



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Aapo Heinonen

## Sano se säveltäen!

Säveltämisen pedagogiikan kehittämishankkeen toteutus Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa lukuvuotena 2019–2020

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (YAMK)

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

21.4.2021

Tekijä(t) Otsikko	Aapo Heinonen  Sano se säveltäen! Säveltämisen pedagogiikan kehittämishankkeen toteutus Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa lukuvuotena 2019–2020
Sivumäärä Aika	105 sivua + 1 liite 21.4.2021
Tutkinto	Musiikkipedagogi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	Annu Tuovila, MuT

Tutkimukseni käsittelee järjestämäni säveltämisen pedagogiikan koulutushankkeen vaikutavuutta Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopiston arkeen ja toimintakulttuuriin. Koulutusprojekti kesti lukuvuoden 2019–2020, ja siihen osallistuivat kaikki päätoimiset musiikinopettajat ja lehtorit. Koulutus toteutettiin pienryhmätyöskentelynä niin, että eri instrumenttien opettajat olivat sekoitettuna kolmeen eri ryhmään. Pyrin selvittämään, kuinka säveltämisen pedagogiikan opetusmetodeja kehittämällä voidaan vastata vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteiden asettamiin vaatimuksiin ja tavoitteisiin säveltämisen ja improvisoinnin osalta.

Tutkimusaineistona olen käyttänyt opetustilanteiden äänitteitä, haastatteluita ja kyselyjä. Pyrin tällä aineistolla selvittämään opettajien säveltämisen pedagogiikan kokemuksia ja heidän toimintaansa hankkeen aikana sekä arvioimaan projektin vaikutuksia lukuvuoden 2020–2021 opetustyöhön. Olen myös arvioinut omaa kehittymistäni ja onnistumistani hankkeen ohjaajana.

Kirjallisen työni laajin osa on koulutuksen prosessikuvaus, jossa esittelen kurssin aikana käytettyä materiaalia. Kaikki materiaali löytyy myös liitteenä työn lopusta, ja ne ovat vapaasti käytettävissä. Mukana on paitsi soivia esimerkkejä harjoituksista, joita kävimme opettajien kanssa läpi myös oppilaiden omia sävellyksiä musiikkiopiston konserttitalenteilta. Opettajien kanssa käydyistä keskusteluista kävi ilmi, millainen tehtävämateriaali on ollut heidän opetustyössään käyttökelpoista.

Havaitsin tutkimuksessani, että opettajien kouluttaminen säännöllisesti tapaavissa pienryhmissä oli onnistunut ratkaisu. Opettajat kokivat työskentelyn mielekkäänä ja motivoivana, vaikka kaikilla ei ollut säveltämisen pedagogiikasta aiempaa kokemusta. Haastattelemistani opettajista kaikki olivat kurssin materiaalia soveltaen pystyneet hyödyntämään sitä omassa opetustyössään, mikä oli koulutuksen tärkein tavoite. Kuitenkin myös erilaiset jatkokoulutuksen tarpeet ja toiveet tulivat ilmi palautekyselyiden vastauksissa. Aiheen säännöllinen käsitteleminen on välttämätöntä myös jatkossa, mikäli haluamme saavuttaa vuoden 2017 OPS-perusteiden tavoitteet.

Avainsanat

Säveltäminen, säveltämisen pedagogiikka, luova musiikin tekeminen, laulunkirjoitus, improvisointi, koulutushanke, oppimiskäsitys, musiikin hahmottaminen

Author Title	Aapo Heinonen Say It by Composing! Composition Pedagogy Development Project at Savonlinna Music and Dance Institute During the Academic Year 2019–2020
Number of Pages Date	105 pages + 1 appendix 21 April 2021
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music Pedagogy
Supervisor	Annu Tuovila, DMus
<p>My Master's thesis investigates the impact of the composition pedagogy training for teachers of Savonlinna Music and Dance Institute. I designed and executed the training program during the academic year 2019–2020. The participants included all full-time music teachers. The training was carried out in small groups with teachers of different instruments. The objective was to find out how to develop composing pedagogy so that it will meet the requirements and objectives regarding composing and improvisation specified in the 2017 National Core Curriculum for the Basic Education in the Arts.</p> <p>The data of my thesis consists of recordings of teaching situations and interviews with teachers. The teachers also filled in feedback forms at different stages. My objective was to find out the teachers' experiences about composing pedagogy and their development during the project. I evaluated the effects of the project on tuition during the academic year 2020–2021. I have also assessed my own development and success as the project manager.</p> <p>The most extensive part of my written report is the process description of the training, in which I introduced the material I used during the training program. All material is attached to this report and it is free for everyone to use. The material includes links to video recordings of exercises I did with the teachers as well as our students' own compositions from concerts. Discussions with teachers revealed what kind of teaching material has been useful for them.</p> <p>My project showed that teacher training in small groups that met regularly was a successful solution. Teachers found the work meaningful and motivating, although not everyone had previous experience in composing pedagogy. All of the teachers I interviewed had been able to utilize the learning material in their own tuition, which was the main goal of the training. However, different needs and wishes for further training also came up in the responses to the feedback surveys. Regular work on this issue will be needed to achieve the objectives of the 2017 National Core Curriculum for the Basic Education in the Arts.</p>	

Keywords	Composing, improvisation, creative music making, songwriting, teacher training project, music theory, concept of learning
----------	---

## Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	1
<b>2 Tutkimuskysymysten ja -aineiston esittely</b> .....	3
2.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustapa.....	4
2.2 Tutkimuskysymykset.....	5
<b>3 Säveltämisen pedagogiikan lyhyt historia – Kohti uudenlaista toimintakulttuuriamusiikkiopistossa</b> .....	6
3.1 Säveltämisen pedagogiikka opetussuunnitelmissa ennen 2010-lukua.....	10
3.2 Oppimiskäsitykset OPS-perusteiden taustalla.....	11
3.3 Opettajan roolit ja arvioinnit oppimiskäsitysten mukaan.....	13
3.4 Säveltämisen pedagogiikkaa käsittelevät opinnäytetyöt.....	14
3.5 ”Tässä ammatissa kukaan ei kuole leikkauspöydälle, jos ottaa riskin”.....	17

<b>4 Omia ajatuksiani säveltämisen pedagogiikan eri merkityksistä ennen Savonlinnan koulutushanketta</b> .....	21
4.1 Kokemukseni Metropolian SÄPE 2- hankkeen Itä-Suomen ryhmän ohjaajana lukuvuonna 2017–2018.....	22
4.2 Säveltämisen ja improvisoinnin erot.....	24
4.3 Vapaa improvisointi länsimaisen taidemusiikin pedagogiikan vapauttajana.....	25
<b>5 Säveltämisen pedagogiikan kehittämishanke Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa 2019-2020</b> .....	27
5.1 Apurahan hakeminen.....	27
5.2 Kysymykset opettajille hankkeen alussa.....	28
5.3 Musiikkiopiston toimintaa määrittävät tekijät.....	32
5.4 Ryhmien tapaamisten suunnittelu ja aikataulu.....	33
<b>6 Opetusmateriaalin esittely ja koulutusprosessin kuvaus</b> .....	34
6.1 Keskustelut ensimmäisen opetuskerran alussa.....	35
6.1.1 Tekstin rytmittäminen melodiaksi.....	37
6.1.2 Tekstin kirjoittaminen.....	41
6.1.3 Harmonian säveltäminen.....	43
6.1.4 Melodian säveltäminen.....	48
6.1.5 Tehtävämallit ja keskustelut ensimmäisen opetuskerran jälkeen.....	50
6.2 Keskustelut toisen opetuskerran alussa.....	52
6.2.1 Soinnuttaminen ja erilaiset bassolinjat duurisävellajissa.....	55
6.2.2 Soinnuttaminen ja erilaiset bassolinjat mollisävellajissa.....	62
6.2.3 Kappaleen täydentävä sovittaminen.....	66
6.2.4 Tehtävämallit ja keskustelut toisen opetuskerran jälkeen.....	69

6.3 Keskustelut kolmannen opetuskerran alussa.....	70
6.3.1 Ryhmässä säveltämisen edut.....	71
6.3.2 Riffien avulla säveltäminen.....	73
6.3.3 Riffirinki.....	76
6.3.4 Keskustelut kolmannen opetuskerran jälkeen.....	78
6.4 Etä-SÄPE – Vastentahtoinen digiloikka päättää koulutuksen.....	79
<b>7 Tutkimusaineiston analyysi.....</b>	<b>81</b>
7.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiini opetustilanteiden äänitysten pohjalta.....	81
7.2 Palautekysely opettajille hankkeen lopussa.....	85
7.2.1 Mitä asioita kurssi on tuonut mukaan omaan opettamiseesi?.....	85
7.2.2 Oliko kurssin sisältö ja tehtävämateriaali sopivaa?.....	86
7.2.3 Vastasiko koulutus odotuksiasi?.....	86
7.2.4 Toimiko kurssi mielestäsi hyvin pienryhmiin jaettuina?.....	87
7.2.5 Millaista jatkokoulutusta toivot musiikkiopiston järjestävän?.....	87
7.3 Vastauksia tutkimuskysymyksiini palautekyselyn pohjalta.....	88
7.4 Opettajien haastattelut.....	90
7.4.1 Miksi pidät säveltämistä ja luovaa musiikin tekemistä tärkeänä?.....	91
7.4.2 Koitko itse kehittyneesi SÄPE-asioiden opettamisessa?.....	92
7.4.3 Miten SÄPE-metodit olisi tehokkainta juurruttaa opiston toimintaan?..	93
7.4.4 Miten varmistua siitä, että OPS-kirjaukset eivät ole vain uusi kehikko, jonka sisällä toiminta jatkuu kuten ennen?.....	94
7.4.5 Voidaanko flow-tilaa tavoitella musiikin perusopinnoissa?.....	95
7.5 Vastauksia tutkimuskysymyksiini opettajien haastatteluiden pohjalta.....	96
7.6 Tutkimustulosten luotettavuus.....	98

<b>8 Pohdinta</b> .....	99
<b>Lähteet</b> .....	103
Liitteet	
Liite 1. Hankkeessa käyttämäni opetusmateriaalit ja videotallenteet .....	106



## 1 Johdanto

Opinnäytetyöni käsittelee musiikkioppilaitosten opettajien ohjaamista säveltämisen pedagogiikan parissa ja tutkii järjestämäni koulutusprojektin vaikuttavuutta opiston arkeen sekä sen toimintakulttuuriin. Työni on selkeästi kaksiosainen. Pedagoginen, käytännön toimintalähtöinen koulutusosuus toteutettiin työpaikallani Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa Opetushallituksen rahoittamana kehittämishankkeena lukuvuonna 2019–2020. Hankkeen aikana järjestin koulutuksen musiikkiopiston opettajille ja keräsin aineistoa, joiden tuloksista kerron opinnäytetyön toisessa, tutkivassa osuudessa. Tämä tutkimuksellinen osa valottaa hankkeen vaikuttavuutta ja tuloksia, minkä lisäksi analysoin keräämäni aineiston pohjalta omaa onnistumistani hankkeen ohjaajana. Prosessikuvausten yhteydessä esittelen myös oppimateriaalia, jota koulutuksen aikana käytin. Materiaali on vapaasti käytettävissä ja sovellettavissa kenen tahansa musiikinopettajan tai oppilaitoksen käyttöön, jota kiinnostaa lisätä säveltämisen pedagogiikkaa omaan opetussuunnitelmaansa. Tutkin myös säveltämisen pedagogiikan historiaa etupäässä valtakunnallisen SÄPE-hankkeen (Säveltämisen pedagogiikka) kautta ja luin vanhoja Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia. Tutustuin myös aiheesta julkaistuun kirjallisuuteen, sekä muihin opinnäytetöihin, joita on Suomessa aiheesta sivuten 2010-luvulla tehty.

Työni on toimintatutkimus, jonka tutkimusote on laadullinen. Olen itse tutkimuksessa mukana aktiivisena toimijana ja pyrin aikaansaamaan muutosta niin omassa toiminnassani ohjaajana ja opettajana kuin myös koko oppilaitoksemme toimintakulttuurissa. Aineistona olen käyttänyt opettajille tekemiä puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja kyselyjä, joiden avulla pyrin selvittämään onnistumista omassa työskentelyssäni sekä analysoimaan kvalitatiivisesti hankkeen vaikuttavuutta.

Puhun työssäni valtakunnallisista Säveltämisen Pedagogiikka-hankkeista lyhenteellä SÄPE. Vuoden 2017 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti puhun musiikinoppimisen tavoitealueesta *musiikin kuuntelu ja hahmotus* nimellä muha, tai muha-aineet. Vuoden 2002 OPS-perusteissa otettiin käyttöön termi *musiikin perusteet*, ja sitä ennen puhuttiin musiikin teoriasta ja säveltapailusta. Uusi terminologia ei ole vielä juurtunut kaikkien alalla toimivien ihmisten käyttöön, ja edelleenkin kuullaan puhuttavan sekä musiikin perusteista että musiikin teoriasta ja säveltapailusta.

Tämä projekti sai alkunsa oikeastaan jo syksyllä 2017, kun minut kutsuttiin mukaan Metropolian järjestämän SÄPE-hankkeen ohjaajaksi Itä-Suomen alueelliseen ryhmään.

Hanke kesti yhden lukuvuoden, jonka aikana Itä-Suomen eri musiikkiopistoiden opettajista koostuva ryhmä kokoontui minun ja kollegani Adam Vilagin johdolla Savonlinnassa järjestettyyn kollektiiviseen työpajaan, jossa kukin opettaja esitteli ja kehitti omaa toimintaansa säveltämisen pedagogiikan ohjaajana. Ryhmässämme oli opettajia tasaisesti ympäri Itä-Suomea Lappeenrannasta aina Iisalmeen asti. Kokemus oli kannustava, ja saimme työstämme ohjaajina hyvää palautetta. Lisäksi järjestin myös omalla työpaikallani kaksi oppilaiden omia sävellyksiä sisältävää konserttia keväällä 2018. Samana keväänä pidimme Adam Vilagin kanssa myös yhteisen koulutuspäivän Mikkelin ja Savonlinnan musiikkiopistojen opettajille 28.5.2018. Lukuvuonna 2018–2019 ajatus Savonlinnassa toteutettavasta paikallisesta koulutuksesta konkretisoitui, ja päätimme hakea projektille apurahaa lukuvuodeksi 2019–2020.

Halusin järjestää koulutuksen ennen kaikkea, jotta opistomme täyttäisi paremmin uuden vuonna 2017 voimaan tulleen Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Jatkossa OPS-perusteet) säveltämisen ja improvisoinnin osalta. Kun puhun työssäni OPS-perusteita, tarkoitan aina musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. (TPOPS) Ainoastaan säveltämisen pedagogiikan historiaa taustoittaessani luvussa 3.1, puhun välillä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. (POPS)

Kokemukseni valtakunnallisen SÄPE-hankkeen ohjaajana lukuvuonna 2017–2018 oli edelleen hyvin muistissa vielä seuraavanakin lukuvuonna, ja ajattelin minulla olevan riittävästi annettavaa omalle työpaikalleni. Pohdin myös tällaisen työpaikan sisäisen koulutuksen olevan helposti toteutettava niin, että toiminta olisi koko lukuvuoden jatkuvaa ja säännöllistä. Työpaikallani opettajien koulutuspäivät ovat sijoittuneet lähes poikkeuksetta lukuvuoden loppuun ja alkuun, jolloin niistä jäävä konkreettinen hyöty ja tulokset eivät ole niin helposti nähtävillä. Myös ulkopuolisten kouluttajien ote työpaikkamme henkilökuntaan on ollut mielestäni vaihteleva, joten kaikille valmiiksi tuttu projektin ohjaaja voisi näin tuoda mukanaan kaivattua rentoutta ja jatkuvuutta, jota tällainen taidealan koulutus tarvitsee. Ymmärrän toki myös riskit siinä, että työyhteisössä yhdelle henkilölle ikään kuin annetaan kertaluontoisesti valtaa ja vastuuta tavallista enemmän. Koska kuitenkin olen ollut jo lähes 10 vuotta samassa työpaikassa opettajana, uskon, ettei tästä koituisi kohdallani suurempia ongelmia.

Syyskuussa 2018 julkaistiin myös oman yhtyeeni Aapo Heinonen Quintet kolmas pitkäsoitto ”TARA” (OZCD089. Ozella Music 2018.), jonka myötä muistin jälleen oman musiikin tekemisen olevan itselleni se perimmäinen syy, miksi olen koko musiikkialalle lähtenyt. Tuntui siis luontevalta ja tärkeältä olla omalta osaltaan edistämässä tätä musiikin

tekemisen ilosanomaa myös taiteen perusopetuksen puolella. Parhaimmillaan hankkeen vaikutukset heijastuisivat koko työpaikan ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin vielä pitkän aikaa.

Kirjallinen opinnäytetyöni jakautuu kolmeen eri osaan. Ensimmäisessä osassa (Luvut 2–5) taustoitin aihetta. Luvussa 2 selostan tutkimukseni lähtökohdat ja tutkimuskysymykset. Kerron myös millaisesta aineistosta ja millä tavalla tulokset projektista saatiin. Luvussa 3 valotan säveltämisen pedagogiikan historiaa Suomessa ja tutustun aiempien OPS-perusteiden pohjalta erilaisiin oppimiskäsityksiin musiikinopetuksen taustalla. Haastattelen myös SÄPE-hanketta kehittämässä aktiivisesti ollutta Metropolian musiikin lehtoria Jere Laukkasta. Luvussa 4 kerron omista kokemuksistani valtakunnallisen SÄPE-hankkeen ohjaajana, ja selvennän omia näkemyksiäni säveltämisen ja improvi-soinnin keskeisistä eroista. Luvussa 5 pohjustan koulutuksen lähtötilanteen Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa.

Toisessa osassa (luku 6 alalukuineen) kerron opetusmateriaalin sisällöstä ja raportoin jokaisen opettajille pidetyn koulutuspäivän kulun siinä määrin kuin se on tutkimuksen kannalta tarpeellista. Tätä varten olin äänittänyt jokaisen opetustilanteen ja litteroinut äänitteiltä koulutuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Kolmannessa osassa (Luvut 7 ja 8) vastaan tutkimuskysymyksiini ja analysoin työni tulokset kolmella tavalla kolmen eri aineiston pohjalta. Pohdin myös, millaisia jatkotutkimuksen kohteita tämän työn pohjalta olisi mahdollista tehdä.

## **2 Tutkimuskysymysten ja -aineiston esittely**

Pyrin opinnäytetyössäni ennen kaikkea selvittämään ja analysoimaan hankkeen onnistumista suhteessa siihen, miten hanke on vaikuttanut musiikkiopiston arkeen. Olen kerännyt aineistoa äänittämällä opetuskertoja ja litteroimalla sieltä tarpeellisen aineiston, jolla vastata tutkimuskysymyksiin. Tein myös kyselyn kaikille opettajille ennen hanketta ja hankkeen jälkeen. Tämän lisäksi tein puolistrukturoidun syventävän teemahaastattelun kolmelle opettajalle. Äänitin kaikki haastattelut ja yhdistin siitä saadun tarpeellisen tiedon kyselylomakkeiden vastauksiin.

## 2.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustapa

Tutkimukseni on lähtökohtaisesti osallistava toimintatutkimus, jonka pohjalla on työpäikkäni tehty kehittämistyö. Olen itse merkittävässä roolissa toimijana opettajien kanssa ja pyrin saamaan hankkeen edetessä tietoa opettajien kokemuksista ja toimintakäytänteiden kehittymisestä hankkeen aikana. Toimintatutkimuksen piirteitä tässä koulutusprojektissa on erityisesti yhteisön toimintakäytänteiden kehittäminen ja uudistaminen. Tämä näkyy jo toimintatavoissa siten, että musiikkiopiston perinteiset ryhmät eli instrumenttikollegiot on tutkimuksessani sekoitettu. Tällöin sellaiset ihmiset, jotka eivät muuten työsään tapaisi toisiaan, kohtaavat nyt kasvotusten ja keskustelevat. Opinnäytetyöni toteutuu käytännönläheisenä kehittämistyönä, joka myös pyrkii muutokseen. Tavoiteltavia konkreettisia muutoksen kohteita ovat musiikkiopiston konserttikalenterin uudistaminen (SÄPE-konsertti osaksi opiston konsertteja), kirjaukset eri instrumenttien tavoitetauluihin ja opintosuunnitelmiin. Pidemmällä aikavälillä nämä muutokset toivon mukaan näkyvät pysyvinä myös arjen tasolla opetusluokissa.

Koska toimintatutkimus on ennemminkin tutkimusstrategia, sitä ei ole mielekästä tarkastella minään määrättynä tutkimusmenetelmänä. Tekniikat tiedonkeruuseen ja analysointiin ovat samoja kuin muissakin tutkimusmenetelmissä. Menetelmät ovat kuitenkin enemmän tulkinnallisia, koska tutkimuksen tarkoitus ei ole vain käyttäytymisen objektiivinen tutkiminen, vaan toimintojen kehittäminen tutkimukseen kohdentuvassa ympäristössä. Toimintatutkimus pyrkii etsimään ratkaisuja organisaation toiminnallisiin ongelmiin, ja siihen kuuluu usein myös moniäänistä aineiston keräämistä. (Suojanen 2014.) Olen koulutusprojektin aikana kerännyt opettajilta aineistoa eri tavoilla ja myös eri vaiheissa projektia. Kysymykset, jotka esitin koulutuksen alussa, olivat kartoitusta, jolla pyrin selvittämään opettajien lähtötilanteen. Äänittämällä tapaamisia opettajien kanssa, olen voinut seurata heidän motivaationsa ja toimintatapojensa muutosta ja kehittymistä. Nauhalle on tullut mukaan opettajien yhteissoittoa myös videotallenteiden myötä.

Hankkeen lopussa kerätyllä palautteella sain tietoa siitä, mikä koulutuksessa toimi erityisen hyvin, ja millaisia ehdotuksia opettajilla oli jatkokoulutuksen suhteen. Tutkimusmenetelminä olen käyttänyt observointia opetustilanteissa ja opetustilanteiden äänittämistä. Olen ollut itse mukana aktiivisena toimijana niin koulutuksen järjestäjänä kuin myös toteuttajana ja osallistunut toimintaan yhdessä opettajien kanssa. Hankkeen aikana myös yhteisön piilevän tiedon on ollut mahdollista nousta esiin. Olemme voineet tunnistaa työyhteisössämme jo vaikuttavia, hyväksi havaittuja toimintamalleja liittyen säveltämisen pedagogiikkaan. Kaiken yhteisössä olevan tiedon jakaminen ja ihmisten potentiaalien

esiintuonti on ollut myös koko hankkeen läpi kantava vertaistuellinen voimavara. Aikaa käytettiin myös opettajien omien säveltämisen ohjaamiseen liittyvien opetusmetodien esittelyyn, joista osa esiteltiin koko henkilökunnalle hankkeen virallisessa päätöstilaisuudessa 19.5.2020.

Pyrin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla saamaan tietoa myös opetusmateriaalin laadusta ja käytettävyydestä. Mihin tartuttiin? Millainen materiaali jäi kokonaan ulkopuolelle? Työn lopussa on liitteenä kaikki Powerpoint-diat (Liite 1), joita koulutuksen aikana käytin. Ne ovat olennainen osa tutkimusta, koska niiden avulla tulokset myös saatiin aikaiseksi. Lisäksi ne johdattelivat keskustelua koulutuksen aikana. Tarkoituksena oli järjestää myös koko musiikkiopiston yhteinen oppilaiden omien sävellysten konsertti toukokuussa 2020 ja tehdä siitä perinne. Valitettavasti koronaepidemia esti maaliskuun puolivälistä eteenpäin kaikkien konserttien järjestämisen. Vastaava konsertti järjestetään toukokuussa 2021 tilanteen niin salliessa. Konsertin toteuttaminen ei kuitenkaan valitettavasti ehtinyt tähän työhön mukaan.

En käsittele työssäni myöskään oppilaiden näkökulmaa, koska muuten aineistosta tulisi liian laaja. Myös tiedonhankinta ja sen luotettavuus olisi tältä osin hankalampaa. Näkisin tässä suurena ongelmana esimerkiksi omien oppilaideni puolueettoman haastattelun omaan opettamiseen liittyen. Toki kollegoiden haastatteluissa on myös omat ongelmansa, mutta heidän suhteessansa minuun auktoriteetti ei tule vastaan samalla tavalla. On toki syytä myös muistaa, että lopulta opettajien ammattitaidon kehittymisestä hyötyvät eniten musiikkiopiston oppilaat, joten toki hankkeen tulokset kohdistuvat ennen kaikkea heihin.

## 2.2 Tutkimuskysymykset

Olen rajannut tutkimuskysymykset koskemaan nimenomaan hankkeen vaikuttavuutta, opettajien ammatillista kehittymistä sekä omaa toimintaani ohjaajana ja pedagogina. Tutkimuskysymykset käsittelevät oman työni arviointia ja pohdintoja säveltämisen merkityksestä osana musiikin perusopintoja sekä koulutushankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja ammatillista kehittymistä. Tein opettajille myös kirjallisesti kartoittavat kysymykset sekä ennen hankkeen alkamista elokuussa 2019 että sen jälkeen maaliskuussa 2020. Lisäksi tein kolmelle opettajalle syventävän teemahaastattelun tammi-helmikuussa 2021.

Keskityn keräämäni aineiston pohjalta vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Koinko itse kehittyväni ammatillisesti säveltämisen pedagogiikan ohjaajana?
2. Osasinko valita sopivaa materiaalia eri instrumenttien opettajien tarpeet huomioiden?
3. Kokivatko opettajat kehittyneensä ammatillisesti säveltämisen pedagogiikassa?
4. Millä tavalla hankkeen tulokset näkyvät opiston opetussuunnitelmissa, opiston arjessa ja toimintakulttuurissa lukuvuonna 2020–2021?

Ensimmäiseen, itsereflektivaan kysymykseen olen vastannut pääosin opetustilanteiden äänitysten pohjalta. Kaikki opetuskerrat pidettiin syyskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana. Litteroin äänitteet kuitenkin vasta joulukuussa 2020. Muihin kysymyksiin sain vastauksia tekemistäni kyselylomakkeista ja haastatteluista. Koska mikään keräämästäni aineistosta ei yksittäin vastaa kaikkiin tutkimuskysymyksiini, niin olen työni luvussa 7 eritellyt myös mistä aineistosta vastaukset kuhunkin tutkimuskysymykseen on saatu. Tämän takia en käsittele kysymyksiä työni analyysiosiossa yksitellen, vaan niihin on vastattu kunkin aineiston pohjalta niiltä osin kuin ko. aineisto on antanut kysymyksiin vastauksia. Esimerkiksi neljänteen kysymykseen pystyin hakemaan tietoa vasta seuraavana lukuvuonna hankkeen päättymisen jälkeen, kun olin haastatellut opettajia. Hankkeen vaikuttavuuden arvioinnin luotettavuuden kannalta näin siis paremmaksi jatkaa tutkimuksen parissa työskentelyä vielä vuoden ajan itse koulutusprojektin päättymisen jälkeen.

### **3 Säveltämisen pedagogiikan lyhyt historia – Kohti uudenlaista toimintakulttuuria musiikkiopistossa**

Musiikkioppilaitokset ovat tällä hetkellä kenties suuremman myllerryksen kohteena kuin koskaan aiemmin. Taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat ovat nostaneet säveltämisen ja improvisoinnin ensimmäistä kertaa kaikille yhteisiksi asioiksi ja ne on mainittu omana tavoitealueenaan myös OPS-perusteissa. (OPH 2017, 48) Musiikkiopistoiden arvomaailmaa on sinänsä jo pidemmän aikaa hämärtänyt se ristiriita, että vaikka toisaalta luovuutta ja oppilaslähtöisyyttä korostetaan, niin käytännössä oppilaiden omalle musiikin tekemiselle löytyy kuitenkin itse opetuksessa harvoin tilaa. Sanalla säveltää on myös helposti raskas, taidemusiikin parissa yksin puurtavaan neroon liittyvä vivahe. (Partti & Ahola 2016, 10.)

Englanninkielisen sanan *compose* suora suomennos ”koostaa, laatia, sovittaa” oikeastaan kuvaa säveltämistä melko hyvin. Säveltäjä siis ikään kuin koostaa jo jostain olemassa olevasta materiaalista uuden kokonaisuuden sen sijaan, että loisi tyhjästä jotain täysin uutta ja ennen kuulumatonta. Osaltaan musiikkiopistot ovat tiedostamattaan ylläpitäneet tätä säveltäjämyyttiä perustamalla opetuksensa keskeisen sisällön juuri länsimaisen taidemusiikin merkittävimpien säveltäjien ohjelmiston suvereeniin hallintaan instrumentista riippumatta. Varmaan osittain tästä syystä juuri säveltäminen nähdään helposti vain erityislahjakkaiden etuoikeutena toisin kuin maalaaminen ja kirjoittaminen. On melko mahdotonta kuvitella kuvaamataidon tunteja, joilla vain katseltaisiin tai mallinnettaisiin kuuluisien taidemaalareiden töitä. Tai äidinkielen tunteja, joilla kirjoitettaisiin ainoastaan referaatteja jostain valmiista tekstistä. Länsimaisen taidemusiikin esittämiskulttuuri erottuu myös kuva- ja sanataiteesta sikäli, että orkestereiden ohjelmisto painottuu joka puolella Suomea edesmenneiden säveltäjien tuotannon esittämiseen. Vastaava ajatus, että taidegalleriat olisivat täynnä ainoastaan kuolleiden taiteilijoiden maalauksia ja veistoksia, on täysin absurdi.

*”Tuntuu lähes ironiselta, että samaan aikaan kun musiikillinen maailmani perustui lähes kokonaan muiden tekemien sävellysten uudelleentulkinnalle, kuvaamataidon tunneilla piirsin sarjakuvia ja maalasin maisemia. Äidinkielen tunneilla kirjoitin kynä sauhuten esseen, tarinan ja mielipidekirjoituksen toisensa perään, enkä koskaan epäillyt kykyäni ilmaista itseäni kirjallisesti. Minä sen enempää kuin ystävänä emme koskaan kyseenalaistaneet saamaamme musiikkikasvatusta tai nähneet siinä mitään ristiriitaista. Olisimme varmasti olleet kauhuissamme, jos meitä olisi pyydetty ilmaisemaan jotain itse keksimäämme musiikillisesti. Eihän kukaan meistä nyt sentään mikään Mozart ollut...”* (Partti & Ahola 2016, 42.)

On tosin merkille pantavaa, että Suomi on musiikin kentällä maailmalla tunnettu ennen kaikkea säveltäjistään ja kapellimestareistaan. Sitä voidaan pitää jopa hieman erikoisena, koska juuri näihin asioihin mainio musiikkiopistoverkostomme ei ole musiikin perustasolla tai ammattiopinnoissa antanut juuri työvälinoita. Jotkut Sibelius-Akatemian aineryhmät ovat viime vuosina päinvastoin luoneet tiukempia raameja A-kurssitutkinnon suorittamiseen tehden myös tästä viimeisestä kurssista opiskelijalle vähemmän taiteellisesti vapaan. Samaa aikaan kuitenkin lähes kaikki suomalaiset jazzyhtyeet ja monet kansanmusiikkiyhtyeet soittavat keikoillaan pääosin omaa musiikkia. Syntyykö uutta taidetta siis helpommin silloin, kun tekijät voivat toimia koulun ulkopuolella? Onko koulun funktio olla instituutio, jota vastaan taidealan opiskelijat ikään kuin kapinoivat? Voiko tällainen positiivinen kapinahenki hyötyä, jos oman musiikin tekemisestä tehdään liian sisäistä, koulun sisällä tapahtuvaa toimintaa?

Vasta viime vuosina musiikkiopistot ympäri Suomen ovat järjestäneet opettajilleen koulutuspäiviä liittyen säveltämisen ja improvisoinnin opettamiseen. Valtakunnallisesti kenties tärkein ja pitkäikäisin hanke on ollut Metropolian toteuttama SÄPE-hanke, joka on toteutettu vuosittain syksystä 2016 lähtien. Kyseessä on opetushallituksen tukema täydennyskoulutushanke, johon ovat voineet maksutta osallistua niin peruskoulujen musiikinopettajat kuin myös musiikkioppilaitosten opettajat. Kaksi ensimmäistä hanketta toteutettiin niin, että osallistujat jaettiin alueellisiin ryhmiin, joita kutakin ryhmää veti kaksi ohjaajaa. Alueellisen työskentelyn lisäksi kumpikin hanke sisälsi kolme kaikille yhteistä koulutuspäivää Helsingissä.

Tähän mennessä kahden ensimmäisen hankkeen pohjalta on tehty kaksi verkkojulkaisua ”Reseptejä säveltämisen ohjaukseen” (Suvi Hartikainen 2017) ja ”Säveltäen ja soittaen: Säveltämisen pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksiin” (Hartikainen 2018). Julkaisuja ovat olleet tekemässä SÄPE-hankkeiden ohjaajat ja osallistujat. ”Reseptejä säveltämisen ohjaukseen” keskittyy nimensä mukaisesti ennen kaikkea säveltämisen ohjauksen metodien esittelyyn. Kaikista metodeista on kerrottu tarkasti, että minkä ikäisille oppilaille se soveltuu, kuinka kauan sen toteuttamiseen menee aikaa, miten oppituntiin on syytä opettajan näkökulmasta valmistautua jne. Koska tässä hankkeessa oli mukana myös peruskoulun musiikinopettajia, valtaosa metodeista oli suunnattu ennen kaikkea ryhmäopetukseen.

Jälkimmäinen lukuvuonna 2017–2018 järjestetyn SÄPE 2-hankkeen pohjalta tehty julkaisu ”Säveltäen ja soittaen: Säveltämisen pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksiin” sisältää sävellysreseptien lisäksi ohjaajien kirjoittamia tekstejä ja lehdissä ilmestyneitä artikkeleita. Yksi hankkeen päätavoitteista olikin osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Erityisesti Helsingissä pidetyissä kaikille yhteisissä seminaareissa keskustelu ajautui monesti siihen, kuinka nyt on viimeinen hetki pelastaa koko Suomen musiikkioppilaitokset tulevalta asiakaskadolta. Tällä viitattiin muihin harrastuksiin, jotka yhä enemmän musiikin rinnalla kilpailevat lasten ja nuorten ajasta kuin myös toisaalta alhaiseen syntyvyyteen ja maaseutua autioittavaan muuttoliikkeeseen.

SÄPE-hankkeen pääsuunnittelijan, Metropolian lehtorin Jere Laukkasen mukaan SÄPE ei toki syntynyt tyhjästä, vaan idea sai alkunsa Suomen tekijänoikeusjärjestön Teoston toteuttaman BiisiPumppu-hankkeen (2012–2014) pohjalta. Siinä suomalaiset tunnetut musiikintekijät vierailivat peruskoulujen musiikkitunneilla. Ongelmaksi muodostui kuitenkin hankkeen rajallisuus, ja sen loputtua palattiin vanhoihin rutiineihin ja jatkettiin kuten



ennenkin. Tästä viisastuneina nähtiin paremmaksi vaihtoehdoksi kouluttaa opettajia, jolloin oman musiikin tekeminen jatkuisi luokissa myös ”vierailevien tähtien” poistuttua. (Laukkanen 2019.)

BiisiPumppu-hankkeen pohjalta julkaistiin kirja ”Säveltäjyyden jäljillä” (Heidi Partti & Anu Ahola 2016). Koulujen musiikintekijäkummeina oloistaan kokemuksia kertovat mm. Axel Ehnström, Jukka Immonen, Janne Sivonen ja Lasse Turunen. Tärkeäksi pointiksi useissa kertomuksissa nousee esiin juuri yhdessä tekeminen ja musiikin tekeminen ryhmätyönä. Erityisesti Jukka Immonen haluaa haastaa käsityksen, että yhdessä tehdyt kappaleet tuntuisivat tekijöistä vähemmän henkilökohtaiselta taiteelta kuin kaiken tekeminen yksin. Ryhmätyöskentely antaa mahdollisuuden kokeilla ideoita, joita ei muuten tulisi mieleen, ja lisäksi itse prosessi lopputuloksen ohella on rikkaampi.

Samaa ideaa prosessin tärkeydestä hieman eri näkökulmasta kuvaa myös Lauri Väkevä kirjassa ”Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogissa näkökulmia musiikin luovaan teki- jyyteen” (Väkevä & Ojala 2013). Väkevä esittää, että säveltämistä voi olla kaikenlainen äänen eri mahdollisuuksien luova tutkiminen, jolloin valmiin musiikkiteoksen synty ei ole välttämätöntä. Tällöin pedagogisessa mielessä prosessi on lopputulosta tärkeämpi. (Vä- kevä 2013, 10–11.)

Toinen merkittävä hanke on ollut Sibelius-Akatemian organisoima ”Kuule, minä sävel- län!”-hanke, joka on ollut käynnissä jo vuodesta 2011 lähtien. Varsinainen hankekausi päättyi vuonna 2017, mutta toimintaa on jatkettu työpajojen muodossa vielä tämän jäl- keen. Siinä missä BiisiPumppu-hanke keskittyi sointukierto-pohjaisen metodiikan käyt- töön ryhmätyöskentelyssä ja nimekkäiden popmusiikin tuottajien kouluvierailuihin, ”Kuule, minä sävellän!”-hankkeen keskiössä on sinfoniaorkesterin instrumentit. Lapset ja nuoret ovat saaneet hankkeen myötä mahdollisuuden säveltää sinfoniaorkesterin soit- timille ja kuulla sävellyksensä ammattiorkesterin esittämänä.

Kuule, minä sävellän! -hanke sai alkunsa New Yorkin filharmonisen orkesterin koulutus- osaston mieltymyksestä suomalaista musiikkikasvatusta ja osallistavaa taiteellista toi- mintaa kohtaan. Yhteistyötä on vuosien varrella toteutettu niin kuvataiteen, tanssin kuin myös sirkustaiteen ammattilaisten kanssa. Kohderyhmänä ovat olleet pääkaupunkiseu- dun musiikkiluokat, musiikkilukiot (Vaskivuori ja Sibelius-lukio) ja myös erityisoppilaat Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarista. Ohjaajina ovat toimineet paitsi Sibelius-Aka- temian eri aineryhmien lehtorit ja ammattisäveltäjät myös musiikkikasvatuksen opiskeli- jat. Vaikka koulutushanke on vaikuttanut laaja-alaisesti niin musiikin ammattilaisiin kuin

opiskelijoihin, se on toiminut lähinnä pääkaupunkiseudulla jättäen suuren osan potentiaalisia lapsia ja nuoria toiminnan ulkopuolelle.

### 3.1 Säveltämisen pedagogiikka opetussuunnitelmissa ennen 2010-lukua

Vuonna 2013 ilmestyi PS-kustantamon 27 eri musiikkialan toimijan yhteistyönä teos ”Musiikkikasvattaja – Kohti Reflektiivistä Käytäntöä” (Juntunen, Nikkanen & Westerlund). Teoksesta käy ilmi, että säveltämisen pedagogiikkaa on tutkittu Suomessa jo paljonkin ennen 2010-lukua. Kirjan kiinnostavin luku historiallisesta näkökulmasta lienee luvun 14 ”Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa” kohta, jossa käydään läpi säveltämiseen liittyvät keskeisimmät tavoitteet ja sisällöt peruskoulujen musiikinopetuksessa vuodesta 1970 alkaen. (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013, 255.)

Musiikkipedagogiikan uudistamiseen pyrkineet Liisa Tenkku ja Ellen Urho julkaisivat kirjasarjan ”Vihreä Viserryskone” (1972) sekä myöhemmin ”Musiikin didaktiikka”-oppikirjan (1981) peruskoulun musiikinopetukseen. Jo näissä ensimmäisissä musiikin opetussuunnitelmissa oli mukana säveltämisen kasvatuksen tavoitteita, mutta tekijöiden mukaan aika ei ollut kypsä suunnan muutokselle. Vuosien 1985–2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan luovan ilmaisukyvyn kehittäminen. Tämä yleistaivoite nähtiin ennen kaikkea eri taito- ja taideaineiden rajat ylittävänä tavoitteena ”rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä, sekä tukea kokonaisvaltaisen ilmaisun kehitystä.” (POPS 2004, 150).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehityksen kannalta mielenkiintoista on, että vuoden 2002 OPS-perusteissa mainitaan, että perustason opintoihin kuuluvat musiikin perusteet suoritettuaan ”oppilas tekee itse sävellyksiä ja säestyksiä ja on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen.” (TPOPS 2002). Tässä dokumentissa siis säveltäminen on kirjattu tavoitteisiin ja linkitetty vahvasti musiikin perusteiden opetukseen. Säveltäminen nähdään siis jatkeena opiskelulle sitten, kun muha-aineet ovat hallussa. Kun taas SÄPE-hankkeen toimintakulttuuri lähtee siitä oletuksesta, että muha-asioita opiskellaan yhtä aikaa oman musiikin tekemisen ja instrumenttitaitojen kanssa.

Tästä päästään ainakin omasta mielestäni kiehtovaan näkökulmaan, että soittotaidon kehittämisen voi nähdä ennen kaikkea työkaluna omien sävellysten teon sujuvoittamiseksi. Tai säveltämisen voi muha-aineiden tapaan nähdä työkaluna oppilaan soittotai-

don kehittämiseksi ja kokonaisvaltaisen muusikkouden jalostamiseksi. Oikeastaan uusien OPS-perusteiden mukaan eri tavoitealueiden pääsisältöjä ei muutenkaan määritellä enää liian tarkasti opetuksen tavoitteita kuvaamalla, vaan musiikkioppilaitokset ovat voineet halutessaan rakentaa hyvinkin monipuolisia oppimisympäristöjä- ja sisältöjä näiden tavoitealueiden ympärille. Merkittävin uudistus on siirtyminen instrumenttikohtaisista tavoitteiden asettelemisista kaikkea opetusta koskeviin tavoitealueisiin. Tämä muutos toki tuo opettajan työhön reilusti lisää vapauksia, mutta samalla myös vastuuta.

### 3.2 Oppimiskäsitykset musiikinopiskelun ja OPS-uudistusten taustalla

Säveltämisen pedagogiikka, ja siihen liittyvä ja oppimiskäsitys määritellään usein konstruktivismiin kautta, jonka mukaan ihminen nähdään aktiivisena tietojen, taitojen ja kokemusten sovittelijana. (Björk, Partti & Westerlund 2013, 66). Tämä näkyy myös kuvailmassani musiikin OPS-perusteiden kehityksessä kaikilla koulutusasteilla siten, että oppimiskäsitys on mennyt jatkuvasti kohti osallistavaa, jo oppijan vanhat kokemukset ja taidot huomioonottavaa arvomaailmaa. Konstruktivismi on kehittynyt havaitsemisen, muistamisen, itsenäisen ajattelun ja siihen perustuvan päätöksenteon yhdistelmästä. Näitä kognitiivisia prosesseja voidaan nimittää yleisesti myös kognitiiviseksi oppimiskäsitykseksi (Uusikylä & Atjonen 2007, 143).

Tämä kehityssuunta on vastakohta aiemmalle 1960-luvun alkuun asti hallinneelle behavioristiselle oppimiskäsitykselle, jossa oppija nähdään passiivisena vastaanottajana, ja opettajan roolia korostetaan auktoriteettisena asiantuntijana. Etenkin Länsimaisen taide-musiikin opetuksessa mestari-kisälli-asetelma on ollut vahva ja on osin sitä edelleen. (Björk & al 2013, 57.) Rytmi-musiikin puolella vastaavan tradition voi nähdä korostuvan esimerkiksi sellaisessa jazzimprovisoinnin opetuksessa, joka pohjautuu aiempien jazz-musiikin kehitykseen vaikuttaneiden muusikoiden soittotyylin matkimiseen. Tällaisen mallioppimisen voidaan näin katsoa olevan musiikkityylistä riippumatta hyvä oppimis-muoto, jos sen tuloksena tähdätään sujuvaan soittoon. Uusikylä ja Atjonen (2007, 143) mainitsevat behaviorismin puutteena olevan inhimillisen vuorovaikutuksen mekanisoinnista. Tämä puolestaan saattaa musiikinopetuksessa näkyä opettajan ja oppilaan pedagogisen suhteen heikkenemisenä.

Myöhemmin ilmestyneessä kirjassaan vuonna 2012 Uusikylä näkee pakon edessä toteutetussa luovuudessa ja luovan prosessin ohjailussa myös ongelmia. Hän näkee vas-

tenmielisenä, jos ihminen alistetaan 'luomaan' uutta ainoastaan koulun, viraston tai yrityksen imagon vuoksi ja toimintaa ohjaavat todellisuudessa vain nopean tehotuottamisen vaatimukset. Luovuus vaatii aikaa, eikä luovaa prosessia voi pakon sanelemana nopeuttaa. (Uusikylä 2012.) On kuitenkin huomattava, että tämä näkemys on tuotu esiin luovuuskäsityksiä ja luovuuden ilmenemismuotoja käsitellessä, eikä oppimiskäsityksiin liittyvässä analyysissä. Silti tätä näkökulmaa ei voida täysin sivuuttaa puhuttaessa säveltämiseen ja sävellyttämiseen liittyvistä tehtävänannoista opettajalta oppilaalle. Nämä tehtävänannot sisältävät usein asetelman, jonka pohjalta oppilas luo jotakin siksi, koska näin on määrätty tekemään.

Kasvatustieteilijä ja filosofi Tapio Puolimatka on esittänyt kritiikkiä opetusalaan ja keskusteluja pitkään hallinneesta behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsitysten kah-tiajasta. Hänen mukaansa erityisesti oppimisen alkuvaiheessa aikaa menee hukkaan, jos oppijaa kannustetaan liikaa itseohjautuvuuteen ilman, että hän saa opettajalta selkeästi jäseneltyä tietoa. (Puolimatka 2002, 364.) Itseohjautuva ja liian omaehtoinen työskentely ei välttämättä ole innostavaa, jos energiaa menee saman asian opetteluun jatkuvan yrittämisen ja erehdysten sivupoluilla. Opettajan ammattitaitoon kuuluukin osata valita kullekin oppilaalle sopivat keskeiset asiat käsiteltäväksi oppilaan sen hetkisen tieto- ja taitotason mukaan. Konstruktivismiin hyvänä puolena Puolimatka mainitsee oppilaan aktiivisen roolin ja monipuoliset tavat tehdä oppimistilanteesta mielenkiintoinen. Minkä tahansa metodin liian yksipuolinen käyttö ei ole oppimisen kannalta hänen mukaansa koskaan pidemmän päälle kannattavaa. (Puolimatka 2002, 370.)

Tohtori ja kouluneuvos Reijo A Kauppila sanoo myös behaviorismin periaatteilla olevan kuitenkin paikkansa opetuksessa (Kauppila 2007, 23). Behavioristisen pedagogiikan vahvuutena on selkeys ja yksinkertaisuus, jolloin voidaan helposti välittää tietoa kooltaan suurillekin ryhmille. Selkeys auttaa myös opettajaa toimimaan opetussuunnitelman mukaisesti ja antaa opettamiselle ainakin näennäisesti turvalliset raamit. Näin ollen ei ole mitenkään ihmeellistä, että myös taiteen perusopetuksessa musiikinopetukselle tehdyt opetussuunnitelmat ovat ennen vuotta 2002 luotu varsin pitkälle behaviorististen periaatteiden mukaisesti. Tällöin oppilaan musiikillisen osaamisen varsin suorituskeskeinen arviointitapa on perustunut pitkälti ulkoa opetellun soiton onnistuneeseen toistamiseen kurssitutkinnoissa.

Sitä vastoin konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta on huomattavasti hankalampaa luoda selkeitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia. Tämä näkyy tällä hetkellä valtakunnallisesti siten, että eri musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat ovat keskenään

erilaisia niin rakenteellisesti kuin myös sisällöllisesti vuoden 2017 OPS-perusteiden seurauksena. Ainoastaan tavoitealueet, Musiikin esittäminen ja ilmaiseminen; Oppimaan oppiminen ja harjoittelu; Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä Säveltäminen ja improvisointi, ovat kaikilla musiikkiopistoilla samat. (OPH 2017, 48)

### 3.3 Opettajan roolin arviointi oppimiskäsitysten mukaan

Niin säveltämisen pedagogiikassa kuin musiikin opiskelussa ylipäätään on edelleen hyödyllistä yhdistää sekä konstruktivistista että behavioristista oppimiskäsitystä. Esimerkiksi myöhemmin työssäni luvussa 6.1.1 esittelemässäni ”Säveltämisen työvaiheet”-toimintasuunnitelmassa voidaan soveltaa hyvinkin behavioristista pedagogiikkaa lähtökohdiltaan luovaan toimintaan, jolloin opettaja voi halutessaan tarpeen mukaan ohjailta oppilasta tekemään tiettyjä valintoja sävellysprosessin aikana. Kuten jo Uusikylän kommentista luvussa 3.2 kävi ilmi, luovan prosessin ohjailu ei ole täysin ongelmattonta. Kuitenkin opettajan tehtävänä voi olla sekä mahdollistaa, kannustaa että antaa mallia oppilaalle oppimistilanteesta riippuen.

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 73–78) ovat jakaneet opettajan roolin säveltämisen ohjaajana viiteen eri kategoriaan:

1. *Mahdollistaja* luo ilmapiirin ja ympäristön, jossa oppilaan toimijuus vahvistuu.
2. *Kannustaja* antaa rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta, mikä toimii vastapainona oppilaan itsekritiikille.
3. *Mallin antaja* hahmottelee esteettisiä suuntaviivoja ja auttaa oppilaita kohti itsenäistä musiikin tyylien hahmottamista.
4. *Taiteellinen tuottaja* auttaa viimeistelyssä ja antaa prosessin loppuvaiheessa sovi- tusehdotuksia oppilaiden luomaan materiaaliin.
5. *Haastaja* kannustaa oppilaita kokeilemaan uusia ja yllättäviäkin ideoita. Haastaja voi esimerkiksi antaa alkusysäyksen ja väistyä kun prosessi lähtee käyntiin.

Edellä mainituista opettajan rooleista kaikilla on varmasti paikkansa erilaisista opetustilanteista, oppilaista, ja käsillä olevasta projekteista ja niiden aikatauluista riippuen. Kaikkien oppilaiden parhaan mahdollisen potentiaalin löytäminen tulee mahdollistaa. Erityisen epävarmaa oppilasta pitää aina kannustaa. Uusista asiakokonaisuuksista voi antaa

esimerkeillä malleja. Taiteellista tuottajaa tarvitaan, kun projektin viimeistely on käynnissä. Kokeneempaa, liian varman päälle pelaavaa oppilasta voi myös haastaa hänen tekemiensä valintojen pohjalta.

Minun mielestäni ei ole ehkä kovin tarpeellista määritellä sitä, mitkä opettajan roolit juontuvat enemmän konstruktivisesta kuin behavioristisesta oppimiskäsityksestä.

Vasta kun uuteen oppilaaseen on tutustunut kunnolla, alkaa muodostua käsitys hänen oppimistavastaan ja suhtautumisestaan erilaisiin tehtävänantoihin. Tilannesidonnaisesti oikein valittu tapa opettajalta suhtautua oppilaan luovuuteen ja herkkyyteen, on joka tapauksessa säveltämisen ohjauksessa ensiarvoisen tärkeää parhaan mahdollisen oppimisen kannalta.

### 3.4 Säveltämisen pedagogiikkaa käsittelevät opinnäytetyöt

Viimeaikaisista Metropolian musiikin YAMK-opinnäytetöistä musiikin luovan tekemisen pedagogiikkaa käsittelevät muun muassa Otto Tikkanen, Tero Tuovisen ja Ulla Variksen opinnäytetyöt. Otto Tikkanen on tutkinut musiikin perusteiden opettamisen historiaa opinnäytetyössään ”Musiikin perusteiden portfolio” (2016) ja kehittänyt opetukseen tehtävämalleja, joissa säveltäminen otetaan mukaan luontevasti esimerkiksi asteikkoihin ja sointuihin tutustuttaessa. Tehtävien ohjeistus on varsin selkeä, ja ne rajaavat hyvällä tavalla sitä millainen soiva lopputulos on mahdollinen. Tikkanen on tehnyt samaa aihetta sivuten myös alemman korkeakoulututkintonsa opinnäytetyön ”Säveltämällä oppimaan: Tehtävämalli musiikin hahmotusaineiden opetukseen” (2012). Kiinnostava huomio opinnäytetöiden nimiin liittyen on, että vuoden 2016 työssä Tikkanen puhuu vanhalla termillä musiikin perusteista, kun taas neljä vuotta vanhemmassa työssä hän puhuu samasta asiasta musiikin hahmotusaineina, jotka esiintyvät tällä nimellä myös vuoden 2017 OPS-perusteissa.

Tikkasen vuoden 2012 opinnäytetyön keskeinen asia on ollut luoda tehtävämalli, jonka mukaan tehdään ohjatusti lyhyt 8–16 tahdin sävellys. Työjärjestys etenee musiikin elementtien rytmi, melodia ja harmonia mukaisesti tässä järjestyksessä. Lähestymistapa on varsin tekninen, mikä varmasti sopii niille oppilaille, joille oman musiikin teko ei ole lähtökohtaisesti luontevaa. Lisäksi muha-aineiden ryhmäopetuksessa tällainen selkeä järjestys lienee hyvä. Lopputulokset voidaan helposti esittää niin, että koko ryhmä osallistuu yhdessä musiikin tekemiseen.

Tero Tuovinen käsittelee opinnäytetyössään ”Vapaa improvisaatio: Musiikkipedagogiikan piilevä voimavara” (2014) hänen ohjaamansa freetyöpajan toimintaperiaatteita ja vapaan improvisaation opetusmetodeja Jyväskylän ammattiopistossa. Tuovinen puhuu oman musiikin tekemisestä ennen kaikkea vapaan improvisoinnin kautta. Tuovinen näkee vapaan improvisaation mahdollisuudet erityisesti muusikoiden välisen vuorovaikutuksen parantajana. Hän peilaa omia huippukokemuksiaan muusikkona ja musiikin kokijana nimenomaan suhteessa improvisoinnin tuottamaan flow-tilaan yhteissoitossa.

Flow-tilaa ja sen mukanaan tuomaa ajantajun menettämistä on tutkittu paljon, ja sen mystisyys kieltämättä kiehtoo. Kuitenkaan ei voida ainakaan vielä varmuudella sanoa, että miten pedagogisesti voitaisiin musiikinopetuksessa luoda tilanteita, joissa flow-tila syntyisi todennäköisimmin. Omalla kohdallani nimenomaan jonkin Aapo Heinonen Quintetin, tai ”Aikamme Mieskuvia”-laulusarjan kappaleen säveltäminen on ollut minulle flow-kokemus ennemmin kuin samojen kappaleiden esittäminen livenä, tai jonkin improvisoidun soolon soittaminen. Nämä kokemukset lienevätkin kaikille hyvin henkilökohtaisia, mutta yhteistä niille on se, että ne muistuttavat siitä musiikin poikkeuksellisesta voimasta ja ilosta miksi kukin musiikkialalle on alun perin lähtenyt.

Tuovinen on myös ansiokkaasti ruotinnut eroja suomalaisen jazzmusiikin opetuksessa verrattuna muihin Euroopan maihin. Hän toteaaakin Suomessa vallitsevan poikkeuksellisen ankaran puritanismin, joka saattaa osaltaan viedä motivaation improvisoinnin opiskelusta. Hän todentaa myös miksi musiikki ylipäätään on ihmiselle kokemuksena niin ainutlaatuinen verrattuna muuhun. ”Musiikkia on mahdollista kuulla ja aistia, mutta myös tuottaa ilman erityistä tiedollista tai teknistä osaamista, sillä tapamme aistia musiikkia ovat kaikille yhteisiä.” (Tuovinen, 2014, 19). Vaikka en itse omassa opinnäytetyössäni käsittelekään vapaan improvisoinnin metodeja, Tuovinen on niin ikään käyttänyt aineistona työpajaan osallistuneiden opiskelijoiden palautetta analysoidessaan työssään onnistumista. Myös Petri Herranen on kehittänyt Ylä-Savon Musiikkiopistossa hieman vastaavan improvisointipajan ja tehnyt sen toiminnasta opinnäytetyön ”Vedetään hatusta – Improvisaatio musiikillisen ilmaisun välineenä” (2017). Aavaan säveltämisen ja improvisoinnin eroja vielä tarkemmin luvussa 4 ja selvennän, miksi olen jättänyt improvisoinnin opetukseen liittyvän pedagogiikan opinnäytetyössäni vähemmälle huomiolle.

Ulla Variksen opinnäytetyössä ”Luova tila musiikissa” (2018) SÄPE-hanke on näkyvästi mukana hänen tutkiessaan omaa luovuuttaan ja taiteilijaksi kasvua. Tämän työn lukeminen oli kokemuksena mielenkiintoinen ennen kaikkea siksi, että Varis oli YAMK-opintojensa myötä observoimassa samassa valtakunnallisessa SÄPE 2-hankkeessa, jossa

itse olin ohjaajana Itä-Suomen alueellisessa ryhmässä. Hän käsittelee työssään luovaa tilaa edistäviä käsitteitä, kuten vuorovaikutusta, ajattomuuden kokemusta ja tietoisuutta suhteessa siihen miten ne hänen mukaansa ilmenevät Metropolian SÄPE-hankkeen toiminnassa.

Varis kertoo myös omista lapsuuden musiikkiopinnoistaan pienen paikkakunnan sello-opettajan hoivissa ja päätyy lopputulokseen, että sen ajan virheiden välttelyä korostavasta klassisen musiikin soitto-opetuksesta puuttuu helposti vuorovaikutus opettajan ja oppilaan väliltä. Koska SÄPE-hankkeen toimintamalli on jo itsessään vuorovaikutteinen ja tasa-arvoinen, Varis näkee mahdollisuuden myös pysyvämpään muutokseen musiikkiopistoiden toiminnassa. Haasteena hän mainitsee tämän hetken opettajien eritasoiset valmiudet kuinka opettaa musiikin luovia taitoja. “Jos pedagogi alkaa epäillä pystyykö hän enää tekemään työtään vaatimusten kasvaessa hänen ulottumattomissaan olevalle tasolle, alkaa hän epäillä ammattitaitoaan. Tulkintani mukaan tuodessaan uusia työtapoja opetukseen olisi SÄPE:n myös hyvä tuoda opettajien tietoisuuteen mitä SÄPE:n ajamat muutokset vaativat opettajilta. Pedagogien olisi hyvä opiskella vuorovaikutusta ja pohtia minkälaisia ilmiöitä siihen sisältyy. Tällöin SÄPE:n toivomat konkreettiset muutokset opetusmetodeissa eivät jää ainoastaan kehikoksi kauniin asian ympärille ja välttyttäisiin kaltaisiltani tarinoilta musiikin opintojen parissa.” (Varis 2018, 53.)

Myös Varis mainitsee opinnäytetyössään flow-tilan useasti, ja mietin myös omalta kohdaltani kysymystä, joka on askarruttanut mieltäni jo pidemmän aikaa: Kuinka näinkin käytännönläheinen koulutus kuin SÄPE voisi konkreettisine metodeineen edesauttaa itse opetustilanteissa hyvin vaikeasti määriteltävien käsitteiden kuten luova tila ja flow saavuttamisessa? Edellä mainittujen opinnäytetöiden lisäksi myös Janne Kesäniemi on omassa opinnäytetyössään “Musiikin teoriaa ja biisien nikkarointia” (2013) kehitellyt kokonaan uuden opetussuunnitelman yhdistämällä muha-aineiden opetuksen oppilaiden omien biisien tekemisen ohjaukseen.

Muiden opinnäytetöiden ja kasvatustiedekirjojen lukeminen edesauttoi suhtautumaan työhöni paitsi rajatumpana tutkimuksena, myöskin jatkumona jo muiden tekemälle työlle ja siitä käydylle keskustelulle. Taustoitus laittoi minut myös palaamaan vielä kerran uusien OPS-perusteiden äärelle ja miettimään miksi uudistukset, joihin myös koko koulutusprojektini on sidoksissa, on ylipäätään tehty. Vuoden 2017 OPS-perusteiden mukaan taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle rohkaisemalla oppilasta luovaan ajatteluun ja musiikin tuottamiseen. (OPH 2017). Niin SÄPE-hankkeen kuin myös Savonlinnassa toteutettavan koulutusprojektin



pyrkimys on muuttaa nämä tavoitteet konkreettisiksi toiminnoiksi, jotta todellista muutosta opistojen arjessa myös tapahtuisi. Kuinka voidaan luotettavasti varmistaa se, ettei vain luoda uudestaan samaa kehikkoa, jonka sisällä opettaja voi huomaamattaan toimia näitä tavoitteita vastaan?

Toisaalta muiden opinnäytetöiden lukemisen jälkeen koin olevani myös enemmän yksin aiheeni kanssa, koska tällaista yhteen musiikkiopistoon keskittyvää SÄPE-hanketta ei ole käsittäkseni ainakaan opinnäytetyön muodossa vielä tehty. Tiedossani ei myöskään ole, että vastaavia koulutusprojekteja olisi tehty, vaikka toki SÄPE on edesauttanut monellakin paikkakunnalla projektimuotoista toimintaa eri musiikkioppilaitosten välillä. Onkin mielenkiintoista vertailla, millainen ohjaajan rooli tässä Savonlinnan koulutushankkeessa lopulta on verrattuna Metropolian järjestämän valtakunnallisen SÄPE-hankkeen ohjaajan rooliin. Näihin valtakunnallisiin hankkeisiin osallistuminen on ollut opettajille vapaaehtoista, ja lisäksi sieltä ovat jääneet pois juuri ne opettajat, joiden tietojen ja taitojen päivitykselle olisi kenties kaikkein suurin tarve. Kokemuksestani valtakunnallisen SÄPE-hankkeen ohjaajana kerron luvussa 4.1.

### 3.5 “Tässä ammatissa kukaan ei kuole leikkauspöydälle, jos ottaa riskin”

SÄPE-hankkeen synnystä ja kehityksestä on hankalaa puhua ilman, että mainitsee Metropolian musiikin tutkinnon lehtori Jere Laukkasta. Hän oli vuonna 2012 mukana myös jo mainitsemassani Teoston lanseeraamassa BiisiPumppu-hankkeessa Metropolian koulutuspäällikön ominaisuudessa. Haastattelin Jereä 22.11.2019 saadakseni lisää tietoa SÄPE-hankkeen alkuvaiheista, kehityksestä, vaikuttavuudesta, tuloksista, palautteesta ja mahdollisista haasteista hankkeen aikana ja tulevaisuudessa. Koska tämä luku käsittelee kokonaan samaa vuonna 2019 toteutettua haastattelua, en ole erikseen laittanut lähdeviitettä joka kappaleen loppuun viitaten samaan haastatteluun. Yritän tekstissäni erotella selkeästi ne asiat, jotka ovat omia näkemyksiäni haastattelun aiheeseen liittyen.

Pyysin aluksi Jereltä näkemystä yksinkertaiseen kysymykseen. Miksi säveltämisen ylipäätään tulisi olla tärkeä osa musiikkiopintoja, ja miksi se on nostettu uusissa opetussuunnitelmissa esille merkittäväksi asiaksi? Jere mainitsi oman musiikin tekemisen olleen hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen asia musiikkialalla jaksamisen kannalta. Hänen oma opiskeluympäristönsä Oulunkylän Yhteiskoulussa Klaus Järvisen johdolla

oli erityisen merkittävä ja vertaistukea löytyi ympäriltä erityisesti oman musiikin tekemiseen. Sitä pidettiin itsestäänselvyytenä, että soitettiin omia kappaleita eikä pelkästään muiden tekemiä. Yhteiskunnalliselta tasolta katsoen myös uusimmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että nimenomaan luova musiikinteko on erityisen tärkeää lasten aivojen kehittymiselle. (Linnavalli, Aivoliiton tutkimus 2018). Lisäksi kaikki luova toiminta todistettavasti kehittää itsetuntoa ja muovaa ihmistä kohti jotain mitä hän ehkä haluaisi olla.

Kysyin Jereltä myös mielipidettä siitä, miksi juuri musiikissa luovaa toimintaa pitää painottaa enemmän, kun taas muissa taideaineissa, kuten kirjoittamisessa ja maalaamisessa, se tulee luontevammin toimintaan sisäänkirjoitettuna. Hän näki ehdottomasti suurimpana syynä länsimaisen taidemusiikin historian painoarvon ja traditiot, jonka mukaan suurten säveltäjien teosten tulkinta on ensisijainen pyrkimys. Tästä johtuen erityisesti musiikissa luovien puolien puuttuminen on näkynyt opetussuunnitelmissa tähän asti kaikilla kouluasteilla. Tästä voisin itse vetää kärjistäen päätelmän, että Suomen musiikkioppilaitoksissa on opetettu tähän asti pikemminkin taitoa kuin luovaa taidetta. Aikojen saatossa Suomen musiikkioppilaitoksissa on siis kehittynyt sellainen opiskeluympäristö, jossa musiikkia, joka on lähtökohtaisesti luovaa toimintaa, onkin opetettu tavalla, joka ei nykytutkimuksen mukaan tuekaan luovuutta. Sisältö ja tavoitteet ovat sinänsä olleet kunnossa, mutta rakenteet ja kehikko siinä ympärillä ovat tukeneet näitä tavoitteita huonosti.

Tästä eteenpäin haastattelu eteni ennakkoon lähettämieni kysymysten mukaisesti. SÄPE-hankkeen kehittymiselle Jere näki kaikkein olennaisimmaksi BiisiPumppu-hankkeen jälkeisen sidosryhmän tapaamisen vuoden 2014 lopulla, jossa mietittiin, miten vastaavaa opetuskulttuuria voitaisiin levittää mahdollisimman tehokkaasti. Paikalla tässä kokouksessa olivat Jeren lisäksi edustaja Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta, Helsingin Yliopistosta, SMOL:sta, Säveltäjät ja sanoittajat Elvis Ry:stä, Suomen Säveltäjistä ja Musiikkikoulu Rockwaysta. Tapaamisessa käydyn keskustelun aikana kävi selväksi, että muutosta ei saada riittävän nopeasti sillä, että nykyiset musiikkia ammatikseen opiskelevat saavat koulutuksensa myötä enemmän taitoja säveltämisen opettamiseen. Kestäisi yksinkertaisesti liian kauan aikaa ennen kuin nämä ihmiset pääsevät työelämään ja näkyviin virkoihin Suomen musiikkioppilaitoksissa luoden näin uutta toimintakulttuuria. Siksi ainoana vaihtoehtona nähtiin kouluttaa nykyinen opettajakunta, jotta tuloksia saataisiin aikaan nopeammin.

Tähän lisäisin vielä itse, että vain ammattiopiskelijoihin vaikuttaminen olisi liian hidasta joka tapauksessa, koska nykyisin musiikin ammattiopinnoissa aloittavat eivät ole mitä todennäköisimmin saaneet riittäviä taitoja musiikin perusopetuksen puolella, koska uusi

opetussuunnitelma ei ole vielä ehtinyt vaikuttaa heihin. Musiikin luova tekeminen pitää aloittaa heti lapsena ja sitä tulee jatkaa johdonmukaisesti, jotta siihen heittäytyminen ei 20 ikävuoden kynnyksellä aloittelevana ammattilaisena tuntuisi liian pelottavalta. Tulee siis menemään vielä ainakin puoli vuosikymmentä ennen kuin tällä hetkellä uuden OPS:n kanssa aloittavat lapset saavat musiikin taiteen perusasteen opinnot valmiiksi niin, että heillä kaikilla toivon mukaan on riittävät valmiudet tehdä musiikkia itse myös jatko-opintoja ajatellen.

Ensimmäinen SÄPE-hanke toteutettiin yhdessä Metropolian, Sibelius-Akatemian ja Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen (OKL) kanssa. Laukkasen mukaan ideana oli, että musiikinopettajia kaikilta eri koulutusasteilta - peruskoulut, lukiot (musiikin aineenopettajat ja luokanopettajat), musiikkioppilaitokset (instrumenttiopettajat ja musiikin hahmotusaineiden opettajat) ympäri Suomen tulisi mukaan. Ohjaajiksi valittiin järjestävien tahojen toimesta sellaiset hyviksi ja ammattimaisiksi tiedetyt henkilöt eri puolilta Suomea, jotka olivat jo valmiiksi asiantuntijoita säveltämisen pedagogiikassa. Oli selvää, että koulutusta järjestettäisiin paitsi yhteisesti Helsingissä myös alueellisissa ryhmissä, jolloin kaikilla olisi lyhyempi matka osallistua koulutukseen. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että osallistuvilla opettajilla olisi päätoimi tai virka jossain alueellisesti näkyvässä oppilaitoksessa, jolloin hänen koulutuksesta saamansa tieto hyödyttäisi mahdollisimman montaa opettajaa ja sitä kautta oppilasta.

SÄPE:n ensimmäinen hanke keräsi pääosin positiivista palautetta. Sain nähdä palautteesta koosteen 23.9.2017, kun käynnistimme Metropoliasa SÄPE:n toista hanketta. Osallistuminen oli lisännyt itsevarmuutta kokeilla sävellyttämistä oppilaiden kanssa ja oli tuonut toivottua rohkeutta ja struktuuria luokkatilanteisiin. Yhteiset seminaarit Helsingissä koettiin hienoina vertaistukea antavina asiantuntijafoorumeina. Parasta antia olivat kuitenkin ohjaajien vetämät alueelliset ryhmätapaamiset, joissa tutustui oman alueen kollegoihin. Näitä tapaamisia oli monien osallistujien mielestä liian vähän (neljä tapaamista), joskin alueellisten ryhmien toimintaa luonnehdittiin joissain palautteissa myös liian päämäärättömäksi, sekavaksi ja aikataulullisesti hankalaksi. Kaikki ohjaajat eivät kuulema suunnitelleet tapaamisia riittävän hyvin. Myös yhteinen kehittäminen oli työtapa joillekin vieras. Olisi toivottu myös perinteisiä Power Point-luentoja, joiden siivittäminä joku kertoo muille, miten asiat tehdään. Ryhmien heterogeenisyys nähtiin myös ongelmana, koska samat menetelmät eivät sovi eri ikäisten lasten kanssa käytettäväksi, eivätkä myöskään kaikille koulutusasteille. Tästä johtuen alueellisissa ryhmissä oli usein jakauduttu koulutusasteiden mukaan, jolloin alkuperäinen idea eri taustoista tulevien ih-

misten kohtaamisesta ei kaikilta osin toteutunut. Osallistujien erilainen tausta ei kuitenkaan ollut syynä siihen, että SÄPE:n toiseen hankkeeseen osallistui vain musiikkioppilaitosten opettajia. Pääasiallinen syy oli Metropolian toimiminen yksin järjestävänä tahona ja OPH:n ehdotus siitä, että tällä kertaa keskityttäisiin vain musiikkioppilaitoksiin.

Yksi kantava teemana SÄPE:ssä on ollut, että osallistujat vievät sanomaa omissa opistoissaan eteenpäin osallistamalla niitä kollegoja, jotka eivät ole SÄPE-koulutusta käyneet. Omaakin koulutusprojektia suunnitellessa suurin huoleni onkin, että luova toiminta jäisi BiisiPumpun tapaan vain hankkeen aikana tapahtuvaksi ja hiipuisi pahimmillaan heti seuraavana lukuvuonna. Kysyinkin Laukkaselta myös millä tavoin on varmistuttu siitä, että kollegoiden osallistaminen on mennyt pidemmälle. Onko joitain selkeitä laitospohjaisia esimerkkejä, joissa tällainen kollegoiden osallistaminen on onnistunut erityisen hyvin? Hän kertoi, että osaamista ja myönteistä suhtautumista hankkeen tavoitteisiin on pääasiassa levitetty opettajien omien, oppilaitoskohtaisten projektien kautta. Opettajat ovat myös pitäneet tietoisuutta omissa kouluissaan. Tosin tämä ei ole ollut pakollista, joten tämän vaikuttavuus on ollut vaihtelevaa. Koska palaute on kerätty anonyymisti, paikkakuntaakohtaisia esimerkkejä on vaikea antaa. Kuitenkin produktioita on todistetusti tehty yhteistyössä muun muassa paikallisen tanssikoulun ja sirkuskoulun kanssa.

Kysyin myös seuraavista SÄPE 3 (2018–2019) ja SÄPE 4 (2019–2020) hankkeiden toteutuksista ja muutoksista. Ilmeisesti pyrkimyksenä on ollut toimia jokainen vuosi hieman eri tavalla. Alueellisista ryhmistä luovuttiin kolmannessa hankkeessa, koska kaukaa tuleville niihin osallistuminen koettiin yhtä hankalaksi kuin jos olisi lähtenyt Helsinkiin. Kaikille yhteisiä seminaareja pidettiin myös muualla kuin Helsingissä ja ne olivat kestoiltaan useamman päivän mittaisia. Neljännessä hankkeessa yhdistettiin alueellinen toiminta ja yhteiset seminaarit. Se oli myös suunnattu kaikille oppilaitosmuodoille. Laukkanen toteusikin, että todennäköisesti emme koskaan löydä sitä kaikille parasta tapaa järjestää koulutusta, ja siksi on hyvä kokeilla erilaisia vaihtoehtoja.

Lopuksi kysyin vielä mitkä ovat tulevaisuuden haasteet säveltämisen pedagogiikan osalta. Mitkä rakenteet ja prosessit ja millaiset asenteet musiikkiopistossa jarruttavat säveltämisen pedagogiikan etenemistä? Ja toisaalta mitkä ovat suurimmat ansiot ja hyödyt, jotka SÄPE on tähän mennessä saanut aikaan? Haasteina Laukkanen mainitsi kolme merkittävää tekijää. Niin opettajien kuin myös oppilaitosten johdon asenteet ovat edelleen paikoin muutosvastaisia. Ulkoapäin tuleva painostus muuttaa toimintaa voidaan katsoa päällekkäyväksi, vaikka tarkoitus olisi vain auttaa. Vapaasti muokattuna SÄPE-koulutuksesta on tullut myös seuraavaa palautetta: "Mehän olemme tehneet tätä aina,

emme tarvitse neuvoja" tai "Tämä ei kosketa meitä, me tiedämme, mitä oppilaiden tulee oppia."

Toisena haasteena Laukkanen mainitsi aikapulan ja resurssit niin työvälaineissä kuin myös opettajien osalta. Etenkin luokanopettajien musiikinopetuksen taso on vaihteleva, koska nykyiseen luokanopettajan koulutukseen kuuluu musiikkia vain 80 tuntia. Se on viiden vuoden koulutuksessa vain 16 tuntia vuodessa, joten on täysin opettajien oman harrastuneisuuden varassa, miten päteviä opettajia heistä musiikissa tulee. "Musiikinopetuksen lisääminen olisi budjetissa varsin pieni menoerä, mutta sillä saataisiin valtava merkityksellisiä tuloksia", Laukkanen totesi. Kolmantena haasteena hän mainitsee musiikkioppilaitosten hallintomallit, jotka eivät aina anna väljyyttä muutoksille. Rakenteet ja prosessit ovat eri oppilaitoksissa erilaisia, esteet ovat usein itse luotuja, mutta niitä voi olla vaikea nähdä. Tämän jälkeen keskustelimme myös pitäisikö rehtoreille ja muille johtohenkilöille järjestää oma koulutuksensa vuoden 2017 OPS-perusteiden myötä. Esimerkiksi musiikkiteknologia on yksi osa-alue, joka tällä hetkellä toteutuu hyvin eri tavoin oppilaitoksesta riippuen.

Suurimpina SÄPE-hankkeen ansioina Laukkanen mainitsi muutamat sadat koulutetut opettajat ja tietoisuuden lisäämisen. Sekä tietysti lukemattomat säveltävät ja luovat oppilaat. Tulevaisuudessa hän toivoisi, että opetustilanteissa yksinkertaisesti uskallettaisiin heittäytyä oppilaan kanssa tutkimusretkelle tuntemattomaan. "Ei haittaa, vaikka itsellä ei olisi kokemusta säveltämisen opettamisesta, ymmärrys asiasta riittää! Ei haittaa, vaikkei osaisi itse asiaa, jos hallitsee kaiken muun sen ympäriltä, eli osaa jäsentää asioita ja asettaa tavoitteita. Opettamalla oppii itse samalla myös älyttömän paljon! Musiikilla ei olla ennenkään tapettu ketään, eikä tapeta vastaisuudessakaan. Tässä ammatissa kannattaa ottaa riskejä!" (Laukkanen 2019.)

#### **4 Omia ajatuksiani säveltämisen pedagogiikan eri merkityksistä ennen Savonlinnan koulutushanketta**

Edellisessä luvussa referoimani opinnäytetyöt olivat kaikki erilaisia ja niissä lähestyttiin säveltämistä niin muha-aineiden ryhmäopetuksen, vapaan improvisoinnin, flow-tilan etsimisen kuin myös taiteilijaksi kasvamisen kautta. Vaikka kaikki lukemani opinnäytetyöt oli tehty viimeisen 10 vuoden aikana, niiden tekijät painottivat silti musiikin luovassa tekemisessä hyvin erilaisia ja vaikeasti määriteltäviä asioita. Voin vain kuvitella, kuinka

erilaiset käsitykset ja asenteet voivat vallita oman työpaikkani työyhteisössä, jonka opettajat ovat lähtöisin erilaisista koulutustaustoista ja edustavat eri sukupolvia.

Seuraavaksi kerron omasta työhistoriastani säveltämisen pedagogiikan parissa ja näkemyksistäni, joiden perusteella lopulta rajasin Savonlinnan koulutusprojektissa käsiteltyjä asioita. Improvisointiin keskittyvän koulutuksen sijaan päädyin tuottamaan materiaalia, jonka avulla pitkiäkin muotorakenteita sisältävien sävellysten tekeminen olisi mahdollista. Tähän valintaan toki vaikutti niin oma opetushistoriani piano-opettajana eri oppilaitoksissa, kuin myös koulutustaustani Metropolian pop/jazz-koulutusohjelmassa ja musiikillinen identiteettini rytmimusiikin säveltäjänä, sovittajana ja sanoittajana.

#### 4.1 Kokemukseni Metropolian SÄPE 2- hankkeen Itä-Suomen ryhmän ohjaajana lukuvuonna 2017–2018

Jere Laukkanen pyysi minut mukaan ohjaajaksi Metropolian järjestämän valtakunnallisen SÄPE-hankkeen toiseen koulutusprojektiin, joka toteutettiin lukuvuonna 2017–2018. Olin toki jo tällöin kuullut ja lukenut ensimmäisestä hankkeesta. Olin jopa jossain vaiheessa harkinnut ilmoittautumista koulutukseen osallistujana. Siksi ohjaajan saappaisiin astuminen hirvitti. Ajattelin oman kokemukseni säveltämisen pedagogiikan opettamisesta olevan liian vähäistä. Olin toki ohjannut oppilaiden sävellystöitä piano-opetuksen yhteydessä jo vuosia, mutta kokemukseni liittyivät lähes aina oppilaiden valmiiden, tai puoliiksi valmiiden sävellysten viimeistelyyn. En ollut sisäistänyt ajatusta, että säveltämisen pitäisi olla osa kaikkien oppilaiden musiikkiopisto-opintoja. En myöskään nähnyt säveltämistä oppimisen ja musiikin tekemisen muotona riittävän laajasti. Liitin säveltämisen pedagogiikan pakollisuuden mielessäni mielikuvaan, että kaikkien oppilaiden tulisi kirjoittaa tyylinmukaisesti sujuvia musiikkikappaleita alusta loppuun asti itse.

Jännitykseni ei ainakaan helpottanut siinä vaiheessa, kun ensimmäisessä ohjaajien tapaamisessa syyskuussa 2017 sain listan Itä-Suomen ryhmän osallistujista. Kaikilla heillä oli hyvin erilainen tausta ja kokemus niin työelämässä pedagogeina, muusikkoina kuin myös musiikin tekijöinä. Helpottavana tietona tosin tuli, että kaikille alueellisen ryhmän ohjaajille oli järjestetty ohjaajakollega, jolla niin ikään oli erilainen tausta kuin itselläni. Karkeasti ajatellen kuhunkin alueelliseen ryhmään oli valittu sekä klassisen musiikin että rytmimusiikin asiantuntija ohjaajiksi. Ideana oli, että näin ohjaajien erilaiset taustat tukisivat toisiaan ja hyödyttäisivät monipuolisesti varsin heterogeenisiä ryhmiä. Toinen hel-

pottava tieto ja suuri muutos verrattuna SÄPE 1-hankkeeseen oli, että nyt alkavalle toiselle kierrokselle oli valittu koulutettavaksi ainoastaan musiikkioppilaitoksen opettajia. Peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajien tehtävät eroavat kuitenkin melko lailla musiikkiopistoiden toimintakulttuureista. SÄPE 1-hankkeen palautteessa ohjaajat olivat maininneet osallistujien liian erilaisen taustan tuoneen haasteita ryhmien ohjaukseen. Kuitenkin myöhemmin SÄPE:n kolmannessa ja neljännessä hankkeessa musiikin aineenopettajat oli otettu jälleen mukaan. Koska SÄPE on kuitenkin ennen kaikkea vapaaehtoinen täydennyskoulutus, johon ilmoittautuu lähinnä motivoituneita opettajia, on varsin selvää, ettei Suomen mittakaavassa ole järkevää järjestää koulutusta niin pienelle viiteryhmälle kuin musiikkioppilaitosten opettajat. Halukkaat osallistujat yksinkertaisesti loppuvat kesken. Metropolian lehtori Leena Unkari-Virtanen kertoi olleensa suorastaan yllättynyt, että apurahaa myönnettiin kolmanteen ja neljanteen hankkeeseen samaan tarkoitukseen.

Ensimmäinen oman alueellisen ryhmäni tapaaminen järjestettiin tammikuussa 2018. Valmistauduin tapaamiseen hyvin lukien kirjallisuutta, jota oli saatavilla suomeksi. Tutkin Metropolian omaa SÄPE-blogia ja julkaisua ”Reseptejä säveltämisen ohjaukseen.” Selvitin myös, minkälaisia opinnäytetöitä aiheeseen liittyen oli Suomessa tehty. Koska ryhmän asiantuntemus oli varsin laaja, otimme jo ensimmäiseen tapaamiseen mukaan ryhmäläisten sävellysesittelyjä. Kukin tavallaan esitteli toisilleen omaa muusikkouttaan oman sävelkielensä avulla. Hankkeen ja tapaamisten edetessä tilanne muuttui niin, että minulla oli jopa liikaa valmisteltua materiaalia ja vaikeuksia valita mitä niistä toisille ryhmälle. Kunkin osallistujan piti kuitenkin myös kehittää oma säveltämisen pedagogiikkaan liittyvä projekti, jota viedä eteenpäin omassa oppilaitoksessaan. Projektien esittelyyn ja ohjaamiseen piti varata aikaa myös tapaamisten ulkopuolella Skypen ja sähköpostin välityksellä.

Itä-Suomen alueellisen ryhmän toiminta muotoutui lopulta niin, että tapasimme neljä kertaa Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopiston tiloissa lukuvuoden 2017–2018 aikana. Ohjaajan rooli oli enemmän vahvistaa osallistujien asiantuntijuutta kuin varsinaisesti opettaa heitä ylhäältä käsin. Toiminnan sujuvuuden ja kehittämisen kannalta oli kuitenkin tärkeää, että jonkun johdolla kokoonnuttiin yhteisiin tapaamisiin. Ohjaajana opin tässä kuitenkin varmasti enemmän kuin mitä olisin osallistujana oppinut. Minun tehtäväni oli myös kasata yhteen kunkin kehittämää opetusmateriaalia. Näin sain arvokasta musiikkipedagogiikassa esiintyvää piilevää tietoa purettuna kirjalliseen muotoon, oppimistehtävien kuvauksiin, live-musiikkiesityksiin ja videotallenteisiin. Pystyin käyttämään samaa

opetusmateriaalia soveltaen myös Savonlinnan opettajille 2019–2020 pitämässäni koulutushankkeessa.

Koska hanke kesti kuitenkin vain yhden lukuvuoden, kaikki opettajat eivät ehtineet tehdä säveltämisen opettamiseen liittyvää projektiaan loppuun asti. Moni oli kuitenkin päättänyt järjestää oppilaskonsertin, joka koostuisi pelkästään oppilaiden omista sävellyksistä, ja osallistaa opettajia integroimalla heitä mukaan konsertin sisällön tuottamiseen. Yksi valtakunnallisten SÄPE-hankkeiden keskeisimpiä tavoitteita on ollut nimenomaan siihen osallistuvien opettajien myötä metodien levittäminen heidän omissa oppilaitoksissaan. Siitä miten tällainen jalkauttaminen ja kollegoiden osallistaminen on käytännössä toiminut, on ollut vaikea saada luotettavaa tietoa. Jere Laukkasen mukaan tätä oli palautteessa kysytty, mutta koska palaute kerättiin anonymisti, on ollut vaikea paikallistaa sitä missä päin Suomea on onnistuttu (Laukkanen 2019). Musiikkiopiston opettajan työ on edelleen hyvinkin suljettua työtä, ja on eettisesti vaikea vahtia ja mitata sitä mitä luokahuoneissa opettajien johdolla tapahtuu. Tästä SÄPE-koulutuksen vaikuttavuudesta ja opettajien pedagogisten taitojen kehittymisestä hankkeen myötä aion kuitenkin tässä opinnäytetyössä ottaa selvää.

#### 4.2 Säveltämisen ja improvisoinnin erot

Itseäni on aina suunnattomasti häirinnyt, että säveltäminen ja improvisointi niin usein ja kyseenalaistamatta yhdistetään toisiinsa jopa hieman kummallisella tavalla. Tämä varmasti johtuu osittain koulutustaustastani, joka on voimakkaasti pop/jazz-pohjainen. Säveltäminen ei varsinaisesti kuulunut koulutukseen, improvisointi sitä vastoin kuului siihen vahvasti. Jopa niin vahvasti, että erehdyin luulemaan jazzmusiikin ja musiikin merkityksen kiteytyvän sellaisiin suhteellisen lapsellisiin kysymyksiin kuin ”kuka vetää parhaimman soolon Eb-bluesiin” ja ”kellä on Suomen svengaavin neljäsosa.”

Tällaista soittajien välistä kilpailuasetelmaa esiin nostavaa näkökulmaa kiinnostavampia kysymyksiä on mitä improvisoinnilla ja säveltämisellä voi konkreettisesti saada aikaisesti yhdistämällä niitä ja lähestyen niitä eri näkökulmista. Säveltäminen eli hitaasti luominen voi parantaa ihmisen hetkessä luomista – improvisointia. Jos siis vaikkapa soolon soittaminen hetkessä tuntuu vaikealta, miksei yrittää tehdä sitä ensin hitaasti ja kirjoittaa ylös itselle sopivia ja omasta mielestään mukavia sävelkuluja. Tällainen säveltäminen ei siis pyri valmiin teoksen tuottamiseen ja esittämiseen, vaan palvelee soittajaa, että hän selviytyisi paremmin joissain tilanteissa musiikissa ja elämässä. Kuitenkin jos pohjalla on



vaikkapa jonkun jazz-standardin sointurakenne, niin harvoin silloin tulee edes kirjoittamalla keksineeksi mitään jo ennenkuulumatonta, koska se pohja jonka päälle sävellysharjoitusta tehdään, on kuultu jo moneen kertaan. Säveltäminen voi näin kuitenkin prosessina olla tärkeämpi kuin valmis lopputulos.

Toisaalta valmiin kappaleen säveltämisessä pääsee usein eteenpäin nimenomaan ennakkoluulottomasti kokeilemalla, siis improvisoimalla eri vaihtoehtojen välillä. Tällä ei kuitenkaan ole, eikä tarvitsekaan olla mitään tekemistä jonkun tietyn aikakauden jazzesetiikan sävyjen ja luonteen ymmärtämisen kanssa. Kyse on ennen kaikkea siitä, että säveltäessä on mahdollista rakentaa hyvinkin pitkälle vietyjä teoreettisia rakennelmia niin, että ne pitävät yhtä teoksen vähitellen rakentuvan logiikan, musiikin tunnelman ja muodon kanssa. On siis aivan luonnollista, että musiikki valmiiksi nuotinnettuna paperilla on valmiimpaa ja hiotumpaa kuin reaaliajassa tapahtuva improvisointi, joskin improvisoidut soolo-osuudet etenkin jazzmusiikissa ovat monesti lähes välttämättömiä teoksen muotorakenteen sujuvuuden kannalta.

Harald Stenströmin väitöskirjassa ”Free ensemble improvisation” (2009) Derek Bailey kertoo saaneensa gospel-laulaja Steve Laceyilta hyvin kiteyttävän vastauksen säveltämisen ja improvisoinnin eroista. Lacey demonstroi omalla esimerkillään musiikin suhdetta käytettävissä olevaan aikaan. ”Kun improvisoit 15 sekuntia, sinulla on 15 sekuntia aikaa. Kun sävellät 15 sekunnin teoksen, sinulla on rajattomasti aikaa miettiä mihin haluat ne 15 sekuntia käyttää.” (Stenström 2009, 165). Näin ollen onkin melkoisen epätoimennäköistä olettaa, että kun ihminen ilman harkinta-aikaa improvisoi, hän voisi tuottaa jotain parasta mahdollista aikaa kestäväää taidetta, koska tällöin muusikon aika on yhtä musiikin ajan kanssa. Samasta syystä myös säveltäjä Eero Hämeenniemi kyseenalaistaa väitteen, että improvisointi olisi säveltämistä reaaliajassa kirjassaan ”Tulevaisuuden musiikin historia” (2007). Improvisoidessa ratkaisut on pakko vetää selkäytimestä, jolloin harkinta-aikaa ei juurikaan ole. Luomiseen, soittamiseen ja kuuntelemiseen kuluu kaikkeen suunnilleen yhtä kauan aikaa. Ehkä jokunen neronleimauskin laiskan mielikuvituksen tuotteena on silloin tällöin mahdollinen. (Hämeenniemi 2013, 84.)

#### 4.3 Vapaa improvisointi länsimaisen taidemusiikin pedagogiikan vapauttajana

Savonlinnassa järjestettiin 19.10.2017 koulutuspäivä nimenomaan keskittyen improvisoinnin opetukseen yhteisesti Mikkelin musiikkiopiston henkilökunnan kanssa. Koulutta-

jat Sanna Vuolteenaho ja Tapani Heikinheimo ovat kumpikin vapaan improvisoinnin opetuksen pioneereja Suomessa. Molemmat ovat käyneet Tallinnassa vapaan improvisoinnin professorin Anto Pettin kursseilla. Nämä opetusmenetelmät keskittyivät kommunikoinnin harjoitteluun, kontrastien soittamiseen vuorotellen ja vapaan äänimaiseman tuottamiseen tiettyjen musiikillisten luoppien ja riffien päälle. Tällaiset työskentelymenetelmät toimivat ryhmäopetuksessa silloin, kun ryhmäytymiselle on tarvetta, ja voidaan olla varmoja siitä, että herkimmät oppilaat eivät ahdistu. Vaikka puhekieleen on yleistynyt termi ”vapaa improvisointi”, niin samoin kuin puhuttaessa vapaasta säestyksestä, tietyt raamit ja kliseet ovat olemassa. Tässä tapauksessa menetelmät voivat siis tuottaa vain tietynlaisen soivan lopputuloksen, jotka eivät ole helposti nuotinnettaessa, eivätkä myöskään toistettavissa samanlaisena.

Improvisointiharjoitusten tulosten analyysistä on helppo tehdä pedagogiikkaa, mutta näen ongelmallisena sen miten tällaisen toiminnan vaikuttavuutta ja siinä kehittymistä voitaisiin mitata. Ja koska improvisoidut osuudet eivät sisälly itse klassisen musiikin ohjelmistoon yhtä sulavasti kuin rytmimusiikissa, niin improvisointi voi jäädä helposti muusta musiikista irralliseksi asiaksi. Tai se voi jäädä soittotunnin alussa tapahtuvaksi leikiksi, joka ei etene tavoitteellisesti tasolta toiselle. Samanlainen irrallisuuden tuntemus oli pitkään läsnä myös muha-opetuksessa, ja osittain se lienee läsnä vieläkin. Toki lähtökohtana improvisoinnin opetuksessa voi olla myös soittimeen tutustuminen, tai eri äänenvärien hakeminen. Ristiriitaisista tunnelmista huolimatta tämä Savonlinnassa lokakuussa 2017 järjestetty koulutuspäivä kuitenkin antoi itselleni inspiraation kehittää oman Riffirinki-harjoituksen, josta kerron lisää myöhemmin luvussa 6.3.3.

Monet klassiset säveltäjät ovat niin ikään nykyään luopuneet rytmikan, harmonian ja melodian kahleista, ja ymmärrettävästi perinteinen klassisen instrumenttiopetuksen kulttuuri on niin ikään luonut pohjan vapaan improvisoinnin pedagogiikan suosiolle. Ennen kaikki piti soittaa nuoteista, nyt suorastaan pyritään siihen, ettei konsonansseja vain kuuluisi! Samalla on syytä muistaa, että myös klassisen musiikin historiassa improvisointi oli vielä barokin aikana aivan keskeisessä osassa. Kuitenkin jos puhutaan pedagogiikasta, niin rytmimusiikin puolella improvisointi on ollut osana opetusta Suomessa jo 70-luvulta Oulunkylän Pop/Jazz-konservatorion alkutahdeista lähtien. Improvisointi jazzmusiikin kontekstissa taas tarkoittaa usein, että soittajan taitoa voi arvioida vaikkapa siten, kuinka hyvin hän improvisoidessaan merkitsee tonaalisia sointutehoja. Sääntöjä on paljon, jolloin luovuus sääntöjen noudattamisen yhteydessä on haastavaa. Kuitenkin jazzimprovisointia on vapaata improvisointia huomattavasti helpompaa lähestyä säveltämisen kautta, eli niin sanotusti valmiita sooloja kirjoittamalla.

Säveltämisen ja improvisoinnin välisen pedagogiikan eroja tutkiessa onkin kiinnostavaa, kuinka klassinen traditio ja rytmimusiikin traditio ovat kääntyneet perinteisistä asetelmista ikään kuin pääläelleen. Jopa siinä määrin, että klassinen nykymusiikki ja freejazz ovat lähentyneet toisiaan. Kun taas toisaalta soitupohjaisen jazzimprovisoinnin hallinta vaikkapa 1940-luvun bebopissa on haastavuudeltaan verrattavissa esimerkiksi romantiikan ajan ja 1900-luvun alkupuolen impressionististen teosten sujuvaan tulkintaan. Molemmat ovat haastavia tyylejä eri lähtökohdista.

Myös säveltämisen pedagogiikassa tämä näkyy siinä, että rytmimusiikkipedagogit pyrkivät opettamaan säveltämistä ennemmin tonaalisen musiikin ehdoilla. Kun taas klassisen puolen säveltäjät lähestyvät asiaa useammin vapaan improvisoinnin kautta. Tämä on toki jonkinlainen kärjistys, mutta havainnolla on totuuspohjaa, kun katsoo Metropolian SÄPE-hankkeiden ohjaajien koulutustaustaa suhteessa siihen millaisia raportteja he ovat järjestämästään koulutuksesta tehneet Metropolian Säpettäjät-blogiin. (sapettajat.wordpress.com)

## **5 Säveltämisen pedagogiikan kehittämishanke Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa 2019–2020**

Tässä luvussa kerron vaiheittain, kuinka koulutusprojekti omalla työpaikallani sai alkunsa. Yritän mahdollisimman selkeästi kuvailla sitä, minkälainen hankkeen lähtötilanne oli. Minulla oli jo jonkinlainen käsitys opettajien ammatillisesta osaamisesta Mikkelissä toukokuussa 2018 pidetyn koulutuksen myötä, mutta yksittäinen koulutuspäivä oli toki vain pintaraapaisu näinkin laajaan aiheeseen. Analysoin myös opettajien vastauksia tekemiini kartoitaviin kysymyksiin hankkeen alussa. Selvennän kyselyn myötä, miten valmistauduin opetustilanteiden järjestelyyn. Kerron myös millainen toimintakulttuuri oman näkemykseni mukaan juuri Savonlinnassa voisi edesauttaa säveltämisen pedagogiikan kehittämiseen ja juurruttamiseen osaksi opiston arkea.

### **5.1 Apurahan hakeminen**

Idea hankkeen toteuttamiseen omalla työpaikallani Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopistossa sai alkunsa kehityskeskustelusta rehtori Arto Häyrysen kanssa helmikuussa 2019. Olin pitänyt yhdessä kollegani Adam Vilagin kanssa koulutuspäivän Savonlinnan ja Mik-

kelin musiikkiopistoiden opettajille edellisenä keväänä, ja tälle koulutukselle toivottiin jatkoa. Koulutuspäivän jälkeen keräämässämme pääosin positiivisessa palautteessa toistui kuitenkin usein, että kenestäkään ei tule säveltämisen opettajaa yhdessä päivässä, ja että ensin täytyisi itse osata säveltää ennen kuin voisi opettaa sitä oppilaille. Vaikka monet valtakunnalliseen SÄPE-hankkeeseen osallistuneet opettajat tekivätkin projektin, joka yleisimmin oli konsertti, niin toimintaan osallistui mukaan kuitenkin oppilaiden lisäksi luonnollisesti vain läheisimmät opettajakollegat. Siksi paljon opettajia ja oppilaita jää ja jättäytyy edelleen tahtomattaan tai tietoisesti koko SÄPE:n toimintakulttuurin ulkopuolelle huolimatta siitä, että kyseisestä opistosta olisi ollut opettajia valtakunnallisessa SÄPE-hankkeessa mukana.

Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopisto on yksi monista oppilaitoksista, joista osallistujia ei ilmoittautunut mukaan, vaikka pidimmekin kaikki Itä-Suomen ryhmän tapaamiset Savonlinnassa. Koska kokemukseni SÄPE-hankkeen ohjaajana oli kuitenkin pääosin positiivinen, ajattelin että olisi mielenkiintoista vetää vastaavanlainen hanke omassa työyhteisössäni. Koska osallistuminen on tässä tapauksessa opettajille pakollista, täytyy heille siitä myös maksaa palkkaa. Ja koska päätoimisia tuntiopettajia ja toimenhaltijoita oli talossa kuitenkin 23, täytyi hankkeeseen hakea rahoitusta Opetushallituksesta.

Näitä hanketukia on perinteisesti myönnetty enemmän sellaisiin hankkeisiin, jotka kohdistuvat vielä laajemmin useaan eri oppilaitokseen tai maakuntaan. Perustelimme hankemuksessa kuitenkin sen tärkeyttä juuri sillä, että käytännössä valtakunnallisiin SÄPE-hankkeisiin eivät osallistu kuitenkaan kaikki opettajat. Ja toiseksi vasta tällainen koko työyhteisöön kohdentuva hanke voisi muuttaa koko oppilaitoksen toimintakulttuuria niin, että säveltämisen pedagogiikka näkyisi niin soitinkollegioiden toiminnassa, oppilaskonserteissa, opintosuunnitelmassa ja käytännön opetustyössä niin yksilö kuin ryhmäopetuksessakin. Vaikka tukea ei saatu niin paljon kuin sitä oli haettu, niin se riitti kuitenkin 24 tunnin palkallisen koulutuksen järjestämiseen lukuvuoden 2019–2020 aikana.

## 5.2 Kysymykset opettajille hankkeen alussa

Pidin hankkeesta lyhyen alustuksen koko opiston henkilökunnalle lukuvuoden ensimmäisessä yhteisessä kokouksessa elokuussa 2019. Toimenhaltijoita ja päätoimisia tuntiopettajia oli kirjoilla tällöin 23, joten koulutus koskisi etupäässä näitä henkilöitä. Lopulta

koulutukseen osallistui 21 opettajaa, joita pyysin lähettämään minulle toiveita koulutuksen sisältöön liittyen. Lisäksi kartoitin heidän taustaansa ja osaamistaan seuraavilla kysymyksillä:

1. Miten rohkaiset ja motivoit oppilaitasi omien sävellysten tekoon ja luovuuteen musiikin tekemisessä?
2. Miten opettaja voisi ilmentää luovuuttaan ammatissaan päivittäin niin, että jokainen soittotunti voisi olla oppilaalle elämys?
3. Musiikkiopistoiden arvoissa korostetaan usein luovuutta, mutta käytännöt soittotunneilla ovat usein virheiden korjaamista, soittamista oikein, fraseerausta oikeassa tyyliässä jne. Kuinka paljon ja mistä asioista olet valmis joustamaan omissa päämäärissäsi ja näkemyksissäsi musiikin ja soitonopetuksen suhteen?
4. Kuinka varmistaa, että oppilas kehittyy teknisesti riittävän hyväksi soittajaksi pitäen samalla oman musiikin tekemisen ykkösprioriteettina, jos hänestä siltä tuntuu?
5. Millä tavoin toivot säveltämisen ja improvisoinnin näkyvän uusissa opetussuunnitelmissa ja tavoitetauluissa?
6. Toivotko että koulutus järjestetään a) omissa kollegioissa b) sekaryhmissä

Kysymyksiin vastasi 10 opettajaa 21:stä, eli lähes puolet. Näistä kysymyksistä ensimmäisessä ja toisessa kysyttiin samaa asiaa hieman eri tavalla lähinnä siksi, että usein erilainen kysymyksen asettelu saa ihmiset ajattelemaan monipuolisemmin. Lähinnä tarkoitukseni oli saada opettajat näkemään itsensä merkittävässä roolissa oppilaiden luovuuden herättäjänä. Ensimmäisen kysymyksen vastauksissa toistui eri tavoin muotoiltuna se, että nuorempien oppilaiden (alle 10-vuotiaat) kanssa luova musiikinteko on helpompaa pitää tunneilla läsnä kuin vanhempien, itsekriittisempien oppilaiden kanssa. Leikkien ja tarinankerronnan avulla lapset kykenevät vapautumaan myös oman instrumenttinsa kanssa.

*“Olen tehnyt pienempien 9–11-vuotiaiden oppilaiden kanssa sävellys/improvisaatio tehtäviä siten, että ensin on keksitty yhdessä aihe, esim. hiihtoretki tai jouluiinen juttu ja sitten tarina on tehty siihen saduttamalla.”*

*“Aloittelevien viuluoppilaiden kanssa teemme usein pieniä omia sävellyksiä tunneilla. Säveltäminen on hyvä keino pitää pientä taukoa soitosta ja tiettenkin mm. helpottaa nuottien lukemisen ja musiikin hahmottamisen oppimista. Sävellyksissä pyrimme käyttämään aina kulloinkin opittuja teknisiä asioita, kuten eri kielillä soittamista, erilaisia vasemman käden otteita ja jousitekniikoita.”*

*“Pienten oppilaiden kanssa omia pikkukappaleita tehdään leikin varjolla. Esim. jos ei jaksa soittaa, ja tuntia on vielä jäljellä, voi mennä taululle tekemään muutaman tahdin kappaleen ja soittaa sen. Myös tunnetiloihin ym. liittyvä improvisointi on hyvä.”*

*“Emme aktiivisesti pohdi säveltämistä tunneilla, mutta opiskelemme improvisointia ja tutkimme oppilaiden kanssa musiikkia tekemällä transkriptioita.”*

Useammassa vastauksessa kommentoitiin myös, että kun kappaleet vaikeutuvat ja pitelevät, niin omalle musiikin tekemiselle jää tunnista vähemmän aikaa. Kuitenkin kuin suorana jatkumona toisessa kysymyksessä opettajat myös näkivät itsensä syyllisinä, ettei luovuutta ja musiikin elämyksellisyyttä aina yksinkertaisesti jaksa painottaa riittävästi. Nuorten muuttuva musiikkimaku nähtiin myös haasteena. Jos oppilas kuuntelee vaikkapa viulutunnille tullessaan luureista EDM-musiikkia (Electronic Dance Music), niin sen yhteys tunnilla soitettavaan etydiin voi olla vaikea löytää. Kuitenkin jotkut opettajat olivat tunnin muha-osuudella osoittaneet, miten nykypäivän popmusiikista löytyy samoja harmonisia ilmiöitä kuin 1800-luvun viuluetydistä tai muha-kirjan sivuilta.

*“Luovuus ilmenee mm. siinä, että kuuntelee oppilasta ja on myös aidosti läsnä ja kiinnostunut siitä mitä hänelle kuuluu, ja mitä siinä musiikillisessa maailmassa tapahtuu, joka ympäröi häntä arjessa. Olen huomannut, että oppilaat innostuvat erityisesti silloin kun tutkimme jotain heidän mielimusiikkiaan (esim. nk. elektronista tanssimusiikkia), ja sieltä löytyykin ne aivan samat ilmiöt kuin teoriakirjasta. Tietenkin opettajan tehtävä on huolehtia, että oppilas saa mahdollisimman laajan yleissivistyksen soittimen historiasta, ja siksi ei voi pitäytyä pelkästään vaikkapa EDM-tyylissä.”*

*“Rehellisesti sanottuna tämä on itselle aika vaikea aihe. Tuntuu välillä, etten osaa yhdistää opetustyön ulkopuolista taiteen tekemistä opetustyöhön, osittain oppilaitten huonon tason ja motivaation puutteen takia, osittain juuri oman kekseliäisyyden puutteen takia. Olisiko se sitten ihan vaan open laiskuutta?”*

*“Kyllä olen ollut laiska moista tekemään. Varmasti on niin, että joillekin oppilaille nimenomaan oman musiikin tekeminen, sitä kautta ilmaisumahdollisuuden oppiminen/löytäminen, voi olla todella innostava ja elämyksiä tuottava asia.”*

*“Koska en itse ole säveltäjä, on säveltämiseen motivointi enemmän retorista.”*

Kolmannen ja neljännen kysymyksen hieman kärjistävä asetelma oli harkittu ratkaisu. Pyrin näillä kysymyksillä selvittämään ennen kaikkea miten tärkeänä opettajat pitävät jonkun tietyn tradition mukaista opetusta ja sen siirtämistä eteenpäin. Ja toisaalta kuinka he ratkaisevat sen, että vaikka aikaa soittotunneilla on käytössä saman verran kuin ennen, silti kokonaan uusi, yhteinen opintokokonaisuus (säveltäminen ja improvisointi) pitäisi ehtiä sisällyttää tunteihin säännöllisesti. Vastauksissa painottui, ettei oman instrumentin teknisten asioiden harjoittelussa haluttu liikaa joustaa, koska soittotaidon oppimiseen ei ole oikotietä.

Toisaalta oltiin myös valmiita vastaanottamaan kehitysideoita. Kuitenkin ajan riittäminen tähän kaikkeen koettiin vaikeaksi. Joistakin vastauksista myös välittyi näkemys, etteivät oppilaat olisi kovinkaan innostuneita oman musiikin tekemiseen. Ajatuksessa on jotain samaa kuin yhdessä vastauksessa edelliseen kysymykseen, jonka mukaan opettajan täytyisi itse osata säveltää, että voisi sitä myös opettaa. Vaikka varmasti säveltämisessä kehittyminen ei olekaan kaikkien oppilaiden ensisijainen tavoite, kuitenkin opettajan omat asenteet vaikuttavat myös siihen, miten innostunutta jonkin uuden asian opiskelu oppilaalle on.

*“Tekniikan oppii edelleen hyväksi todetuin etydien, asteikkojen ym. teknisten harjoitteiden kautta. Ykkösprioritteetina kuten edellä mainitsin, tosi harva on halukas oman musiikin tekoon.”*

*“On helpompi joustaa kaikista edellä mainituista, jos huomaa oppilaan yrittävän ja tekevän hommia asioiden eteen. Jos ei kiinnosta ja ei jaksa treenata, niin huomaa itse muuttuvani entistä kireämmäksi ja vaativammaksi.”*

*“Jos jokin kuulostaa hyvälle, niin sehän on tärkeintä. Ei se, että on noudattanut ja tehnyt asian ainoastaan teorian ja tekniikan ehdoin.”*

*“Täytyy löytää sopiva suhde vaatimisen ja uuden oppimisen ja ns. viihdyttämisen välillä, ja aistia oppilaan resurssit soittotuntipäivänä. Onhan se välillä haasteellista, ja jos on itse väsynyt, ei ole niin luovalla tuulella ja tunti menee perinteisellä kaavalla.”*

*“Tietenkin opettajan on oltava aina avoin pohtimaan pedagogiikkaa ja elinikäinen oppiminen koskee myös opettajia.”*

Viidenteen kysymykseen “Millä tavoin toivot säveltämisen ja improvisoinnin näkyvän uusissa opetus suunnitelmissa ja tavoitetauluissa?” vastaukset olivat melko lyhyitä. Toivottiin ennen kaikkea selkeyttä siihen, että tasolta toiselle eteneminen olisi jollain tavalla kirjattu myös yhteiseen opintosuunnitelmaan. Toisaalta opettajien epäily omista pedagogisista taidoista korostui erityisesti vastauksista tähän kysymykseen. Se ilmeni muun muassa ehdotuksena, että asiaan syvennyttäisiin vain niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat asiasta kiinnostuneita. Lisäksi toivottiin myös opetuksen ulkoistamista ja vastuun siirtämistä niille opettajille, jotka osaavat jo valmiiksi säveltämisen ja improvisoinnin pedagogiikkaa. Muutamassa vastauksessa uskallettiin myös toivoa suoraan, ettei tämä uudistus olisi liian näkyvä osa uudessa OPS:ssa. Näitä vastauksia lukiessani kuitenkin vakuutuin siitä, että tämä koulutus kannattaa ehdottomasti järjestää.

*“Säveltäminen ja improvisointi ovat mielestäni hienoja tapoja rikastaa opetusta, mutta koen, että sitä olisi vaikeaa vaatia keneltäkään, mikäli oppilas ei koe sitä itselleen mieluisaksi. Olisi hienoa, jos oppilaille voisi myös tarjota erillisiä workshoppeja, joissa opeteltaisiin improvisoinnin saloja yhdessä eri instrumenteilla. Kaikilla instrumenttiopettajilla ei nimittäin ole välttämättä aina tarpeeksi työkaluja ja mahdollisuuksia sen täysipainoiseen ohjaamiseen.”*



*“Jokaisen oppilaan tulisi jollain tavalla päästä kokemaan oman sävellyksen tekeminen edes keran opintojen aikana. Tämä on enemmän kiinni opettajasta kuin OPS:sta, mutta sinnekin se tulisi laittaa jollain tavalla. Yleensä maininnat tehdään aika ympärilyöreästi.”*

*“Perustekniset tiedot ja taidot ovat lähtökohtana kaikille soittajille. Siitä voi sitten edetä säveltämisen ja improvisoinnin maailmaan niiden oppilaiden kanssa, jotka ovat asiasta kiinnostuneita ja joilla on taipumusta siihen. Tämä on oma taitoalueensa, joka vie paljon aikaa ja johon on uppouduuttava kokonaisvaltaisesti.”*

*“Täytyy sanoa, että koska säveltäminen on itselle aika vieras asia, en haluaisi siitä kovin merkityksellistä osaa. Ymmärrän että luovuutta pitäisi kannustaa, mutta säveltäminen ei myöskään ole kaikille kovin luontevaa tai mukavaa.”*

*“Omassa opetuksessani se on mukana jo nyt ja jatkossa enemmän. Toivottavasti saadaan resursseja suunnattua ja improvisointiin liittyviä vierailijoita/klinikan pitäjiä.”*

### 5.3 Musiikkiopiston toimintaa määrittävät tekijät

Viimeinen kysymys “Toivotko että koulutus järjestetään a) omissa kollegioissa b) sekaryhmissä”, oli koulutuksen järjestämisen kannalta kaikkein keskinen. Instrumenttikollegiot määrittävät perinteisesti hyvin paljon musiikkiopiston toimintaa ja kokouskulttuuria. Savonlinnassa kollegioita on yhteensä neljä: pianokollegio, jousikollegio, puhallinkollegio ja muut instrumentit-kollegio. Ylivoimainen enemmistö oli sitä mieltä, että koulutus kannattaisi järjestää sekaryhmissä. Yllättäen yksikään vastanneista ei varsinaisesti toivonut kollegioittain tapahtuvaa koulutusta. Tämä on sikäli ymmärrettävää, koska sekaryhmissä sellaiset ihmiset, jotka eivät muuten opetustyössä juurikaan kohtaa, päätyvät keskustelemaan ja toimimaan yhdessä. Monesti kollegioiden toimintaa ja keskustelun kulkua voi myös määrittää liikaa tiettyjen henkilöiden läsnäolo tai heidän puuttumisensa. Ajattelin sekaryhmien tuovan myös kollegioiden rajoja ylittävää pedagogisten ideoiden vaihtoa mukaan keskusteluun ja ryhmien toimintaan. Ryhmiä muodostettiin lopulta yhteensä kolme, joihin kuhunkin tuli opettajia tasaisesti eri instrumenttikollegioista.

Kollegioiden lisäksi opiston toimintaa määrääviä tekijöitä ovat konserttikalenteri ja integroitu musiikin perusteiden opetus. Konserttikalenteri on tärkeä osa hanketta, koska lähtökohtaisesti pohjana käytetään aina edellisen lukuvuoden kalenteria. Niinpä päätin poimia sieltä suoraan konsertteja, joihin oppilaiden omia sävellyksiä voisi sisällyttää. Sitten keskustelin ajatuksesta konserttien vastuuhenkilöiden kanssa. Valitut konsertit olivat kansanmusiikkikonsertti, bändikonsertti ja jotkin solistiset jousi- ja puhallinkonsertit. Ehdotin, että työnjako voisi mennä niin, että piano-opettajat ottaisivat vastuun harmonian tekemisestä, puhallin- ja jousiopettajat melodioiden tekemisestä. Kollegioiden välinen yhteistyö siis voisi tarkoittaa kullekin instrumentille sen ominaispiirteiden mukaista tekemistä. Ei siis välttämättä uuden musiikkikappaleen teettämistä kokonaan loppuun yhden



oppilaan kanssa. Valitettavasti koronapandemian takia tämä työnjako jäi vain ideoinnin tasolle lukuun ottamatta marraskuussa 2019 pidettyä bändikonserattia, jossa oppilaiden kanssa ryhmätöinä tehdyt kappaleet olivat esillä.

Musiikin perusteiden integrointi instrumenttiopetukseen on myös valtakunnallisesti melko harvinainen ratkaisu. Savonlinnassa on ollut jo vuodesta 2009 lähtien mahdollisuus tehdä perustason muha-kurssit oman soittotunnin yhteydessä niin, että opetusaika on tällöin 15 minuuttia pidempi. Järjestely on toiminut ainakin omassa opetuksessani hyvin, eikä aikarajoitusta soittamisen ja teoria-aineiden välillä tarvitse noudattaa kellon-tarkasti. Oppilaan kanssa rytmiiikan, harmonian ja melodian suhteiden pätkäily on vienyt omaa opetustani myös lähemmäs säveltämistä. Samanlaista rohkeaa kehitystä ei olisi mahdollista toteuttaa muha-ryhmissä. Ryhmäopetus täytyy kuitenkin suunnitella aina ryhmän tason mukaisesti niin, että kaikki oppilaat pysyvät mukana.

Toisaalta ryhmäopetus myös mahdollistaa ryhmissä tehtävät sävellysharjoitukset. Sopivan instrumenttijakauman kohdalle sattuesssa muha-opetus ryhmämuodossa voi olla todella kehittävä ja oppilaille mielekästä. Jo pelkästään harmoniaa käsittelevien tehtävien laulamiseen ryhmäopetus tuo kuin itsestään paljon vaihtoehtoja ja antaa opettajalle liik-kumavaraa opetuksen suunnitteluun. Vaikka myös varsinaisia sävellystehtäviä on lisätty uudempiin perustason muha-kirjoihin jonkin verran, niin niiden ohjeistus jää kuitenkin usein melko lyhyeksi. Olen kokenut tämän hieman ongelmalliseksi esimerkiksi suosituksissa Musiikkiseikkailu-kirjasarjassa (Musiikkiseikkailu 1–3, Susanna Ertolahti-Mertanen 2015–2019), joka on ulkoasultaan ja etenemistahdiltaan kuitenkin helpompi muhan alkeisopetukseen lapsille kuin Tohtori Toonika (Heikkilä & Halkosalmi 2005). Näin ollen paljon jää edelleen opettajan vastuulle, että ymmärtävätkö oppilaat tehtävien avulla mistä säveltämisessä ja oman musiikin tekemisessä on ylipäättään kysymys.

#### 5.4 Ryhmien tapaamisten suunnittelu ja aikataulu

Opettajien vastauksista kysymyksiini välittyi myös, että kiinnostus säveltämisen pedagogiikkaa kohtaan oli suuri. Näin ison asian omaksumiseen toivottiin myös enemmän aikaa kuin yksi lukuvuosi. Hieman yllättäen improvisoinnin opetus oli monelle tuttua, mutta säveltäminen sitä vastoin ei niinkään. Myös tämä antoi minulle syyn ja mahdollisuuden rajata koulutuksen sisältöä niin, ettei improvisoinnin opettaminen ehkä olisi niin isossa osassa. Lisäksi kuten jo aiemmin säveltämisen ja improvisoinnin eroista kerroin, musiik-

kiopiston opettajilla lienee improvisoinnista hyvin monenlaisia käsityksiä ja ennakko-oleuksia riippuen siitä kuuluvatko he ns. klassisen vai rytmimusiikin koulukuntaan. En halunnut, että liian suuri osa yhteisestä ajasta menisi eri improvisointitraditioiden paremmuutta koskevaan väittelyyn. Myös tästä syystä päätin koulutuksessani jättää improvisoinnin opettamisen vähemmälle.

Opetusministeriöltä oli saatu apuraha 24 tunnin pitämiseen. Kaikki kolme ryhmää, joihin kuhunkin kuului seitsemän opettajaa, ehtivät tavata lukuvuonna 2019–2020 yhteensä kolme kertaa syyskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana. Pienryhmille pidettyjä opetuskertoja kertyi siis yhteensä yhdeksän kappaletta.

Suunnittelin opetusmateriaalin sen mukaan, että kullekin kolmelle ryhmälle yhden (2x 60min) opetustunnin pitäminen etenisi rakenteellisesti suhteellisen samalla tavalla. Pysin valitsemaan materiaalin sen mukaan, että samaa tehtävää voisi käyttää eritasoisten oppilaiden kanssa, ja että niistä olisi hyötyä mahdollisimman monen eri instrumentin opettajalle. Koska osalla opettajista ei ollut kokemusta säveltämisestä saati sen opettamisesta, jaoin myös tehtäviä opettajille kunkin opetuskerran päätteeksi. Heidän valintansa mukaan he tekivät ne joko yksin, yhdessä kollegan kanssa, tai suoraan oppilaan kanssa yhdessä opiskellen. Tehtävistä ja niiden myötä opetustunneilla seuranneista tilanteista keskusteltiin ja vaihdettiin kokemuksia kunkin opetuskerran alussa. Kerron opetusmateriaalista tarkemmin lisää luvun 6 prosessikuvauksessa.

Näiden opetuskertojen lisäksi kevätlukukauden lopussa 19.5.2020 pidettiin kaikkien musiikinopettajien kesken yhteinen kahden tunnin kerta etäopetuksena. Koronapandemiasta huolimatta ehdimme siis pitää kaikki suunnitellut opetuskerrat lähiopetuksena lukuun ottamatta hankkeen päätöstä. Tältä osin hankkeen aikataulussa ja toteutuksessa oli mukana myös hyvää onnea.

## **6 Opetusmateriaalin esittely ja koulutusprosessin kuvaus**

Suurin haaste opetusmateriaalia valitessa oli luonnollisesti sen soveltuvuus eri instrumenteille, eri taustaisille opettajille, erilaisille oppilaille ja erilaisiin opetustilanteisiin. Opettajat saivat käyttää muun työn tunteja kurssilla jaettujen tehtävien tekemiseen, joten jokaisen opetuskerran loppuksi jaoin myös aineistoa, jolla harjoitella asioita seuraavalle kerralle. Ohjeistin, että tehtävät voi tehdä joko yksin, kollegan kanssa, tai viedä niitä sa-

man tien oppilaiden eteen. Jo valtakunnallisen SÄPE-hankkeen alueellista ryhmää vetäessäni huomasin, että liian tarkat tehtävänannot ja ohjeet opettajille olivat paikoin tarpeettomia. Musiikinopettajat ovat usein varsin tietoisia omasta ammatti-identiteetistään ja osaamisestaan, enkä näe, että ohjaajan tehtävänä olisi puuttua opettajien työhön liian tarkasti. Tärkeintä on antaa vaihtoehtoja, kuinka asiaa voidaan lähestyä eri instrumenttien ja opetusmuotojen näkökulmista. Toisaalta oppilaat saattavat itse opetustilanteessa tarvita hyvinkin tarkkoja ohjeita. Niiden sopiva antaminen ja luovuudelle tilan jättäminen on kuitenkin jokaisen opettajan oman harkinnan mukaista.

SÄPE-hanke luottaa koulutuksessaan lähtökohtaisesti siihen, että opettajien ammatillinen asioiden jakaminen tuottaa uusia pedagogisia tuloksia, joita ei olisi mahdollista saada luentopohjaisella koulutuksella. Kuitenkin opettajien vastauksista, joita esittelin luvussa 5.2 ja 5.3, painottui selvä konkreettisten lähestymistapojen kaipuu ja tarve harjoitella säveltämistä itse. Sen takia otin hieman erilaisen lähtökohdan tähän koulutukseen verrattuna valtakunnalliseen SÄPE:n, ja varsinkin kaksi ensimmäistä opetuskertaa olivat sisällöllisesti enimmäkseen omalla vastuullani. Seuraavaksi esittelen, millaista materiaalia eri opetuskerroilla Savonlinnan musiikinopettajien ryhmien kanssa käytiin läpi. Koska opetuskertoja oli vain kolme, yritin valita aiheet laajasti eri opetusmuodot huomioiden.

Karkeasti tiivistettynä ensimmäisellä kerralla käsiteltiin säveltämisen ohjausta yksilöopetuksessa, toisella kerralla sovittamista ja kolmannella kerralla ryhmäopetusta. Käytän tässä prosessikuvauksessa myös litteroituja äänitteitä opetustilanteista selventämään sitä, miten opettajat suhtautuivat itse koulutukseen ja materiaalin käyttöön omassa opetustyössään. Koska olen halunnut säilyttää opettajien anonymiteetin, olen pitänyt huolta siitä, ettei opettajien lausunnoista voi päätellä sitä kenestä henkilöstä kulloinkin on kyse. En aio paneutua sen tarkemmin siihen, miten eri ryhmät ottivat vastaan saman opetusmateriaalin. Ryhmät itsessään olivat varsin heterogeenisiä ja ne vieläpä sekoittuivat hankkeen aikana opettajien omista aikatauluista johtuen. Kaikki käyttämäni opetusdiat löytyvät myös liitteenä opinnäytetyön lopusta. (Liite 1)

## 6.1 Keskustelut ensimmäinen opetuskerran alussa

Ensimmäiset kolme opetuskertaa pienryhmille pidettiin syys-lokakuussa 2019. Vaikka olin tehnyt opettajille jo alustavia kysymyksiä hankkeeseen liittyen, heidän omat tavoitteensa ja toiveensa opetuksen sisältöön liittyen olivat osittain hämärän peitossa, koska monet olivat jättäneet vastaamatta tähän avoimeen kysymykseen. Ensimmäisen kerran

alussa keskustelimme lyhyesti kunkin kolmen ryhmän kanssa näistä tavoitteista ja odo-  
tuksista kurssin suhteen. Odotukset olivat melko suurpiirteisiä ja yleisesti toivottiin, että  
oma rohkeus oppilaiden kanssa riittäisi uuteen asiaan heittäytymiseen. Usein toistuva  
ajatus oli, että kurssi nähtiin ennemminkin alkuna uuden opetussuunnitelman toteutta-  
miseen, kuin että kaikista opettajista tulisi kurssin muutaman opetuskerran ansiosta pä-  
teviä sävellysopettajia. Sovimme kuitenkin, että keväällä kurssin päätyttyä kaikki olisivat  
kokeilleet jotakin hyväksi havaitsemaansa sävellyksen ohjausmetodia käytännössä. Osa  
opettajista myös esittelisi valitsemansa metodin ja siitä saadut tulokset kollegoilleen.

Positiivinen keskusteluissa ilmi tullut asia oli, että lähes kaikki opettajat olivat tehneet  
oppilaidensa kanssa jo jotain aiheeseen liittyvää. Muutama opettaja oli valmistautunut  
oma-aloitteisesti esittelemään jonkin opetustilanteessa käyttämänsä metodin ja siinä il-  
menneen ongelman, joihin he toivoivat kollegoilta ratkaisua. Eräs jousisoitinten opettaja  
kysyi muun muassa, että mikä olisi seuraava tavoite siinä vaiheessa, kun lyhyitä kah-  
deksan tahdin melodioita jollain tietyllä asteikolla on jo oppilaiden kanssa tehty. Ehdotin,  
että samaan jo tehtyyn kappaleeseen voisi säveltää toisen osan vaikkapa rinnakkaissä-  
vellajissa. Tällöin sävellyksen muotorakenne voisi olla A-B-A. Tästä keskustelu eteni  
luontevasti siihen, että orkestereissa voisi alkutunnista soittaa jonkun oppilaan lyhyttä  
melodiaa yhdessä. Ehdotin myös, että tällöin kappaleen mahdollisen toisen osan soin-  
tuja voisi käyttää improvisoinnin pohjana, jolloin jokainen orkesterissa soittava oppilas  
improvisoi vuorotellen saman osan päälle. Tällöin kappaleen rungoksi tulisi luontevasti  
rondomuoto, jossa joka toinen osa on samanlaisena toistuva teema ja joka toinen osa  
on erilainen improvisoitu soolo-osuus.

Opettajat harmittelivat myös sitä, että omaan koulutukseen ei aikoinaan kuulunut musii-  
kin luova tekeminen millään tavalla. Nyt kun sitä opetussuunnitelmassa vaaditaan, niin  
keskustelua herätti myös se, että millainen säveltäminen milläkin tasolla on riittävän hy-  
vää ja miten hyvä säveltäjä täytyy olla voidakseen opettaa sitä. Yritin selventää, että  
nimenomaan elinikäinen oppiminen on nostettu keskeisenä osana esille uudessa ope-  
tussuunnitelmassa. (OPH, 2017) Tämä elinikäinen oppiminen tarkoittaa myös opettajia,  
koska musiikki jos mikä on aiheena sellainen, ettei sitä voi täysin hallita koskaan. Ehkä  
siis kannattaisi yrittää suhtautua jatkuvaan oppimiseen ennemminkin mielenkiinnolla  
kuin ajatuksella, että pitäisi olla itse täysin valmis ennen kuin voi itselleen uutta asiaa  
opettaa myös muille.

Oma keskustelunsa käytiin myös yhden ryhmän kanssa siitä, kuinka kukin on tietyllä  
tavalla oman koulutuksensa vanki. Tahtomattaankin samat, opitut toimintamallit siirtyvät

eteenpäin sukupolvelta toiselle. Vanhemman ikäpolven opettajat ovat kyllä huomanneet muutoksen siinä, että nykyään oppilaat haluavat paljon enemmän vaikuttaa siihen mitä kappaleita soittotunneilla soitetaan. Ennen riitti se, että paria eri oppikirjaa käytiin systemaattisesti läpi. Tästä keskustelu rönsyili laajemminkin siihen, miten musiikkiharrastus kilpailee nykyään lasten ja nuorten ajasta niin monen muun asian kanssa. Jossain vaiheessa jouduin keskeyttämään keskustelun ja aloitin ensimmäisen opetuskerran valmistellun osuuden.

### 6.1.1 Tekstin rytmittäminen melodiaksi

Säveltämisessä inspiraation lähteenä voi käyttää oikeastaan mitä vaan minkä kokee itselleen tärkeäksi. Valmiiseen tekstiin säveltäminen on konkreettinen tapa pukea sanoista välittyvä tunnelma musiikiksi. Koska kaikki musiikkiopistoa käyvät lapset ja nuoret Suomessa osaavat pääsääntöisesti tuottaa omaa tekstiä, sitä on mahdollista käyttää inspiraationa omaa sävellystä tehdessä. Lopputuloksen kannalta ei ole väliä, esiintyykö alkuperäinen teksti valmiissa biisissä siinä muodossa missä se oli alun perin ollut. Olenaisista on vain se, että toiminta ylipäätään lähtee liikkeelle jostain. Joskus lopputuloksena tekstin käyttämisestä voi olla myös instrumentaalimusiikkia.

Seuraavaksi esittämäni työjärjestys on osoittautunut toimivaksi, oli kyseessä sitten kahdeksan tahdin lyhyt sävellysharjoitus ilman lyriikoita, tai kokonainen itse sanoitettu biisi. Jos tavoitteena on tehdä lyhyt, pienellä rekisterillä liikkuva sävellysharjoitus, niin ensimmäinen työvaihe jää luonnollisesti pois. Käytän kappaleiden osista tekstissä myös niiden englanninkielisiä nimiä suomenkielisten "alkusoitto", "säkeistö", "kertosäe" ja "väliosa" sijaan, koska ne ovat vakiintuneet käyttöön myös Suomessa. Tämä on perusteltua myös siksi, että esimerkiksi "Pre-chorus"-termille (Chorusta, eli kertosäettä edeltävä osa) ei ole hyvää, vakiintunutta suomenkielistä vastinetta käytössä.

1. Mietitään kappaleelle sopiva tunnelma/tyyli, tempo, tahtilaji ja alustava muotorakenne. Jos päätetään tehdä useampi osainen kappale, kannattaa säveltää osa kerrallaan. Osien nimet "Intro", "Verse", "Pre-chorus" "Chorus" ja "Bridge" kirjoitetaan järjestyksessä ylös.

2. Sävelletään rytmi käyttäen apuna valmiita rytmilaattoja tai tahtilajiin sopivia rytmisiä hahmoja, eli perusjakoja. Esim. Tohtori Toonika (Halkosalmi & Heikkilä. 2005, 20). Jos

sävelletään valmiiseen tekstiin, niin puetaan teksti rytmiksi. Pyydä oppilasta lukemaan rytmi ääneen. Mitkä sanat tai tavut sopivat iskulle tahdin alkuun?

3. Sävelletään harmonia, eli soinnut. Voidaan käyttää valmiita sointukiertoja, tai jonkun oppilaalle tutun kappaleen sointukiertoa. Jos sävellys on soolo-osuus (esim. etydi tai välisoitto) johonkin valmiiseen kappaleeseen, niin harmonia on jo oppilaalle tuttu.

4. Sävelletään melodia jo kirjoitettuun rytmiin sointujen pohjalta.

Näytin alkuun opettajille videotallenteen erään oppilaani omasta sävellyksestä, jonka tekemisessä oli edetty ohjatusti tämän järjestyksen mukaan. Oppilaalla ei ollut aikaisempaa kokemusta säveltämisestä ja hänelle konkreettiset neuvot olivat tärkeitä työn etene-  
misen kannalta. Tekstinä käytimme Matthew Arnoldin 1800-luvun lopussa kirjoitettua runoa "Longing", joka soveltuu hyvin tähän tarkoitukseen. Tämän kappaleen konserttiesitys laulajan kanssa on kuunneltavissa myös linkistä työn lopusta löytyvistä liitteistä.

Longing (Matthew Arnold)

Come to me in my dreams, and then  
By day I shall be well again!  
For so the night will more than pay  
The hopeless longing of the day.

Come, as thou cam'st a thousand times,  
A messenger from radiant climes,  
And smile on thy new world, and be  
As kind to others as to me!

Or, as thou never cam'st in sooth,  
Come now, and let me dream it truth,  
And part my hair, and kiss my brow,  
And say, My love why sufferest thou?

Come to me in my dreams, and then  
By day I shall be well again!  
For so the night will more than pay  
The hopeless longing of the day.









Tämä Arnoldin runo on hyvä esimerkki laulunkirjoitukseen soveltuvasta tekstistä, koska siinä kaikki säkeet ovat suunnilleen saman mittaisia. Lisäksi ensimmäinen, toinen ja neljäs säkeistö alkaa sanalla "Come", jolloin niiden on luontevaa olla musiikillisesti samantyyppisiä. Sitä vastoin kolmas säkeistö poikkeaa muista rytmitykseltään ja tunnelmaltaan hieman, jolloin myös musiikkiin on hyvä valita hieman erilainen sävy. Näistä valinnoista lopputuloksena syntyy luontevasti AABA-rakenteinen kappale, jossa on kolme samantyyppistä osaa ja yksi erilainen osa. Valmiita englanninkielisiä tekstejä varten hyvä sivusto

on esimerkiksi "100.Best-Poems.net", jonne on koottu vanhoja runoja, jotka ovat vapaasti käytössä. Tämän sivuston kautta myös tämä Arnoldin runo tuli minulle ensi kertaa vastaan.

Opettajien keskuudessa eniten mietintää herätti aiheellisesti, että kannattaako melodian rytmittämisestä välttämättä aloittaa kappaleen säveltämistä. Valmiin tekstin rytmittäminen melodiaksi on varsin teknistä puurtamista, ja tunne luovuudesta voi olla välillä varsin kaukainen. Oikeastaan ongelma ei ole siinä, että rytmisiä hahmoja olisi liikaa, tai ettei niitä opittaisi. Mutta varsinkin suomen kielessä synkoopeja ja yhdyskaarien käyttöä tulee helposti paljon kielen vokaalipainotteisuuden ja monitavuisien sanojen takia. Ja vaikka oppilas osaisi lukea tekstin haluamassaan rytmissä pulssin päälle, voi sen oikeinkirjoitus olla vaikeaa.

Tämä johti kollegoiden kanssa keskusteluun, jossa ylipäätään mietittiin, miten paljon opettaja saa auttaa esimerkiksi notaation kanssa. Rytmistä aloittaminen on kuitenkin varsin perusteltua, koska sen jälkeen kappaleen melodialla on jo tietty runko. Melodian keksiminen on usein paljon helpompaa silloin, kun sillä on jo olemassa valmis rytmien muoto ja harmoniapohja. Muha-aineiden opetuksessa melodiadiktaatti on ollut usein oppilaille vaikein tehtävä juuri siksi, että myös kuunneltavan melodian rytmi täytyisi osata kirjoittaa oikein. Jos rytmiiikka ei ole kunnossa, niin sinänsä oikein kuullut melodian äänet kirjoitetaan tällöin väärään kohtaan tahtia. Saman suuntaisiin tuloksiin on päätynyt myös Mia-Leena Hulkko opinnäytetyössään "Melodiadiktaatin teettämiseen käytetyt menetelmät ja oppilaiden ongelmat melodiadiktaatin kirjoittamisessa." (2016)

Erilaisten rytmien hahmottamista helpottaa kuitenkin, jos kaikille perusjaoille annetaan nimet. Hyvä harjoitus on myös pyytää oppilasta sanoittamaan jokin valmis rytmi. Lopputuloksessa ei tarvitse olla tekstinä järkeä. Pääasia on, että sanat sopivat annettuihin rytmieihin. Seuraava esimerkki on Janne Kesäniemen opinnäytetyössään "Musiikin teoriaa ja biisien nikkarointia" (2013, 9) käyttämä kaavio, jossa on listattu järjestäen kaikki yhden iskun mittaiset perusjaot 4/4-tahtilajissa.

	Puu
	kaatuu
	omena
	päärynä
	banaani
	pesukone
	kaappi
	sataa

KUVA 1 Sanoitetut 1/16-osa-perusjaot 4/4-tahtilajissa

Tätä listaa kannattaa lukea alhaalta ylöspäin ääneen ja naputtaa samalla neljäsosanuotteja sykkeenä pöytään. Tärkeä havainto perusjaoista on, että kappaleen tempo vaikuttaa siihen mitä aika-arvoja rytmien kirjoittamisessa kulloinkin käytetään. Sinänsä rytmiset hahmot kuulostavat samalta oli kyseessä sitten 1/16, tai 1/8-perusjaot. Jälkimmäisessä tapauksessa kaikki edellä mainitut rytmiset hahmot kestävät puolet pidempään, jolloin "Puu"-sana kestää puolinuotin, "kaatuu" on kestoaltaan kaksi neljäsosanuotta jne. Puolet pidempinä rytmiset hahmot lienevät oppilaille helpompia, koska tällöin 16-osanuotteja ei tarvitse käyttää. Samasta syystä käytän itsekin mieluummin opetuksessa tarvittaessa alla breve, 2/2-tahtiosoitusta, jolloin musiikin syke etenee puolet harvemmin. Oppilasta voi edellä mainitun lisäksi pyytää lukemaan samat jaot/sanat naputtaen sykettä kaksi iskuja yhden sanan aikana, jolloin hän helpommin huomaa samankaltaisuuden 1/16- ja 1/8-perusjakojen välillä.

Soitin opettajille myös itse pianolla esimerkkejä, joissa lauloin samaa lausetta saman sointukierron päälle aloittaen sen aina eri kohdasta tahtia. Jos lauseen aloittaa tahdin alusta vahvalla iskulla, sanomasta tulee painokas. Jos sen aloittaa myöhemmin, sanoman sävystä tulee yleensä empivämpi. Sillä on siis paljon merkitystä, miltä kohtaa tahtia



fraasin aloittaa. Samaa fraasien siirtelyä kannattaa toki kokeilla myös instrumentaalikapaleetta säveltäessä. Koska vaikka kappaleessa ei olisi tekstiä, niin myös saman melodian suhde harmoniaan muuttuu sen mukaan, kun sitä siirtää eri kohtiin tahtia.

### 6.1.2 Tekstin kirjoittaminen

Ensimmäisellä opetuskerralla käsitelimme lyhyesti myös lyriikan tekoa. Lauluntekijä Heikki Salo mainitsee kirjassaan “Kahlekuningaslaji” (2006), että hyvä laulun aihe on sellainen, joka koskettaa tekijää itseään. Silloin se kuuluu varmasti lopputuloksessa. Hän kertoo myös, että itsekritiikin ja analyysin aika on myöhemmin. Alkuvaiheessa pääasia on, että kirjoittaa tekstiä mahdollisimman paljon ja usein. Seuraavat esimerkit ovat ensimmäistä lukuun ottamatta sovellettuja poimintoja Heikki Salon kirjasta, ja vastaavia menetelmiä on esitelty myös Metropolian SÄPE-koulutuksen alueellisten ryhmien työpajoissa.

1. Kuunnellaan instrumentaalimusiikkia, oppilas/oppilaat kirjoittavat taululle asioita, joita musiikki tuo mieleen. Tämän jälkeen kaikki kirjoittavat tarinan käyttäen useampia taululle kirjoitettuja sanoja. Ryhmäopetuksessa tarinat voidaan myös vaihtaa.
2. Kirjoitetaan ylös laulun aiheita, jotka oppilasta kiinnostavat. Voidaan miettiä esim. jokin ajankohtainen aihe tai sattumus, joka juuri tapahtui.
3. Tuokiokuvat – kukin menee 15 minuutiksi ulos ja havainnoi jotain. Kahden havainnon pohjalta kirjoitetaan lyhyt teksti. Esim. asemalla junaa odottavien ihmisten mielenliikkeiden arvailu.
4. Kehitetään yhdessä kappaleelle nimi ja siihen liittyvä tekstikoukku. Tehdään kertosäe edellä. Ryhmäopetuksessa opettaja voi antaa myös aiheen, jonka pohjalta kaikki tekevät muutaman lauseen. “Kesäloma”, “Kesässä parasta on.....” Iskevin, tai muuten vain paras lause valitaan kertosäkeeseen.
5. Laita herätyskello soimaan 10 minuuttia aikaisemmin ja tee se aika tekstiä.

Kun tekstiä on valmiina edes muutama lause, sitä kannattaa lukea eri tempoissa ja eri tahdinosilta aloittaen. Tällöin sanat ja sanoma saavat eri merkityksiä. Tavujen asettamisella on myös merkitystä, koska yleensä melodiasta tulee laulettavampi, jos puhuttaessa pitkät tavut saavat myös pitkät nuotit.

Suomen ainoa tohtoriksi opiskellut lauluntekijä Laura Sippola on painottanut, ettei tekstin välttämättä tarvitse olla hyvä ilman musiikkia sen ympärillä. Siinä on olennainen ero lauluryiikan ja runouden välillä. (Sippola 2011.) Väitteessä on varmasti perää, koska musiikin kuuntelijoille tekstiä tärkeämpi saattaa olla myös itse artistin karisma ja lauluääni. Toisaalta paraskaan laulaja ei pelasta huonoa biisiä, joten myös kappaleen melodian suhteella harmoniaan lienee kuulijalle valtava merkitys, vaikka musiikin perusteita tunteuttomat eivät sitä näin osaisi analysoida. Eräs opettaja kertoi esimerkkinä pitävänsä J. Karjalaisen kappaletta ”*Villejä Lupiineja*” (1994) hyvänä biisinä kappaleen kompin ja kitarasoundin ansiosta. Laulun sanoihin hän ei ollut koskaan kiinnittänyt huomiota.

Näiden lisäksi vierailimme muun muassa ”Riimirenki Pro”-nettisivustolla, joka auttaa suomenkielisten riimien löytämisessä. Kyseessä on Suomen Musiikintekijöiden palvelu laulujen sanoittamisen avuksi. Puhtaiden riimien lisäksi ohjelma hakee sanalle myös vokaaliriimit ja muut ns. epäpuhtaat riimit. Myös haettavan sanan tavumäärän voi valita itse. Vastaava ilmainen englanninkielinen palvelu on Rhymezone-sivusto.

Keskustelu aiheen ympäriltä ajautui välillä hieman sivuraiteille. Miksi nykyään Suomen musiikkiteollisuus pyörii niin paljon laulajien ympärillä? Miksi kaikki musiikkiohjelmat (Idols, Vain elämää, Voice of Finland ja SuomiLOVE) ovat niin vahvasti viihdeohjelmia, joissa keskitytään laulajien onnistumiseen ja kykyyn herättää tunteita niille suotuisassa ympäristössä. Nykyään herkkyys on kieltämättä kauppatavaraa, ja kyynel musiikkiohjelmassa on yhtä tärkeä kuin sperma pornoelokuvassa, kuten mediatutkija Veijo Hietala asian Helsingin Sanomien artikkelissa kiteyttää (Mikko-Pekka Heikkinen 2014).

Opettajien keskuudessa toistuivat myös kommentit, ettei tekstin tekeminen ole heille kovin tuttua. Lyriikanteon opettaminen nähtiin ennemmin äidinkielen tuntien tehtävänä kuin musiikkiopiston instrumenttiopettajan tehtävänä. Tästä keskustelu johti siihen, että yhteistyötä koulujen äidinkielen opettajien kanssa voisi tehdä enemmän. Rohkaisin kuitenkin opettajia pyytämään oppilailta tuomaan omia tekstejä näyttille. Niitä kun on mahdollista käyttää sävellyksen ohjaamisessa monella tapaa. Jos oman tekstin teko tuntuu oppilaasta liian vaikealta tai henkilökohtaiselta, niin aina voi käyttää vaikkapa valmista englanninkielistä tekstiä. Tällöin tekstin sanomaan ei välttämättä kiinnitä niin paljon huomiota, kun kyseessä ei ole oma äidinkieli. Ja varsinkin monet teini-ikäiset ovat ihastuneet englannin kielen tuomaan ”uskottavuuteen” niin hyvässä kuin pahassa, jolloin tekstin parissa työskentely saattaa olla vaivattomampaa.

### 6.1.3 Harmonian säveltäminen

Jos kappaletta tehdään oppilaan ehdoilla, sointujen valinnassa voi käyttää referenssinä jotain hänen kuuntelemaansa kappaletta. Sointukiertojen tunnistettavuus on oppilaan harmoniatajun kehittymisen kannalta tärkeää. Erityisesti nykypäivän popmusiikki ja EDM-musiikki noudattavat usein neljän soinnun kiertoja, jotka ovat yksittäisten sointujen sijaan hyvä opetella horisontaalisesti sointuasteiden mukaan. Lopputuloksena oppilas saattaa huomata, että eri musiikkityylien erot selittyvät ennemminkin soundien eroilla, kuin varsinaisesti musiikillisen sisällön eroilla.

Säveltämisen pedagogiikan yksi haaste musiikin perusopinnoissa harmonian osalta on, etteivät kaikki oppilaat opiskele pianoa edes sivusoittimena. Piano on kuitenkin kiistatta paras ja perusteiltaan ymmärrettävin soitin lähestyä harmonia-asioita. Esimerkiksi jousi- ja puhallinsoitinten opettajat joutuvat omalta osaltaan miettimään jälleen ajankäytön jakamista. Miten paljon opetustunnista voidaan käyttää pianon ääressä olemiseen? Kuu- luuko se varsinaisesti asiaan, jos oppilas on valmiiksi asennoitunut niin, että huilutunnilla soitetaan huilua? Ja onko toisaalta opettaja valmis muuttamaan oppilaansa asennoitu- mista? Jotta pianosta saisi sävellysmielessä edes jotain irti, sointuja ja sointukäännöksiä pitäisi osata löytää riittävän nopeasti ja luontevasti. Liian hidas sointujen vaihtaminen hämärtää harmonian kuulokuvaa, eikä sointukierto välttämättä takellessa soitettuna vä- lity sellaisena kuin sen olisi tarkoitus.

Tästä johtuen olen tehnyt ”nollatason” harjoituskaavion liittyen harmonian liikkeiden kuu- lemisen harjoitteluun pianolla. Ideana tässä on, että oikealla kädellä soitetaan sävellajin 1,2 ja 5.sävel, eli C-duurissa sävelet c, d ja g. Vain bassoääntä vaihtamalla voidaan luoda kuulokuva soinnun vaihtumisesta, jolloin pienellä vaivalla voidaan soittaa kaikki sävellajin sointuasteet. Ainoastaan V-asteen soinnulla alinta ääntä pudotetaan puoli sä- velaskelta alaspäin, jotta soinnun terssi saadaan dominanttiteholle mukaan. Myös VII- asteen sointu on tässä vähennetyn kolmisoinnun sijaan V-asteen soinnun terssikäännös. C-duurissa kirjoitettuna esimerkki näyttää tältä:



KUVA 2 "Nollatason" sointuasteet C-duurissa

Oppilaan voidaan antaa soittaa sointuja kuulonvaraisesti haluamassaan järjestyksessä. Kun useampi mieleinen sointujärjestys on löytynyt, opettaja voi auttaa valitsemaan kapaleeseen sopivan sointukierron, jos oppilas ei osaa sitä itse päättää. Jos halutaan tehdä mollissa menevä sointukierto, oppilasta voidaan pyytää aloittamaan ja lopettamaan a-sävelelle rakentuvasta soinnusta. Tällöin myös rinnakkaissävellajin tuntuma tulee harjoitukseen mukaan. Kuitenkin duuria ja mollia sävellajeina verratessa kannattaa mieluummin käyttää samasta sävelestä alkavia duuri- ja molliasteikoita kuin rinnakkaissävellajeja. C-duuria C-molliin, eli muunnosmolliin verratessa duuri- ja molliasteikon erot selkiytyvät pianolla myös visuaalisesti. Tällöin myös sävellajin perussävel pysyy samana.

Soinnuille voidaan tuki antaa funktiot ja nimet riippuen siitä, miten pitkälle sointuteoriassa halutaan mennä. On kuitenkin huomattava, että reaalisoitumerkit, ja niiden lukemisen helppous perustuu siihen ajatukseen, että sointu on kolmisointuna selkeästi duuri tai molli. Jos yksi tai useampi ääni soinnussa poikkeaa tästä, sointumerkeistä tulee helposti pitkiä ja vaikeasti luettavia. Seuraavissa esimerkeissä oikean käden ääniä joutuu muuttamaan hieman enemmän, koska kaikille soinnuille otetaan mukaan terssisävel, jolloin lopputulos vastaa enemmän tonaalista sointuasteajattelua. Silti sointujen ylin ääni pysyy paikallaan. Ensimmäinen rivi on C-duurissa ja jälkimmäinen on yhdistelmä luonnollista ja harmonista C-mollia. Kummankin harjoituksen loppuun on syytä soittaa selkeästi duuri- tai mollikolmisointu, jotta sävellajituntuma ei hämäry ensimmäisen asteen sus2-soinnun kuulokuvan takia.

KUVA 3 Sointuasteet C-duurissa ja C-mollissa mahdollisimman vähäisellä äänenkuljetuksella

Näiden sointujen soittaminen vapaassa järjestyksessä alkaa väistämättä tuottaa harmonisia ideoita. Jos kappaleen melodiaa ei ole vielä sävelletty, sointujen soittamisen vapaus saattaa myös itsessään tuottaa melodisia ideoita. Opettajan tehtävä on tarvittaessa kirjoittaa oppilaan soittamat sointukierrot muistiin, tai äänittää oppilaan soittoa. Tällöin hyvän sointukierron valitseminen voidaan tehdä jälkeinpäin yhdessä kuunnellen. Hankkeen opetustilanteissa pyysin muita kuin piano-opettajia soittamaan pianolla näitä harjoituksia ja se onnistui kaikilta vaivattomasti.

Jos harjoitusta halutaan lähestyä ennemmin musiikin hahmottamisen näkökulmasta, opettaja voi halutessaan ottaa mukaan harmonian sointutehoajattelun. Opettaja voi esimerkiksi kirjoittaa viivaston yläpuolelle T (Toonika), SD (Subdominantti) ja D (Dominantti) niitä vastaavien sointuasteiden kohdalle, tai jättää tarvittaessa osan sointuasteista harjoituksen ulkopuolelle. Aluksi voidaan toki harjoitella vain kolmella soinnulla säveltämistä, jolloin T = I-asteen sointu, SD = IV-asteen sointu ja D = V-asteen sointu. Nämä sointutehot voidaan myös kirjoittaa vain sanoina ylös opettajan valitsemissa järjestyksessä, jolloin oppilaan tehtävänä on löytää niitä vastaavat soinnut. Esimerkiksi rivi T – T – SD – T – SD – D – T voitaisiin kirjoittaa sointuasteina I – VI – IV – III – II – V – I. Sama kolmisointuina reaalisointumerkein C-duurissa olisi C – Am – F – Em – Dm – G – C.

Näin harjoitellessa voikin siis olla mielekkäämpää käyttää soinnuista niiden perinteisempiä kirjoitusmuotoja. Edellisten esimerkkien sointuasettelut on valittu niiden helpon soitettavuuden mukaan, eikä niinkään niiden teoreettisen selkeyden mukaan, kuten pitkiksi venyneistä reaalisointumerkeistä voi päätellä. Seuraavissa esimerkeissä kaikki sävellajiin soinnut otetaan oikealla kädellä kolmella eri otteella. Tällä kertaa kadenssit ovat C-

duurin kautta ajateltuna I – IV – V – I ja VI – II – III – VI. Tässä ovat mukana myös kaikki sointujen käännökset, mutta tarvittaessa yksilläkin käännöksillä, eli kolmella eri oikean käden sointuotteella voidaan soittaa kaikki sävellajin soinnut.

KUVA 4 Kolmen sointuotteen kadenssit I – IV – V – I ja VI – II – III – VI käännöksineen.

KUVA 4:n jälkimmäistä esimerkkiä voidaan toki myös ajatella luonnollisen mollin kadenssiharjoituksena. Tällöin Am7 olisi I-asteen sointu ja Dm7 olisi IV-asteen sointu. Mollista luonnollisen tekee se, ettei V-asteella ole harmonisen mollin mukanaan tuomaa johdosäveltä (asteikon korotettu 7:s sävel), jolloin sointu olisi E7, eikä Em7 kuten tässä esimerkissä. Seuraavassa kuvassa on vielä samat soinnut esiteltynä sointuasteiden mukaisessa järjestyksessä.

KUVA 5 C-duurin sointuasteet kolmella eri sointuotteella soitettuna.

Jälleen bassosävelen vaihtaminen vaihtaa soinnun funktion ja kuulokuvan, jolloin I- ja VI-aste (C ja Am7), IV- ja II-aste (F ja Dm7) ja V- ja III-aste (G ja Em7) soitetaan oikealla kädellä samalla tavalla. Selkeänä erona aiempiin esimerkkeihin on huomattava, että tässä esimerkissä III-asteen sointu on molliseptimi, kuten sen teorian mukaan kuuluu.

olla. Aiemmin sen tilalla oli I-asteen soinnun käännös. Kumpikin valinta on tehty ympärillä olevien sointujen ehdoilla painottaen jälleen mahdollisimman helppoa käytännön soittotilannetta.

Lisäksi on mielestäni perusteltua, että juuri II, III ja VI-asteen soinnut soitetaan nelisoituina, koska sointuihin mukaan tuleva pieni septimi ei muuta soinnun laajentuessa kuulokuvaa kovin paljon. Lisäksi ne lienevät pop/rock-musiikissa kaikkein yleisimpiä sointulaajennuksia, ehkä jopa yleisempiä kuin V-asteen laajennus V7-soinnuksi, vaikka se ainakin klassisen musiikin vanhoissa perusasteen musiikinteorian oppikirjoissa esitellään ensimmäisenä ja usein ainoana nelisoituna.

Vastaavasti I- ja IV-asteiden soittaminen maj7-sointuina muuttaisi kuulokuvaa varsin paljon, koska suuri septimi intervallina on itsessään dissonoivampi. Siksi väitänkin, että add9 lisäsävelenä I- ja IV-asteen soinnuille on sävyltään paljon miedompi kuin maj7, vaikka se sointua laajennettaessa perinteisesti lisätäänkin vasta maj7:n jälkeen. Myös tästä syystä ensimmäisissä esimerkeissä (KUVA 2 ja KUVA 3) soinnuissa on mukana suuri sekunti (add9) suhteessa perussäveleen, ja lisäksi soinnut ovat näin helpompia soittaa. Harmonisessa mollissa vastaava kolmen sointuotteen jakso näyttäisi tältä:

The image shows a musical score for a piano, consisting of two staves (treble and bass clef) and a grand staff. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score is divided into four measures. Above each measure, the chord symbols are written: Cm, Dm7b5, Ebmaj7#5, Fm, G, Abmaj7, G/B, and Cm. The notes are written in a way that illustrates the relationship between the triad and its extensions.

KUVA 6 C-harmonisen mollin sointuasteet kolmella eri sointuotteella soitettuna.

Opettajat toivoivat myös, että tekisin erilaisista käytetyimmistä sointukierroista listan, josta kävisi myös ilmi, että missä kappaleissa ne esiintyvät. Tämä lista löytyy työn lopun opetusdioiden liitteenä, enkä käsittele sitä tässä sen enempää. Kenties helpoiten pedagogisesti sovellettava ja samalla myös käytetyin neljän soinnun kierto lienee I – V – VI – IV, koska sen voi aloittaa miltä tahansa soinnulta, jos vain pitää järjestyksen samana. Lukuisia kappaleita on tehty siltä pohjalta, että aloitetaan säkeistön sointukierto VI-asteelta, ja kertosäkeistöön siirryttäessä vaihdetaan aloitussoinnuksi I-asteen sointu. Tämän voi kuulla esimerkiksi John Legendin esittämästä hitistä *All of Me* (John Stephens & Toby Gad 2013) ja samana vuonna nuorison villinneen Disneyn Frozen-musikaalin tunnuskappaleesta *Let It Go* (Kristen Anderson-Lopez & Robert Lopez 2013). Näin saadaan samoilla pelimerkeillä enemmän irti samasta ideasta, ja aikaiseksi modulaatio mollaista rinnakkaisduuriin.

#### 6.1.4 Melodian säveltäminen

Tässä vaiheessa kappaleesta tai sen osasta on valmiina melodian rytmi ja harmonia. Jäljellä on ainakin toivon mukaan hauskin osuus, eli melodian säveltäminen. Jälleen opettaja voi halutessaan esimerkiksi rajata sävelten käyttöä tilanteeseen nähden sopivalla tavalla. Duuri- ja mollitonalityetin eron kuulemisen harjoittamiseksi voi tuki säveltää vaikka vain asteikon kolmella tai viidellä ensimmäisellä sävelellä.

Käytännön opetustilanteessa opettaja voi säestää edellisessä vaiheessa valitulla sointu- kierrolla, ja oppilas voi melodian rytmiä hyödyntäen improvisoida melodiafraaseja opettajan soiton päälle. Jos oppilaalla on vaikeuksia soittaa rytmiä sovitulla tavalla, äänivalikoimaa voidaan rajata. Jos oppilaalla on vaikeuksia keksiä omasta mielestään mitään riittävän hyvää, opettaja voi kirjoittaa malliksi kunkin tahdin alkuun jonkin sointuun kuuluvan sävelen, jonka oppilas ainakin voi tahdin aikana soittaa. Joskus myös melodian hyräileminen soiton päälle saattaa tuottaa luontevamman kuuloisia melodioita kuin itse soittaminen. Tällöin oppilas varmemmin kuuntelee mitä hän on tekemässä, eikä vain teknisesti toista instrumenttinsa kautta tiettyjä, ennalta sovittuja ääniä. Jos yhdenkin fraasin tekeminen tuottaa ongelmia, opettaja voi soittaa vaikka vain kahta tahtia luuppina, ja antaa oppilaan kokeilla säveltää yksi melodiafraasi vain näihin kahteen tahtiin.

Hyvänä ohjeistuksena melodia kannattaa aloittaa jostain sointuun kuuluvasta sävelestä. Tahdin loppupuolella melodian voi antaa karata kohti seuraavan soinnun säveltä. Tasa-painoinen melodia liikkuu pääosin sävellajia noudattavan asteikon mukaan asteittain ylös- tai alaspäin. Isompia, yli kvartin hyppyjä kannattaa käyttää vain kerran esimerkiksi kahdeksan tahdin osan aikana. Näin melodiasta tulee varmemmin laulettava. Pääasia on kuitenkin rohkaista oppilasta kuuntelemaan soittamiensa äänten suhdetta harmoniaan.

Jos oppilaalla on vaikeuksia valita mielestään parasta melodiaa, opettaja voi rajata valinnan muutamaa vaihtoehtoon. Oppilaalle ei kuitenkaan saisi tulla tunnetta, että opettaja tekee liikaa päätöksiä hänen puolestaan, tai varsinkaan että opettaja pitää kaikkia hänen ehdotuksiaan riittämättöminä. Soittotunnilla tekemisen lisäksi opettaja voi äänittää luuppina vaikkapa oppilaan puhelimeen kappaleen sointukiertoa, jolloin oppilas voi jatkaa melodian tekemistä myös kotona.



Harmonian pohjalta voi myös ensin tehdä pitkällä äänillä kulkevan, mahdollisimman vähän liikkuvan linjan, jota voi käyttää apuna. Näiden äänten avulla melodian voi rytmittää jo aiemmin tehdyn melodiarytmin mukaan. Tällaisen pitkällä äänillä liikkuvan melodialinjan tekeminen sointujen päälle voi olla esimerkiksi jousi- ja puhallinsoittimille hyvä sävellysharjoitus jo sellaisenaan. Tässä esimerkissä on oppilaani tekemän melodian päälinjan ”mainlinen” kahdeksan ensimmäistä tahtia jo aiemmin esittelemääni Arnoldin runoon ”Longing”.

The image shows two staves of musical notation in E-flat major (three flats) and 4/4 time. The first staff contains measures 1 through 4, with chords Eb, Bb, Cm7, and Ab written above the notes. The second staff starts at measure 5 and contains measures 5 through 8, with chords Eb, Gm7, Fm7, Bbsus4, and Bb written above the notes. The notes are mostly whole notes, creating a slow, steady line.

KUVA 7 Melodian ”mainlinea” kuvastava äänenkuljetus.

Tässä esimerkissä on valmis melodia, jonka tekstin rytmittämisestä aloitimme kappaleen tekemisen. Tahtien pitkät melodiaäänet ovat paikoillaan myös valmiissa kappaleessa edellisen esimerkin mukaisesti. Tämä on kappaleen A-osa, eli kahdeksan ensimmäistä tahtia.

The image shows two staves of musical notation with lyrics. The first staff contains measures 1 through 4, with lyrics: "Come tome in mydreamsand then by day I shall be well a-gain. Forso thenight". The second staff contains measures 5 through 8, with lyrics: "will more than pay the hope - less long - ing of theday." The chords Eb, Bb, Cm7, Ab, Gm7, Fm7, Bbsus4, and Bb are written above the notes. The melody is more active than in the previous image, with eighth and sixteenth notes.

KUVA 8 Mark Arnoldin runoon ”Longing” sävelletty A-osa.

Jos kappaleessa on useampia osia kuin yksi, luontevaa nostetta eri osien välille saa, kun käyttää säkeistössä sävellajin säveliä 1-5 ja kertosäkeessä 5-8. Tällöin melodia liikkuu kertosäkeessä hieman korkeammalla. Lisäksi äänivalikoimaan voi lisätä esimerkiksi alapuolisen johtosävelen (7) säkeistöön ja yläpuolisen sekunnin (2 tai 9) kertosäkeeseen. Koska tässä vaiheessa melodian rytmi on jo valmiina, se antaa viitesuunnat myös melodian kululle. Missä kohtaa melodian olisi luontevaa liikkua enemmän? Missä kohtaa voisi

käyttää isompaa intervallihyppyä? Hypyllä ja ambituksen (eli rekisterin) vaihdolla voi myös korostaa tekstissä haluamaansa kohtaa. Sillä voi siis olla yhtä lailla vaikutusta tekstin sanoman painokkuuteen kuin aiemmin kertomallani yksittäisen melodiafraasin siirtämisellä. Liikkuvampi ja hyppivämpi melodia saattaa tehdä lyriikasta tunnelmaltaan energisemmän.

#### 6.1.5 Tehtävämallit ja keskustelut ensimmäisen opetuskerran jälkeen

Jaoin opettajille ensimmäisen opetuskerran lopuksi tehtäviä, joilla voisi harjoitella säveltämistä joko yksin, kollegoiden tai oppilaiden kanssa. Mukana oli hyväksi havaitsemiani valmiita tekstejä suomeksi ja englanniksi. Valitsemani tekstipohjat löytyvät myös liitteinä työn lopusta. Ideana oli edetä vaihe vaiheelta järjestyksessä kappaleen tekemisessä, kuten olen tässä luvussa esitellyt. Eli ensin tekstin rytmittäminen, sitten sointukierron tekeminen ja lopuksi melodian säveltäminen.

Vaihtoehtona tekstipohjaisen kappaleen tekemiselle annoin eläinaiheisen kappaleen säveltämisen. Tästä aiheesta on ilman tarkempaa ohjeistusta tullut ennakkoluulotonta soittoa etenkin nuorempien piano-oppilaitteni keskuudessa. Muutenkin eri instrumenttien rekisteriä muuttamalla saadaan luotua helposti mielikuvia eläinten koosta, luonteesta ja ääntelystä. Ajattelin siksi tämän olevan sopiva tehtävä mille tahansa instrumentille. Vastaavaa tehtävänantoa käytti kollegani Adam Vilagi valtakunnallisen SÄPE-hankkeen Itä-Suomen opettajille pitämässämme koulutuksessa tammikuussa 2018. Hän ei tuolloin antanut erityisempiä ohjeita tai raameja kappaleen säveltämiseen.

Itse olen lähestynyt tätä eläinaihetta myös suunnitellummin. Olen esimerkiksi antanut oppilaan soittaa puhtaita kvinttejä pianon matalasta rekisteristä vasemmalla kädellä haluamassaan järjestyksessä, ja sen päälle kromaattista asteikkoa oikealla kädellä haluamassaan tempossa haluamaansa suuntaan. Jälkeenpäin kappaleen valmistuessa olen antanut oppilaan itse päättää mitä eläimiä kumpikin käsi soitollaan ilmentää. Hyvä puoli tässä on, että tällä konseptilla voi luoda erilaisia äänimaisemia ilman että ”väärää” säveliä tai dissonansseja esiintyy. Lisäksi mustia ja valkoisia koskettimia tulee käytettyä tasaisesti, ja oppilaan mieleen jää puhtaan kvintti-intervallin muodostaminen. Tästä esimerkiksi kappaleesta voi käydä kuuntelemassa oppilaani esityksen opiston pianokonsertista 29.4.2018, johon löytyy linkki liitteistä työn lopusta.

## Karhu ja mittarimato

KUVA 9 Eläinaiheinen 9-vuotiaan oppilaan sävellys ”Karhu ja mittarimato.”

Näiden vaihtoehtoisten tehtävien lisäksi annoin kaksi soinnutustehtävää, joista kehoitin tekemään ainakin toisen. Kappaleet ja sävellajit olivat Bob Dylanin säveltämä ja sanoittama *Blowin’ In The Wind* (1962) D-duurissa ja kansanlaulu *Taivas on sininen ja valkoinen* C-mollissa. Jaoin molemmista kappaleista nuotin, joissa oli kirjoitettuna pelkästään kappaleen melodia. Toisella opetuskerralla keskeinen teema on kappaleiden sovittaminen, ja soinnuttaminen on siinä merkittävässä osassa.

Ensimmäisen kerran lopuksi yritin painottaa opettajille erityisesti sitä, ettei mikään sääntö ole ns. kiveen hakattu. Parhaassa tapauksessa säännöt ovat tarpeen vain sävellyksen alkuvaiheessa. Jos lopputuloksessa ei kuulu jonkun säännön tai metodin noudattaminen, niin sillä ei ole merkitystä. Lähes kaikki opettajat myös nostivat käden pystyyn, kun kysyin heiltä, keillä on jo nyt oppilaina omaa musiikkia jollain tavalla tekeviä oppilaita.

Yksi esille noussut musiikin tekemisen muoto oli tietokoneohjelmat, ja mietimme, että pitäisikö tulevaisuudessa musiikkiopistoon voida tulla oppilaaksi tekemään vain elektronista musiikkia. Verkossa etenkin nuorten suosimilla sivustoilla oman musiikin jakaminen ja muilta nimimerkeiltä reaktioiden ja palautteen saaminen on monien oppilaiden maailmassa arkipäivää. Silti tähän luontaiseen innokkuuteen ei olla ehkä musiikkiopistossa erityisemmin tartuttu, eikä siihen olla tarjottu opetusta. ’

Siitä oltiin yhtä mieltä, että tällaiset konkreettiset vinkit ja etenemistavat auttavat myös muita, sitä suurinta osaa oppilaita, jotka eivät ikään kuin luonnostaan tee omaa musiikkia. Vuoden 2017 voimaan tulleen opetussuunnitelman mukaan nyt sitä täytyy ainakin kokeilla. Kokonaisuutena näistä ensimmäisistä opetuskerroista välittyi ainakin se, että opettajat olivat aidosti kiinnostuneita aiheesta. Kovaäänisin keskustelu käytiin lopulta siitä, miten monta tuntia opettajat saisivat käyttää koko lukuvuonna työaikaan sävellystehtävien tekemiseen. Tämä oli luonnollisesti oppilaitoksen johdon kanssa sovittava asia ja pidimme palaverin tästä vielä erikseen rehtorin ja talouspäällikön kanssa ennen toisen opetuskierroksen alkua.

## 6.2 Keskustelut toisen opetuskerran alussa

Seuraavat kolme opetuskertaa pidettiin loka-marraskuussa 2019. Tämä hankkeen toisen opetuskerran pitäminen oli ehkä kaikkein kriittisin vaihe työni aineiston keruun ja koko koulutuksen edistymisen kannalta. Opettajien ammatillisen kehittymisen ja hankkeen vaikuttavuuden arviointi oli kaikkea muuta kuin selkeästi mitattavaa. Oli tärkeää havainnoida, että miten paljon tehtäviä oli ylipäättään tehty ja miten niiden tekeminen tai tekemättä jättäminen oli jakautunut eri instrumenttiryhmien ja tehtävätyyppien kesken. Oliko tehtäviä tehty yksin, yhdessä kollegoiden kanssa, vai oppilaiden kanssa? Koulutukseen osallistui yhteensä kuusi piano-opettajaa, viisi jousisoitinten opettajaa, neljä puhallinsoitinten opettajaa ja kuusi muiden instrumenttien opettajaa.

Ensimmäisen tehtävän, jossa tekstistä piti tehdä valmis kappale, oli valinnut 21 opettajasta yhteensä kahdeksan opettajaa. Näistä kuusi opettajaa oli tehnyt kappaleen yksin ja kaksi oli kokeillut sitä yhdessä oppilaan kanssa. Lopputuloksena kuultiin lukuisia hienoja miniatyyrikappaleita, jotka esitettiin toisen tapaamisen alussa. Osan kappaleista esitin opettajien tekemistä nuoteista, osan säestin ja osan opettajat esittivät itsenäisesti.

Eräs jousiopettaja oli tehnyt lähes kaikkien oppilaidensa kanssa lyhyen joululaulun, jotka esitettiin myöhemmin opettajan luokkakonsertissa. Tehtävien käytettävyyden ja innostavuuden mittaamisen helpottamiseksi tein myös taulukon, josta käy ilmi suoraan kuinka paljon eri tehtävätyyppejä tehtiin, ja miten ne jakoutuivat eri instrumenttien opettajien kesken.

Tehtävätyyppi	Piano-opettajat	Jousiopettajat	Puhallinopettajat	Muut opettajat
Valmis teksti biisin pohjana	2	2	2	2
Eläinkappale	0	2	0	0
Soinnutus (duuri)	0	0	0	0
Soinnutus (molli)	3	0	2	2

TAULUKKO 1 Tehtävien teon jakautuminen eri instrumenttiopettajien kesken.

Tekstipohjaisen kappaleen tekeminen oli vaihtoehdoista selkeästi suosituin. Se oli myös ainoa tehtävämalli, joka oli valittu kaikissa instrumenttiryhmissä. Eläinaiheisia kappaleita oli tehty kaksi, joista molemmat olivat opettajien omia sävellyksiä. Tästä esimerkkinä yksi jousisoitinten opettaja oli tehnyt ”Kissa”-nimisen etyidin, jolla harjoiteltiin oppilaan kanssa jousiasemien vaihtoja. Tämä muistutti, että yksi säveltämisen päämäärä opettajalle voi olla myös sopivan opetusmateriaalin tekeminen.

Olin hieman yllättynyt siitä, ettei kukaan ollut valinnut Bob Dylanin kappaleen *Blowing in The Wind* soinnutustehtävää. Pidän sitä itse sellaisena harjoituksena, joka soveltuu oppilaan osaamistasosta riippumatta hyvin monenlaiseen harjoitteluun. Kansanlaulu *Taiivas on sininen ja valkoinen* oli valittu sen sijaan peräti seitsemän kertaa. Yksi opettaja oli käyttänyt tehtävää tunnilla oppilaan kanssa ja kuusi oli tehnyt kappaleesta oman soinnutuksen. Tosin yksi opettaja sanoi ottavansa kappaleen käyttöön heti, kunhan muut kiireet hellittävät. Oma alustukseni näiden tehtävien tekemiseen jäi ainakin ensimmäisen ryhmän osalta hyvin lyhyeksi, mikä voi osaltaan selittää sen, ettei näihin tehtäviin ollut

tartuttu. Näin kävi siitä huolimatta, että mielestäni mainitsin jommankumman olevan ikään kuin pakollinen, alustava tehtävä toiselle opetuskerralle. 21 opettajasta vain seitsemän oli huomioinut tämän. Ketkään opettajista eivät myöskään olleet tehneet tehtäviä yhdessä kollegoidensa kanssa.

Toisen opetuskerran alkukeskusteluissa kävimme läpi kaikkien opettajien kanssa, miten säveltämisen ohjaaminen oli edistynyt tai lähtenyt liikkeelle. Useampaan kertaan esille tullut aihe oli soittotunnin ajankäytön jakaminen. Moni oli yllätynyt siitä, miten kauan tekstin rytmittämässä oli mennyt aikaa. Joillekin itse kappaleen tekeminen oli ollut nopeaa, mutta sen nuotintaminen puolestaan oli ollut aikaa vievää. Tosin syynä tähän oli parilla opettajalla ollut liian vanha tietokone, jolle "Musescoré"-ohjelman uutta versiota ei saanut enää ladattua. Tämä johti sinänsä hyödylliseen keskusteluun siitä, kuinka oppilaiden kappaleita kannattaisi dokumentoida. Valmis nuotinkirjoitusohjelmalla tehty nuotti on toki yksi vaihtoehto. Joskus pelkkä liveäänitys soittotunnilla esimerkiksi Zoom-äänityslaitteella voi riittää.

Yhden opettajan teini-ikäinen oppilas oli valmiin, lyhyen kappaleen kuullessaan todennut sen kuulostavan liikaa lastenlaululta. Kappale ei kuulemma ollut sellainen, että sitä voisi oikeasti kuunnella, tai että vastaavanlaista musiikkia soitettaisiin radiossa. Tämä huomio nostaa esille ainakin sen, että nykypopmusiikki on niin tuotettua, ettei vastaavaa kuulo-kuvaa voi akustisilla soittimilla reaaliaikaisesti saada aikaan. Toiseksi on hyvä huomioida, että juuri tästä syystä säveltäminen pitäisi aloittaa soittotunneilla jo alle 10-vuotiaana. Silloin on ainakin todennäköisempää, että teini-ässä voisi helpommin tehdä jo kokonaisia moniosaisia popbiisejä. Radiokanavien listoilla soivasta musiikista nostettiin myös esille se, että vaikka ne ovat musiikillisesti yksinkertaisia tehdä, niin musiikkitekno-logia osaamisalueena vaatisi harjoittelua.

Ajankäyttö oli tullut esille myös kansanlaulun sointuja oppilaan kanssa pätkäillä. Aikaa tehtävän tekemiseen oli mennyt kuulemma koko 45 minuutin tunti. Sanoin, että itse en pidä tätä minkäänlaisena ongelmana, mikäli oppilas on aiheesta innostunut. Yhteen asiaan keskittyminen oppimisen kannalta on lähtökohtaisesti hyvä. Toinen opettaja sanoikin tehneensä kappaletta oppilaan kanssa juuri aihealue kerrallaan niin, että 60 minuutin soittotunnista 20 minuuttia käytettiin säveltämiseen. Ensimmäisellä kerralla tehtiin rytmi, toisella kerralla sointukierto ja kolmannella sävellettiin melodia.

Joukossa oli myös muutama opettaja, jotka eivät olleet tehneet mitään annetuista tehtävistä. Syynä tähän oli yleisimmin se, että musiikkiopiston ”Joulun Taikaa”-konsertit Savonlinnasalissa lähestyivät, ja kuulemma lähes kaikki aika soittotunneilla oli mennyt konsertteihin valmistautumiseen. Tämä selitys laittoi minut miettimään myös sitä, onko ylipäätään mahdollista, että musiikkiopistossa on menossa useampi lähes koko henkilökuntaa sitova projekti samanaikaisesti. Asioita on pakko priorisoida, ja jos haluaa saada tuloksia ja edistystä johonkin projektiin, sille pitää antaa myös aikaa. Oma osuuteni tässä joulukonsertissa oli bändiesitysten valmistaminen. Kahden oppilaan oma kappale tulisi bändin soittamana konserttiin mukaan ja myös tähän liittyen kävimme sovitusasioita yhdessä tällä toisella opetuskerralla läpi.

#### 6.2.1 Soinnuttaminen ja erilaiset bassolinjat duurisävellajissa

Kävimme kaikkien ryhmien kanssa läpi ohjeistusta tehtävään, jossa kappaleen melodiaan täytyisi löytää sopivat soinnut. Olen käyttänyt soinnutustehtäviä omien oppilaideni kanssa usein ennakkotehtävinä ennen kuin tehdään kappale, jossa on myös oma melodia. Tämä antaa mahdollisuuden keskittyä pelkästään harmonian ja melodian suhteeseen. Siitä huolimatta että kukaan opettajista ei ollutkaan valinnut Bob Dylanin *Blowing In The Wind*-kappaleen harmonian tekemistä, käytin pääosin tätä kappaletta pohjana erilaisten soinnutusvaihtoehtojen ja bassolinjojen esittelyssä. Mollissa käytin esimerkiksi kansanlaulua *Taivas on sininen ja valkoinen*. En tarkoita bassolinjalla tässä yhteydessä basistin tyylinmukaisesti rytmittämää groovea biisin pohjalla, vaan ennemminkin basson erilaisia etenemistapoja. Tällöin samoja basson- ja harmonian liikkeitä voidaan ajatella sovellettavaksi vaikkapa kuoro, jousi- ja puhallinsovituksiin.

Soinnutus-termin lisäksi käytän jatkossa myös termiä *reharmonisointi*, joka nimensä mukaisesti tarkoittaa uudelleen soinnuttamista. Reharmonisointi tulee mukaan soinnutustehtävissä usein silloin, kun samankaltaisia melodiafraaseja esiintyy kappaleessa peräkkäin. Tällöin on luontevaa, että jo yhden toimivan soinnutuksen löydyttyä etsitään muita vaihtoehtoja, jotka sopisivat samaan kohtaan melodiaa. Reharmonisointia käytetään terminä myös silloin, kun koko kappaleen alkuperäiset soinnut vaihdetaan, jolloin kappaleen kuulokuva voi muuttua paljonkin. Tällaista tonaalisen ajattelun ulkopuolelle menevää reharmonisointia en kuitenkaan tässä työssä käsittele ennen kaikkea siksi, koska se mitä todennäköisimmin olisi turhauttavaa muille paitsi sointusointinten opettajille.

Hyviä kappaleita soinnutettaviksi ovat esimerkiksi vanhat poppiisit (Beatles, CCR), iskelmät ja kansanlaulut. Karkeasti yleistäen näissä tyyeissä yleensä melodia liikkuu vain vähän ja ne pysyvät sävellajissa. Se antaa mahdollisuuden sille, että useampi sointu sopii melodiassa samaan kohtaan. Tehtävää voidaan toki myös rajata sen mukaan millaisen lopputuloksen haluaa. Opettaja voi jälleen halutessaan kirjoittaa sointutehoja T, SD ja D melodian yläpuolelle näkyviin. Oppilasta voi myös pyytää kirjoittamaan ensin sävellajin sointuasteet nuotein näkyviin, jolloin opettaja myös näkee miten paljon hän ymmärtää sointuasteista ja sointujen rakenteista. Tässä vaiheessa olisi hyvä osata muodostaa ainakin kolmisointuina duurit ja mollit sävellajin sointuasteiden mukaan ja tajuta, etteivät sointutyypit eri sointuasteilla muutu, vaikka sävellajia muutettaisiin.

Yksi opettaja kertoi tilanteesta, jossa oppilas oli valinnut vastaavaa tehtävää tehdessä huonot soinnut sävellajin sisältä, eikä hän ollut kuullut mikä niissä oli väärin. Tässä tapauksessa olisi hyvä palata muutama askel taaksepäin ja kuunnella ensin sointujen vaihtumista suhteessa kyseisten tahtien pitkiin melodiaääniin. Opettajan puolelta hyvää ohjeistamista onkin, että jokaisen tahdin melodian ensimmäisen tai sen pisimmän äänen on kuuluttava sointuun.

Oppilaalta voikin opetustilanteessa kysyä, että mille sävellajin soinnulle tai sointuasteelle kyseinen melodiaääni on terssi- tai kvinttisävel. Tällöin oppilas pystyy paremmin hahmottamaan, että soinnun perussävel ei välttämättä ole melodiassa. Tässä esimerkissä *Blowing In The Wind*-kappaleen ensimmäiset kahdeksan tahtia on soinnutettu perinteisesti käyttäen kaikkia sävellajin (D-duuri) sointuasteita.

The image shows two staves of musical notation in D major (one sharp). The first staff contains measures 1-4 with chords D, G, F#m, and Bm. The second staff starts at measure 5 and contains measures 5-8 with chords D, Em, Asus4, and A. The melody consists of quarter and eighth notes, with the first note of each measure corresponding to the chord above it.

KUVA 10 *Blowing In The Windin* (Dylan) säkeistö soinnutettuna käyttäen kaikkia D-duurin sointuasteita I – VI.

Kun sävellajin soinnut ovat oppilaalle tutut, voidaan samaa melodiaa reharmonisoida myös basson eri liikkeiden mukaisesti. Tällöin tulevat käyttöön myös sointukäännökset,



ja niiden merkintätavat reaalisoitumerkein tulevat myös oppilaalle tutuiksi. Duurisävel-  
lajissa on kuitenkin huomattava, että yleisimpiä soitujen käännöksiä ovat päätehojen I,  
IV ja V-asteen käännökset. II, III ja VI-asteen mollisoitujen käännökset kuulostavat hel-  
posti duurisoinnuilta, joihin on lisätty suuri seksti. Siksi näissä tulevissa esimerkeissä  
olen käyttänyt soitukäännöksiä lähinnä näistä sävellajin duurisoinnuista.

Kappaleen alkuun sopii usein toonikapedaali, jolloin sävellajin I-asteen sävel pysyy bas-  
sossa. Tällöin soituvaihdokset pysyvät huomaamattomampina ja tunnelmasta tulee  
rauhallisempi. (Heikkilä & Halkosalmi 2005, 194). *Blowing In The Windin* alku toonikape-  
daalilla soinnutettuna näyttää tältä:

The image shows two staves of musical notation for the beginning of 'Blowing In The Wind'. The first staff contains measures 1 through 4, with chords D, G/D, A/D, and G/D indicated above the notes. A box labeled 'A1' is placed above the first measure. The second staff contains measures 5 through 8, with chords D, G/D, Asus4, and A indicated above the notes. The notation is in treble clef with a key signature of two sharps (D major) and a 4/4 time signature.

KUVA 11 *Blowing In The Windin* (Dylan) säkeistö soinnutettuna käyttäen toonikapedaalia.

Toinen vaihtoehto paikallaan pysyvälle bassolle on, että sävellajin V-asteen sävel pysyy  
bassossa. Tällöin tunnelma on dramaattinen ja jännitteellinen. Korva jää helposti ikään  
kuin odottamaan basson liikkumista I-asteelle. Tätä myös dominanttipedaaliksi kutsuttua  
bassoa käytetään usein esimerkiksi jazzstandardien alussa introna, jos kappaleella ei  
ole varsinaista alkusoittoa, ja kun soitetaan ns. komppilapuista (leadsheet) sovittama-  
tonta musiikkia. Harvemmin sillä kuitenkaan kannattaa aloittaa kappaleen säestystä tai  
sovituksen kirjoittamista. Kuitenkin jos kyseessä on monisäkeistöinen kappale, kuten  
esimerkiksi lastenlaulu, kansanlaulu tai kupletti, dominanttipedaalia voi käyttää myöhem-  
missä säkeistössä luomaan tarinalle draamankaarta. Toki jos kappaleen halutaan lähte-  
vän liikkeelle huomiota herättävän dramaattisesti, dominanttipedaalia voidaan käyttää  
myös kappaleen alussa. Mollissa menevät tangot voisivat olla tästä esimerkkejä.  
*Blowing In The Windin* alku dominanttipedaalilla näyttää tältä:

The image shows two staves of musical notation for the song 'Blowing In The Wind' by Bob Dylan. The first staff contains four measures of music with chord symbols D/A, G/A, D/A, and G/A written above the notes. The second staff starts with a measure number '5' and contains four measures with chord symbols D/A, G/A, Asus4, and A written above the notes. The music is written in a treble clef with a key signature of two sharps (D major) and a common time signature.

KUVA 12 Blowing In The Windin (Dylan) säkeistö soinnutettuna käyttäen dominanttipedaalia.

Kappaleiden alkujen sijaan dominanttipedaali on huomattavasti käytetympi kappaleiden loppukadensseissa. Pedaalibasson lisäksi samaa asiaa kutsutaan myös nimellä urkupiste. Sanana urkupiste viittaa urkuihin, joissa pitkän pedaalisävelen pito on mahdollista. Gereon Brodin (1985, 255) määrittelee musiikkisanakirjassa urkupisteen pysyväksi bassosäveleksi, jonka päällä soinnut liikkuvat.

Yleisimmät virheet oppilaiden sointumerkeissä ovat juuri sointujen käännosten merkitsemisessä ja ylipäättään kauttasoinnuissa, joita pitäisi käyttää pääsääntöisesti silloin, kun bassossa oleva sävel kuuluu sointuun. Näissä edellisissä esimerkeissä pedaalibasso aiheuttaa osaltaan sen, että soinnut A/D ja G/A ovat ns. vääräbassosointuja (pohjasävel ei kuulu sointuun), tai vajaasointuja (A/D = Dmaj9no3 ja G/A = A9sus4no5). Kuitenkin näissä tapauksissa kauttasointu antaa sointumerkinnästä paljon selkeämmän kuvan, kuin että sointu kirjoitettaisiin pohjasävelen mukaan. Lisäksi koska kaikki ympärillä olevat soinnut ovat kauttasointumuodossa, niin tästä tavasta poikkeaminen olisi tässä yhteydessä vain epäselvää.

Pianonsoiton kannalta kuitenkin myös nelisoinnut ovat monesti oppilaille helpompia hahmottaa ensin kauttasointuina. Esimerkiksi D-duurin I-asteen sointu nelisointuna olisi Dmaj7, jonka usein näkee oppilaiden kirjoittavan muodossa F#m/D. Ja vastaavasti II-asteen sointu olisi Em7, jonka näkee usein väärin kirjoitettuna muodossa G/E. Nämä virheet ovat kuitenkin olennainen osa oppimista. Näistä kauttasoinnuista näkee kuitenkin suoraan, että mitä pitää soittaa kummallakin kädellä. Lisäksi nelisoinnut kauttasointuna hahmottamalla oppii sointujen ylärakenteista arvokasta tietoa, jota tarvitaan joka tapauksessa myöhemmin laajempia sointuja opiskellessa. Kuitenkin näitä tehtäviä harjoitellessa oppilaan on hyvä osata kääntää sointu vielä perusmuotoon pianon kanssa tai nuottipaperilla. Niin käytännöllisiä kuin sointumerkit F#m/D ja G/E ovatkin, niitä ei kuitenkaan käytetä musiikkia kirjoitettaessa.

Toinen basson etenemistapa, jolla saadaan sointukäännöksiä mukaan, on sävellajin mukaan asteittain liikkuva basso. Linja voi edetä ylös- tai alaspäin, ja bassolinjan suuntaa voidaan vaihtaa myös kesken osan. Hyvä tehtävänanto on kuitenkin yrittää pitää harmonian etenemisrytmi samana (tässä esimerkissä 1 sointu/tahti) ja yrittää tehdä ensin samaan suuntaan etenevä bassolinja. Ylöspäin etenevä bassolinja sovitettuna *Blowing In The Windin* säkeistöön näyttää tältä:

KUVA 13 *Blowing In The Windin* (Dylan) säkeistö soinnutettuna käyttäen nousevaa bassolinjaa.

Koska kappaleen melodia määrittelee kuitenkin lopulta paljon mitä sointuja kulloinkin voidaan käyttää, usein vastaan tulee tilanne, jossa sointurytmiikkaa tai bassoliikkeen suuntaa täytyisi vaihtaa kesken osan. Kun vastaavaa linjaa yritetään tehdä alaspäin, neljännelle tahdille bassoon tulisi a-sävel. Kuitenkin melodiassa on tässä kohtaa d-sävel, jonka kvarttisuhde bassoon on ongelmallinen. Tässä esimerkissä ongelma on ratkaistu lisäämällä bassolinjaan kromaattinen sävel bb neljännelle tahdille, jolloin myös viidennelle tahdille saadaan loogisesti I-asteen soinnun kvinttikäännös. Kuudenteen tahtiin voisi toki yhtä hyvin kirjoittaa myös IV-asteen soinnun perusmuodossa. Tässä tapauksessa sama gis-sävel, joka löytyy soinnusta, on muutettu myös kappaleen melodiaan.

KUVA 14 *Blowing In The Windin* (Dylan) säkeistö soinnutettuna käyttäen laskevaa bassolinjaa.

Tässä esimerkissä Gm/Bb on lainattu D-duurin muunnosmollin, eli D-mollin IV-asteelta, ja soinnun terssikäännös jatkaa bassolinjaa alaspäin. E/G# puolestaan on seuraavalle

V-asteen soinnulle (A9sus4) johtavan välidominantin terssikäännös. Yleisimmät lainasoinnut ovatkin joko muunnosmollista lainattuja sointuja tai välidominantteja. Luonnollisesta mollista löytyvät sointuasteet bIII, bVI ja bVII, erona duuriin. Tällöin siis luonnollisen D-mollin mukaan F (bIII), Bb (bVI) ja C (bVII)-duurisointuja voisi lainata myös D-duurisävellajiin. Toinen tapa analysoida Gm-sointu tässä yhteydessä olisi ajatella se lainatuksi harmonisesta D-duurista. Harmoninen duuriasteikko on kuin harmoninen molli, jossa on duuriterssi. Tai vaihtoehtoisesti harmoninen duuri on kuin duuriasteikko, jonka kuudes sävel on alennettu.

Välidominantit voivat valmistaa minkä tahansa sävellajin soinnun sen kohdesoinnun (yleensä kappaleen seuraavan soinnun) sävellajin V-asteen mukaan. Koska välidominantin käyttö tuo aina harmoniaan sävellajin ulkopuolisia säveliä, kappaleen melodia voi rajoittaa sen käyttöä tavallista enemmän. Usein välidominantin käyttö onnistuu paremmin sointurytmiikkaa muuttamalla niin, että sillä ei varsinaisesti korvata sointua koko tahdin ajaksi, vaan lisätään se ns. ”ylimääräisenä” sointuna jälkimmäiselle puolelle tahtia. Välidominanttia voi käyttää tehokeinona osasta toiseen siirryttäessä, jolloin se osoittaa jo edellisen osan viimeisessä tahdissa selkeästi mistä soinnusta seuraava osa alkaa. Tässä esimerkki välidominantin käytöstä *Blowing In The Windin* kertosäkeeseen siirryttäessä:

KUVA 15 *Blowing In The Windin* (Dylan) kertosäe soinnutettuna käyttäen välidominantteja.

Neljännellä tahdilla oleva B7b9 on siis V/II, eli B-osan ensimmäisen tahdin Em7:n välidominantti. Sointuasteen merkintätavasta näkee siis loogisesti, että kyseessä on V-asteen sointu sävellajin II-asteen soinnulle. Toinen välidominantti (F#7) löytyy B-osan kolmannelta tahdilta, jonka sointuastemerkinä on V/VI.

Välidominantin lisäksi harmonian rytmiä voidaan entisestään tihentää lisäämällä II-as-teen sointu välidominantin eteen. Tällöin koko II – V-kadenssi ennakoi kohdesointua valmistuen sen, jolloin myös sointurytmiikka tihenee. Kromatiikan ja jännitteellisuuden lisäämiseksi myös tritonuskorvauksen käyttö on mahdollista, jolloin välidominantti korvataan siitä tritonuksen päässä olevalla dominanttiseiska-soinnulla. Koska tämä johtaa entistä enemmän sävellajin ulkopuolella olevien sointujen käyttöön, niin etenkin välidominantin tritonuskorvausta on yleensä mahdollista käyttää vain yhden, korkeintaan kahden iskun ajan. Englanniksi tritonuskorvauksesta käytetäänkin myös termiä *passing chord*, (ohime-nevä sointu), joka kuvaa soinnun funktiota hyvin. *Blowing In The Windin* säkeistö II-V-kadenssein ja tritonuskorvauksin reharmonisoituna näyttää tältä:

KUVA 16 *Blowing In The Windin* (Dylan) kertosaie soinnutettuna käyttäen kokonaisii II – V-kadensseja ja tritonuskorvauksia välidominanttien paikalla.

On myös aiheellista huomata, että mitä enemmän sointurytmiä tihentää, sitä enemmän harmonian estetiikka lähentyy jazzmusiikkia. Tällöin ei oikein voida välttyä siltä, että myös sointuja täytyy laajentaa vähintään nelisoinnuiksi. Siksi tämä viimeinen esimerkki ei välttämättä sovellu samaan sovitukseen kolmisointupohjaisen harmonian kanssa. Kuitenkin jos sovitettavassa ja soinnutettavassa kappaleessa on useampi säkeistö, soinnutusta kannattaa vaihtaa jo ihan sovituksellisistakin syistä. Sointulaajennusten pitäisi olla kuitenkin keskenään balanssissa, ettei varsinkaan samassa osassa kappaletta olisi esimerkiksi kuusi- ja kolmiäänistä harmoniaa sekaisin. Taiteelliselta kannalta mietittynä voidaan myös kysyä, onko alkuperäisen vain kolme sointua sisältävän kappaleen soinnuttaminen laajoin soinnuin enää tyylinmukaista sovittamista. Musiikki ja sovitukselliset ratkaisut ovat kuitenkin ennen kaikkea vain makuasioita.

## 6.2.2 Soinnuttaminen ja erilaiset bassolinjat mollisävellajissa

Mollisävellajissa soinnutusvaihtoehtoja on enemmän, koska tonaalisessa ympäristössä käytettyjä molliasteikoita on kolme; luonnollinen, harmoninen ja melodinen molli. Tämä tarkoittaa paitsi sitä että eri molliasteikot sekoittuvat kappaleiden melodioissa, myös sitä, että sointuasteita voidaan rakentaa kaikille näille asteikoille ja niitä yhdistellen. Käytössä on alhaalta ylöspäin lueteltuna bVI, VI, bVII ja VII-asteiden bassosävelet ja sointuasteet. Tämä tarkoittaa I-asteelta alkavan laskevan bassolinjan kannalta, että myös täysin kro-maattinen bassolinja on mollissa mahdollinen I-asteelta V-asteelle saakka.

Myös sointutyyppejä voidaan sekoittaa mollisävellajissa keskenään enemmän, koska eri asteikoiden sävelet vaikuttavat luonnollisesti sointuasteisiin. Varmasti juuri tästä johtuen vanhoissa musiikin perusteiden oppikirjoissa mollin sointuasteista puhutaan usein yhdistetystä molliasteikosta, tai mollin yleisestä yhdistelmästä. (Heikkilä & Halkosalmi 2005.) Pidemmälle sointulaajennuksessa edetään muun muassa Max Tabellin kirjassa ”Jazz-musiikin harmonia” (2004). Tabell sanoo mollissa menevien sävellysten olevan helpompia reharmonisoitavia juuri siksi, että monet vaihtoehdot tuovat vapauksia luovuudelle.

Olen esittänyt mollista helposti pianolla soitettavan yhdistelmän jo luvussa 6.1.3 harmonian säveltämisen yhteydessä. Tässä kuitenkin on vielä tiivistettynä vaihtoehdot eri sointuasteille mollissa reaalisoitumerkein kolmi- ja nelisoinnuin.

I = Cm, Cm7, Cm6; II = Dm7b5, Dm7; bIII = Eb, Ebmaj7, Ebmaj7#5

IV = Fm, Fm7, F, F7; V = G, Gm, G7(b9), Gm7; bVI = Ab, Abmaj7

VI = Am7b5; bVII = Bb, Bb7 VII = Bdim, Bdim7

II-asteen soinnussa vähennetyt kolmisoinnun käyttö on harvinaista, kuten se on myös duurin VII-asteella. V-asteen soinnussa on perusteltua lisätä myös viides sävel (b9) mukaan harmonisen jännitteen luomiseksi. Tällöin sama sointu ilman bassosäveltä muodostuu vähennettynä septimisointuna VII-asteelle. Tosin samoin kuin duurissa, myös mollissa V-asteen soinnun terssikäännös (C-mollissa G/B), on varsin yleinen vaihtoehto, jos bassoon halutaan sävellajin johtosävel (b).

Toisena soinnutustehtävänä opettajilla oli ollut C-molliin kirjoitettu kansanlaulu, *Taivas on sininen ja valkoinen*. Tehtäviä tarkastaessani kävi ilmi, että vaikka nelisoitujen käyttö

oli monille tuttua ja selkeää, niin asteittain eteneviä bassolinjoja oli vastauksissa ainoastaan piano-opettajien nuoteissa. Lisäksi molliasteikoiden sävyerot ja sointujen lisäsävelten merkitseminen oli tuottanut ongelmia. Seuraavassa kuvassa on kappaaleen neljän ensimmäisen tahdin melodia ilman sointumerkkejä.



KUVA 17 Taivas on sininen ja valkoinen (kansansävelmä) melodia ilman sointumerkkejä.

Jos tätä kappaletta lähtee soinnuttamaan kadenssilla I – IV – V – I, niin iskulla olevan melodiaänen suhde bassoon pitäisi osata huomioida. Jos siis valitsee ensimmäisen tahdin puolella välissä soinnuksi IV-asteen soinnun (Fm), niin melodian sävelen g pitäisi näkyä sointumerkissä (Fmadd9, tai Fm9) ja vastaavasti toisen tahdin alkuun tulevan V-asteen soinnun es-sävelen olisi hyvä näkyä sointumerkissä (G7#5). Jälleen olisi hyvä ajatella asiaa niin päin, että mille sävellajin soinnun perusäänelle melodiasävel on terssi tai kvintti (myöhemmin myös 7, maj7, 9, b9, #9, 11/sus4, #11/b5, 13/6, #5/b13).

Kuitenkin jotta koko lisäsävelten ja sointulaajennusten vaihtoehtoja ei tarvitsisi ottaa esille kerralla, tehtävää voi lähestyä myös siitä näkökulmasta, milloin sointua ylipäätään tarvitsee vaihtaa. Jos katsotaan iskuilla olevia melodiaääniä, niin kappaaleen alussa esiintyy pelkästään C-mollikolmisoinnun säveliä aina kolmannen tahdin puoliväliin saakka. Tällöin I-asteen sointua ei välttämättä edes tarvitse vaihtaa. Kuitenkin yhtä helposti soittettavaan ja mielenkiintoisempaan lopputulokseen päästään toonikapedaalin avulla, jossa ainoastaan g- ja as-säveliä soinnussa vaihdetaan keskenään vuorotellen puolen tahdin välein. Vaihtelu on seuraavassa esimerkissä nuotinnettu bassoklaaviin.

KUVA 18 Taivas on sininen ja valkoinen-kappaaleen alku soinnutettuna toonikapedaalia käyttäen.

Bassolinjojen käyttö myös tässä kappaleessa laittaa oppilaan monesti tilanteeseen, joissa hän päätyy soittamaan laajoja sointuja ilman, että hän välttämättä tiedostaa mistä soinnusta kulloinkin on kyse. Tämä ei kuitenkaan välttämättä haittaa, jos pyrkimyksenä on lähtökohtaisesti tuottaa hyvänkuuloista harmoniaa. Pianistisesta näkökulmasta oppilasta voi pyytää myös kirjoittamaan sekä oikealle että vasemmalle kädelle valitsemansa äänenkuljetuksen sointumerkkien lisäksi. Tällöin opettaja näkee selkeästi, että mitkä soinnut ovat olleet hänen valitsemiaan mieleisiä sointuja. Merkintätapoja voidaan yhdessä korjata jälkeenpäin.

Jos oppilas on niin pitkällä, että hän tuntee eri molliasteikoista johdettavat soinnutusvaihtoehdot ja osaa yhdistää ne basson liikkeisiin, samassa tehtävässä voi vaihtaa ohjeita esimerkiksi joka säkeen alussa. Jälleen ohjeet voivat olla vain lähtökohta soinnuttamiselle ja opettajan puolelta mallin antamiselle. Basson liikkuvuutta määräävien ohjeiden pohjalta oppilas voi yrityksen ja erehdyksenkin kautta päätyä aivan erilaiseen lopputulokseen, mitä hän tai opettaja oli ensin ajatellut, mutta soiva lopputulos voi silti kuulostaa hyvältä.

Tässä esimerkissä on käytössä kaikki erilaiset basson liikkumistavat, jotka olemme käyneet tässä luvussa läpi. Viimeisellä rivillä on mukana myös välidominanteja ja niiden tritonuskorvauksia. Koska harmonian rytmi vaihtuu tässä kohtaa kappaletta neljä kertaa saman tahdin aikana, eli varsin tiheästi, niin soinnuista kannattaa soittaa kaikki äänet samaan aikaan. Vasemman käden arpeggiolle ei siis ole aikaa jokaisen soinnun kohdalla erikseen.



# Taivas on sininen ja valkoinen

*Toonikapedaali*

5 *Laskeva bassolinja*

9 *Nouseva bassolinja*

13 *Tihennetty sointurytmikka*

15 *Dominanttipedaali*

rit

KUVA 19 Kappale soinnutettuna käyttäen kaikkia esittelemiäni reharmonisointivaihtoehtoja.

Sointulaajennukset ja niiden tarkat merkinnät toki vähentävät vaihtoehtoja, miten äänenkuljetus voi edetä. Siksi sointumerkkien lisäksi auki kirjoitettu nuotti demonstroi tätä paremmin kuin pelkkä melodia ja sointumerkit. Koska mollisävelläjissa itsessään on sointuvaihtoehtoja enemmän, muunnosduurista sointujen lainaaminen on harvinaisempaa. Vaikka esimerkiksi Michael Jacksonin kappaleen *Earth Song* (1995) sointuvaihdokset ovat alussa Im – IV (C-mollissa Cm – F), niin F-duurisointua ei tarvitse ajatella lainatuksi C-duurin IV-asteelta, koska myös melodisesta mollista löytyy IV-asteelta sama sointu.

### 6.2.3 Kappaleen täydentävä sovittaminen

Syyslukukauden lopussa opettajat olivat kukin tahoillaan orientoituneet opiston joulukonsertin ohjelmiston harjoittamiseen. Nämä yhteiset, koko opiston joulukonsertit, ovat olleet perinteisesti koko lukuvuoden näkyvin tapahtuma opiston osalta koko kaupungissa. Joulukuussa 2019 Savonlinnasalissa esitettävät ”Joulun Taikaa”-konsertit olivat ohjelmiston puolesta vapaita ja monipuolisia. Siellä esiintyivät niin orkesterit, tanssijat, bändit kuin myös pienemmät kamarimusiikkikokoonpanot ja sooloesitykset.

Edellisen varsin paljon harmoniaan keskittyneen opetustuokion jälkeen keskustelimme yhdessä sovittamisesta instrumenttikohtaisemmin. Sovittaminen määritellään yleensä kappaleen muokkaamisena tiettyyn muotoon tai tietylle kokoonpanolle sopivaksi. Lontolaissyntyinen säveltäjä ja opettaja Ricky Rooksby sanoo sovitussoppaassaan ”Arranging songs – How to put the parts together” sovittamisen olevan apukeino, kuinka kappaleen kuuloasu tuodaan julki, ja että mahdollisuuksia on rajattomasti (Rooksby 2007, 7). Käytännössä siis sovittaminen itsessään on jo säveltämistä.

Sovittamisprosessi voi sävellysprosessin tapaan edetä monella tavalla. En lähestynyt tämän opetuskerran myötä sovittamista niinkään soitinnuksen, instrumentaation, muuntelun, tai edes partituurin kirjoittamisen kautta. Syynä koko aiheen käsittelylle oli, että eri instrumenttikollegioiden välinen yhteistyö voisi lisääntyä yhteisten soitusprojektien myötä. Tätä tavoitetta silmällä pitäen halusin oppilaani bändillä joulukonsertissa esitettävään kappaleeseen jousikvartettisovituksen. Ajattelin tämän koulutuksen olevan hyvä hetki ottaa asia esille. Tämä antaisi myös etupäässä klassista musiikkia orkestereissa soittaville oppilaille mahdollisuuden soittaa bändissä. Jousisoitinten opettajat voisivat tämän projektin myötä näin osallistaa omia oppilaitaan soituksen tekemiseen oman instrumenttinsa lähtökohdat huomioiden.

Näin ollen oppilaiden säveltäminen voisi painottua myös toisen oppilaan valmiin kappaleen sovittamiseen. Esimerkiksi jos omat oppilaani ja muiden piano-opettajien oppilaat tekevät luontevammin kokonaisia kappaleita, niin muiden instrumenttien opettajat voisivat osallistua näihin kappaleisiin sovittamalla niihin soitettavaa omien oppilaidensa kanssa. Ajatuksena tämä voisi täydentää kappaleen sointiväriä ilman, että alkuperäistä kappaleen runkoa ja bändisovitusta täytyisi muuttaa. Tällöin opettajan rooli säveltämisen ohjaamisessa on viimeistelevä taiteellinen tuottaja. (Väkevä & Ojala 2013, 73)

Oikeastaan kappaleen ensimmäinen versio on yleensä runko, josta sävellyksen tempo, sävellaji, rytmisen tausta, harmonia, melodia ja muotorakenne käyvät ilmi. Sovittaminen on erillinen vaihe sävellystyön jälkeen, joka on myös säveltämistä. Kappaleen uuden soivan osuuden tekeminen voi olla esimerkiksi harmoniaa noudattava obligato-linja, stemma päämelodiaan, vastamelodia (ostinato), rytmisen background, tai kappaleen kokonaisuutta tukeva taustariffi. Yleensä uutta soitettavaa jo valmiiksi toimivaan kappaleeseen kannattaa säveltää mieluummin liian vähän kuin liikaa.

Kuuntelutin opettajilla Venla Kujamäen kappaleesta *Heartbeat* (2019) bänditunnilla tehdyn äänityksen. Tämän jälkeen esittelin kappaleen alkuperäisen version nuotin ja uuden version, johon olimme lisänneet sointulaajennuksia sekä muokanneet bassolinjaa.

# Heartbeat

Venla Kujamäki

Alkuperäiset soinnut:

**B** G D G Hm

Your heart - beat a-against my ear is all I need to hear.

5 G D E

There's no - oo place for fear to - night, if you just

9 G Gm

hold me tight.

Soitulaajennukset ja asteittain liikkuva bassolinja:

**B** Gmaj9 Dadd9/F# Em9 Hm9

Your heart - beat a-against my ear is all I need to hear.

17 Gmaj9 Dmaj9/A E7/G# E7

There's no - oo place for fear to - ni - ight, if you just

21 Gmaj9 Gmmaj9

hold me tight.

KUVA 20 Heartbeat-kappaleen (Kujamäki) kertosäe kahdella eri tavalla soinnutettuna.

Lähtökohtaisesti jousia ajateltiin ottaa mukaan vain kappaleen kertosäkeeseen. Tämä 12 tahdin pätkä oli sopivan mittainen siinä mielessä, että pääsimme heti samalla kerralla kuulemaan jousiopettajien yhdessä tekemää sovitusta. Tämä sovituksen runko ja pätkä konsertissa esitetystä versiosta löytyy työn lopun liitteistä. Lopullisen konsertissa esitetyn jousisovituksen oppilaat olivat yhdessä viimeistelleet opettajien tekemää runkoa apuna käyttäen. Obligatolinjan kirjoittamisesta olin valmistellut lyhyesti äänenkuljetussäännöt kokoavat periaatteet. Ne löytyvät niin ikään liitteenä työn lopusta, johon olen koonnut kaikki opetusdiat kronologisessa järjestyksessä saman YouTube-linkin taakse.

#### 6.2.4 Tehtävämallit ja keskustelut toisen opetuskerran jälkeen

Toisen opetuskerran ensimmäisen ryhmän tapaamisen jälkeen ymmärsin ainakin sen, että olin mennyt soinnutustehtävien harmonia-analyysissä niin pitkälle, ettei se enää hyödyttänyt muita kuin sointusoitinten opettajia. Myös rehtori Kari Kropsu oli paikalla yhdessä tapaamisessa, jossa eräs jousiopettajista kysyi suorasanaisesti, että ”tuleeko meille myös klassisen musiikin SÄPE-koulutus erikseen.” Vaikka olin ajatellut koko koulutuksen idean olevan yhdistää eri musiikki- ja koulutustaustoista tulevien opettajien ammattitaidot yhteen, niin silti oma rytmimusiikin ja vieläpä pop/jazz-piano-opettajan taustani näkyi tämän kerran materiaalin valinnassa selkeästi. Tällainen kommentointi ja siitä herännyt keskustelu oli kuitenkin minulle ohjaajana arvokasta palautetta.

Rehtorin mielestä harmonia-asioiden läpikäynti oli kuitenkin perusteltua myös orkesterimuusikon näkökulmasta. Kuitenkaan koska tällöin ei tule mietittyä soitinkohtaisesti yksittäisten äänten suhdetta soivaan kokonaisuuteen, harmonian tutkiminen reaalisointumerkkien kautta on yksiäänisten instrumenttien soittajille vierasta. Keskustelimme myös siitä, kuinka paljon harmoniasta tarvitsee käytännössä tietää, jos kuitenkin osaa tuottaa instrumentillaan nuottikuvan mukaisesti oikeat äänet. Kärjistettynä orkesterimuusikot ovat luovuttaneet vallan musiikin tulkinnasta kapellimestarille, jolla on yksinoikeus spontaaniuteen soittotilanteessa. Tällöin orkesterimuusikoilla ei varsinaisesti ole omaa luovuutta musiikin tekemisessä, jolloin koko konsepti on helposti säveltämisen pedagogiikan ideologian ulkopuolella. Siksi voidaankin perustellusti miettiä, kuinka musiikkiopistoiden yhteismusisointiin saataisiin sovellettua luovaa musiikin tekemistä vielä enemmän.

Tehtävien suhteen suosittelin tällä kertaa tarkempaa rajausta instrumenttikohtaisesti kuin viime kerralla. Jousiopettajat jatkaisivat jousisovituksen tekemistä joulukonserttia varten, muut opettajat jatkaisivat omia aloittamiaan sävellysharjoituksia oppilaidensa kanssa. Uusina vaihtoehtoisina tehtävinä jaoin sesongin mukaisesti soinnutustehtävät joululauluihin *Jouluyö, juhlayö* (Guber 1818) ja *Varpunen jouluaamuna* (Kotilainen 1913). Lisäksi jaoin Robert Frostin runon *Canis Major*, joka soveltuu 12 lyhyen säkeen ansiosta hyvin blueskaavaan sävellettäväksi. Blues-rakennetta ajattelin kuitenkin käsitellä kolmannella opetuskierröksellä vain niiden opettajien kanssa, joita aihe oikeasti kiinnostaisi. Rytmimusiikkia enemmän opiskelleille opettajille blues on pedagogisena aiheena helposti ylikulunut, kun taas klassisen koulukunnan käyneitä se ei välttämättä kiinnosta. En ole myöskään nuorten keskuudessa huomannut spontaania innokkuutta vanhoja bluesartisteja tai erilaisia blueskierrrossa käytettäviä sointuvaihtoehtoja kohtaan.

Opettajat olivat myös yleisesti sitä mieltä, että ensimmäisellä kerralla jaetuissa tehtävissä oli vielä paljon sellaisia, joiden pohjalta jatkaa eteenpäin. Uudelle materiaalille ei siis ollut tällä kertaa välitöntä tarvetta.

### 6.3 Keskustelut kolmannen opetuskerran alussa

Viimeiset kolme opetuskertaa pienryhmille pidettiin tammi-helmikuussa 2020. Kuunneltuani opetustilanteiden äänitteet huomasin, ettei keskusteluissa ollut kahdesta eri syystä oikeastaan mitään mielenkiintoista tutkimuksen kannalta. Toisaalta useimpien opettajien kaikki huomio vuoden 2019 lopussa oli mennyt Joulun Taikaa-konserttiesitysten ja omien luokkakonserttien tekemiseen. He eivät olleet tehneet jakamiani tehtäviä, eikä vastaavia musiikkiesityksiä mitä toisen kerran alussa kuultiin, ollut tällä kertaa valmisteltu. Toisaalta keskustelimme opettajien sävellyshankkeista olettaen, että ne voitaisiin esitellä maaliskuussa viimeisellä opetuskerralla normaalisti lähiopetuksena. Eipä tuolloin tiedetty miten koronapandemia muuttaisi maailmassa aivan kaiken maaliskuun 2020 puolivälistä vielä pitkälle eteenpäin.

Yhden ryhmän kanssa kävimme opetuskerran alussa toivomuksesta läpi ilmaisen nuotinkirjoitusohjelman, Musescoren käyttöä. Ohjelma on ollut minulla käytössä jo vuodesta 2015 lähtien ja se on ollut hyödyllinen työkalu. Oppilaat ovat voineet tehdä nuotteja kotona, ja olen voinut omalla tietokoneella avata heidän lähettämänsä tiedostot suoraan. Tällainen saman musiikkimateriaalin pallottelu puolin ja toisin oppilaiden kanssa oli erittäin toimiva työskentelytapa kevään 2020 etäopetusjaksolla.

Tähän viimeiseen pienryhmissä pidettävään kertaan olin muutenkin valmistautunut sillä asenteella, että opetustilanteen kulku muuttuisi sen mukaan, mitä asioita ryhmässä toivottiin käsiteltäväksi. Niin ikään bluesharmoniaan syvennyimme enemmän vain yhden ryhmän kanssa, kun se yhdessä koettiin riittävän tarpeelliseksi. Toki tällaisessa ryhmän mukaan spontaanisti päätettävässä etenemistavassa on se riski, että kaikki eivät ota tilanteesta kantaa tasavertaisesti, jolloin tilanne suosii ulospäinsuuntautuneita ja ”reippaita” henkilöitä. Samasta syystä muun muassa musiikkiopistoiden pääsykokeista on jo monella paikkakunnalla luovuttu. Reippaus pääsykokeessa on lapselle eduksi, mutta motivaatiota soittoharrastukseen ei pystytä tilanteessa luotettavasti mittaamaan.

### 6.3.1 Ryhmässä säveltämisen edut

Kolmannen opetuskerran aiheena oli säveltämisen ohjaaminen ryhmäopetuksessa. Mikkelissä toukokuussa 2018 pitämässäni koulutuspäivässä olin jakanut opettajat pienryhmiin tekemään sävellystä lyhyisiin kesärunoihin. Työskentelyn tuloksena kuultiin koulutuspäivän loppuun peräti 10 lyhyttä kappaletta. Kokeilu ei kuitenkaan ollut pedagogisesti täysin onnistunut tai edes perusteltu, koska kahden musiikkiopiston opettajia oli paikalla yhteensä lähes 60 henkilöä. Tämä johti siihen, että ryhmien koot olivat neljästä kuuteen henkilöä, minkä seurauksena osalla opettajista oli mahdollisuus jättäytyä ryhmässään taka-alalle vain seuraamaan muiden työskentelyä. Optimaalinen ryhmäkoko tällaiseen ryhmässä säveltämiseen lienee kolme henkilöä, koska tällöin kaikki joutuvat osallistumaan työskentelyyn ja voivat halutessaan ottaa tarkemmin rajatun roolin kappaleen tekemisessä. Myös kahden henkilön ryhmä on toimiva, joskin henkilökemiat ratkaisevat tällöin vielä enemmän.

Savonlinnassa käytössä oleva integroitu muha-aineiden opetus avaa myös mahdollisuuksia tämän tyyppiseen työskentelyyn. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaan viikoittainen soittotunti on 15 minuuttia pidempi, jos hän on valinnut muha-aineet soittotunnin yhteyteen. Jotkut opettajista ovat päätyneet sijoittamaan suunnilleen samalla tasolla olevat oppilaat lukujärjestyksessä peräkkäin, jolloin heidän integroitutuntinsa voidaan yhdistää. Tällöin 15 minuutin muha-tunnin sijaan oppilaalla on kahden hengen 30 minuutin muha-tunti. Säveltämisessä muha-asiat tulevat mukaan oppimiseen ikään kuin automaattisesti. Tosin myös oppilaiden 45 minuutin soittotuntiaikoja voidaan näin tarpeen mukaan yhdistää, koska sosiaalisten taitojen kehittyminen, yhteismuusointi ja yhteenkuuluvuuden tunne tulevat tällöin myös mukaan opetustilanteeseen.

Opettaja voi jakaa biisinkirjoituksen eri vaiheissa rooleja oppilaille myös heidän vahvuuksiensa mukaisesti. Bändiopetuksessa hyvä toimintatapa on ollut pyytää teksti ja alustava tekstin rytmittäminen laulajalta, sen jälkeen tehdä sointu- ja melodiaehdotus pianotunnilla bändissä soittavan piano-oppilaan kanssa, ja lopuksi antaa basistin ja rumpalin ehdottaa bänditunnilla jotakin komppia taustalle. Tämän jälkeen lopputuloksen voi viimeistellä puhallin- tai jousisovituksella, mikäli näiden instrumenttien soittajia on ryhmässä mukana. Kuitenkin se bänditunti, jolloin biisin raakaversiota lähdetään yhdessä työstämään, on hyvä tarvittaessa äänittää kokonaan. Siten biisin eri komppi- ja rakennevaihtoehdot pysyvät mielessä seuraavan viikon tunnille. Varsinkin jos oppilaiden omien kappaleiden tekoprosesseja on menossa useampia samaan aikaan, tämä on suorastaan

välttämätöntä. Soitin opettajille myös tällä tavalla bändin ryhmätyönä tehdyn kappaleen ”Kun mikään ei riitä” (Ala-Vainio, Muinonen, Vishniakova, Saarlemo & Heinonen 2019).

Hieman samanlaista toimintamallia esitteli myös Jere Laukkanen valtakunnallisen SÄPE-hankkeen yhteisessä koulutuspäivässä 16.3.2018. Hän puhui tiimikirjoittamisesta kolmen ryhmässä, jonka johtoajatukseksi oli jakaa roolit oppilaiden välillä nykyajan musiikkiteollisuuden hengessä. Yksi rooli olisi tällöin *topliner*, eli kappaleen harmoniasta ja melodiasta päävastuussa oleva kirjoittaja. Toinen rooli olisi sanoittaja ja kolmas *tracker*, eli ohjelmoinnista, kappaleen soundivalinnoista ja tuotannosta vastaava henkilö. Tämä malli toimii varmasti hyvin musiikin ammattiopinnoissa, kun musiikkiteknologiaa tuntevia oppilaita ja tarvittavaa laitteistoa on opetustilanteissa mukana. Musiikin perusasteella oppilaitoskohtaista hajontaa varsinkin musiikkiteknologian opetuksen laadussa ja laitteiston päivityksissä on paljonkin.

Tämän lisäksi Laukkanen puhui samassa yhteydessä toimeksiannoista, joka on niin ikään käsite musiikkiteollisuuden puolelta. Jos tarvitaan uusi, ns. ”täsmäohjattu” kappale jollekin artistille, jonka on tarkoitus saada kuuntelukertoja tietyltä kohdeyleisöltä, niin levy-yhtiöillä on usein tiedossa tähän tarkoitukseen sopiva kirjoittajatiimi. He siis tekevät toimeksiannon tälle tiimille ja antavat deadline, milloin kappaleen pitää olla valmis äänitettäväksi ja julkaistavaksi. Usein tällaista musiikintekoa ohjailee väistämättä tietty laskelmoivuus, jonka tarkoituksena on toki myös tuottaa taloudellista hyötyä. Kuitenkin jos vastaavaa ajattelua sovelletaan musiikkiopistoihin, niin toimeksiannot ja musiikin teon motiivit voisivat olla ennemminkin pedagogisia.

Näiden opettajan ja oppilasryhmän välisten pedagogisten toimeksiantojen tavoitteena on jälleen kerran se, että työskentely ylipäänsä käynnistyy. Jos alkuperäinen toimeksianto ei kuulu lopputuloksesta, sillä ei ole merkitystä, mikäli prosessi on ollut tekijöille miellyttävä ja kaikki ovat tyytyväisiä yhdessä tehtyyn kappaleeseen. Tässä on lueteltuna muutama esimerkki pedagogisista toimeksiannoista:

1. Sävelletään kappale melodia edellä: Melodisten motiivien ja säkeiden muuntelu, isot intervallihyppyt, tiettyjen sävelten korostaminen melodiassa.
2. Sävelletään kappale rytmikka edellä: Tietyn säestys- tai komppirytmien käyttö, tietyn tahtilajin käyttö.



3. Sävelletään kappale harmonia edellä: Annetaan valmis sointukierto, jota muokataan kappaleen tyyliin sopivaksi. Tehdään bassolinja tietyllä tavalla. Harjoitellaan sointulajennusten käyttöä, lainasointujen käyttöä jne.

4. Sävelletään kappale teksti edellä: Mietitään ensin mitä halutaan sanoa. Sitten sanotaan ja ilmaistaan se. Tehdään tekstikoukku kertosaäkeeseen, säkeistöihin haetaan esimerkiksi riimit Riimirenki Pro-ohjelman avulla.

5. Sävelletään ensin riffi/luuppi, jota varioimalla kappaleen tunnelma muuttuu.

6. Sävelletään solistin vahvuudet tai tietynlainen sovitus edellä.

Jos meillä olisi ollut mahdollisuus tavata vielä neljäs kerta pienryhmien kanssa, ja meillä olisi ollut hieman enemmän aikaa kuin 120 minuuttia, olisin ilman muuta kokeillut vastaavaa työskentelyä myös tämän koulutuksen yhteydessä. Tällä kertaa tyydyin vain suosittelemaan ja soveltamaan tätä metodia käytännössä. Suurin osa tämän koulutuksen opettajista oli kuitenkin päässeet kokeilemaan tätä käytännössä Mikkelin koulutuspäivänä. Silloin erilaisia pedagogisia toimeksiantoja oli käytössä peräti 10. Myös Ahola ja Partti korostavat kirjassaan yhteissäveltämisen mahdollistavan luontevan ja turvallisen tavan harjoitella vuorovaikutustaitoja ja prosessimaista työskentelyä. Parhaassa tapauksessa yhteisöllinen vuorovaikutus tuottaa navigointitaitoja erilaisten näkemysten, mielipiteiden ja kokemusten kesken. (Ahola & Partti 2016, 34.)

### 6.3.2 Riffien avulla säveltäminen

Halusin kokeilla kehittämäni ryhmäopetukseen soveltuvaa sävellysmetodia kaikkien ryhmien kanssa. Mietin tätä koulutusta varten erikseen sitä, millainen toimintamalli soveltuisi musiikkiopiston ryhmäopetukseen niin, että siinä yhdistyisi strukturoitu säveltäminen, improvisointi, leikkimielisyys ja genrevapaa ajattelu. Opettajat eivät olleet koulutusprojektin aikana päässeet vielä juurikaan tekemään ja soittamaan yhdessä, ja halusin korjata tämän selkeän puutteen. Luettuani pintapuolisesti läpi SÄPE-hankkeen ensimmäisen vuoden tuotoksen ”Reseptejä säveltämisen ohjaukseen” (2017), huomasin monen julkaisun varsin käytännöllisen esimerkin suuntautuvan enemmän nuorelle ikäryhmälle ja sen myötä peruskoulujen musiikinopettajille.

Päädyn työstämään ajatusta riffien kautta luontevasti siksi, että moni Aapo Heinonen Quintetille säveltämäni kappale on saanut alkunsa jostain riffistä, eli ”musiikillisesta moottorista.” Esimerkkejä riffipohjaisista kappaleista löytyy joka albumilta, näistä mainittakoon kappaleet *Delusional Escape* (2010), *Insight Into Sight!?* (2013) ja *Open Water* (2018). Kaikissa näissä kappaleissa riffi kuullaan heti teoksen alussa pianolla soitettuna. Esimerkit perustuvat kahteen päällekkäiseen duuri- tai mollikolmisointuun, joista tehdään tahtilajiin sopiva rytmisen arpeggio. Soinnut voivat olla bassoäänestä riippuen joko maj9, m11, mmaj9 tai m11b5-sointuja tai niiden käännöksiä. Olen esitellyt tätä lähinnä pianon kautta parhaiten hahmottuvaa ideaa harjoitusmonisteessa ”Polychords”, joka tarkoittaa suomennettuna *polysointua*, eli kahta päällekkäistä sointua. Tämä harjoitusmoniste löytyy työn lopusta liitteenä opetusdiojen joukosta. Idea selventänee tämä kahden rivin esimerkki:

In C minor with all inversions: Cm<sup>A9</sup>/Am<sup>11b5</sup> or Fm<sup>A9</sup>/Dm<sup>11b5</sup> ♭

21

G/Cm C/Fm G/Cm C/Fm G/Cm C/Fm G/Cm

25 Example chord progression with same lead note

G/C D/G Bb/Eb G/C F/Bb C/F Gb/Cb F/Bb

KUVA 21 Polychords-monisteen loppuosa. Esimerkissä tahdin 21 G/Cm-polysointu voi olla bassoäänestä riippuen joko Cmmaj9 tai Am11b5-sointu (melodisen C-mollin I- tai VI-aste). Tahdin 25 G/C-polysointu voi taas olla bassoäänestä riippuen joko Cmaj9 tai Am11-sointu (C-duurin I- tai VI-aste).

Jos riffien käytössä halutaan mennä harmonisesti vapaampaan suuntaan, niin kuuden äänen polysoinnun sijaan asiaa voidaan lähestyä myös yksittäisellä intervallilla. Tässä esimerkissä suuri sekunti säilyy f-avaimelle kirjoitetussa luupissa, jolloin pohjasävelten muuttaminen antaa samasta intervallista erilaisen kuulokuvan. Yksinkertainen pitkällä äänillä liikkuva melodia tukee tässä tapauksessa kokonaisuutta täydentäen sävellyksen.



KUVA 22 Paikallaan pysyvään sekunti-intervalliin ja basson liikkeeseen perustuva riffi.

Musiikkisanakirjan mukaan riffi tarkoittaa usein kitaralla esimerkiksi rockmusiikissa soitettua, toistuvaa sävelkuviota. Tämä määritelmä on suppeudessaan jopa virheellinen, koska myös monet länsimaisen taidemusiikin säveltäjät, kuten Philip Glass ja Steve Reich, käyttivät riffejä ja niiden muuntelua keskeisimpänä elementtinä sävellyksissä. Säveltäjinä heitä sanotaan minimalisteiksi, eli he loivat samankaltaisilla, kerroksittain etenevillä mutta yleensä vain vähän variointia sisältävillä sävelkudoksilla hyvin pitkiä teoksia. Suomalainen musiikkikriitikko Seppo Heikinheimo luonnehtiikin Helsingin Sanomien konserttiarvostelussaan Reichia säveltäjänä pelkäsi tuhertelijaksi. (Heikinheimo 1985).

Varsinkin 2010-luvun jazzmusiikissa riffien vieminen kompleksisiin tahtilajeihin on ollut varsin keskeinen elementti niin Suomessa kuin myös kansainvälisesti. Esimerkiksi armenialainen pianisti/säveltäjä Tigran Hamasyan on luonut pääosin pianotriolle ja soolopainolle sävellettyjä Lähi-idän rytmejä ja balkanilaisia rytmejä sekoittavia, jatkuvasti kehittyviä riffipohjaisia kappaleita. 70-luvun progressiiviseen rockiin tykättyneet löytävät varmasti tarttumapintaa myös tämän päivän jazzista.

Riffejä voi siis esiintyä oikeastaan missä musiikkityylissä tahansa ja millä tahansa instrumentilla soitettuna. Jo yhdelläkin äänellä voi tehdä rytmisen riffin. Yleisimpiä rakennuspalikoita lienevät kuitenkin kanta-asteikot ja niistä johdetut moodit, pentatoniset asteikot, bassokuviot ja rytmiset säestyskompit.

Riffipohjaisen kappaleen säveltäminen voi opetustilanteessa edetä esimerkiksi seuraavalla tavalla:

1. Valitaan muutama sävel harkitusti tai sattumanvaraisesti
2. Toistetaan säveliä, tehdään niistä riffi. Tehdään mahdollisesti toinen riffi, jonka sävelistä osa pidetään samoina. Tempo tai pulssin luonne pidetään samanlaisena.
3. Vaihdetaan bassosäveliä luupin alla.
4. Sävelletään melodia luupin päälle.

5. Jos jotain halutaan muuttaa, niin muutetaan. Tämän jälkeen improvisoidaan luupin päälle vapaasti, tai tiettyjä säveliä ja asteikkoa käyttäen.

Kokeilimme edellisen järjestyksen mukaista säveltämistä aluksi niin, että minä soitin yhden opettajan kanssa ensin kahdestaan. Muut opettajat antoivat hänelle muutaman sävelen nimen, joista hän teki mieleisensä pituisia ja soitti ne haluamassaan järjestyksessä. Kun riffin rytmien muoto löytyi, aloin soittaa pianolla mukana ensin yksiaänistä melodiaa ylärekisteristä. Tämän jälkeen lisäsin basson vaihdellen bassoääniä aina riffin alkaessa alusta. Vältin sointujen soittamista keskirekisteristä tietoisesti, koska se vie helposti elintilaa itse riffiltä. Tämän jälkeen vaihdoimme roolit, ja minä soitin opettajan tekemää riffiä hänen improvisoidessa melodiaa päälle. Tämän jälkeen joku ryhmän piano-opettajista tuli tilalleni ja kuuntelimme vielä uuden, eri instrumenteilla soitettua duosävellyksen.

### 6.3.3 Riffirinki

Seuraavaksi oli varsinaisen ryhmäopetukseen sovellettavan kokeilun vuoro. Opettajat menivät harjoituksen nimen mukaisesti istumaan rinkiin soittimiensa kanssa. Aluksi leikittiin ”riffimäinen puhelin”-nimistä kuuntelua kehittävää vuoropohjaista harjoitusta. Ensimmäinen henkilö aloittaa soittamaan riffiä toistaen sitä niin kauan, että se jää seuraavan ringissä olevan mieleen. Seuraava yrittää toistaa saman omalla instrumentillaan muuttaen sitä oman mielensä mukaan jonkin verran. Kun ringin viimeinen on soittanut oman riffinsä, katsotaan, miten paljon se poikkeaa ringin ensimmäisen soittajan riffistä. Aloittajalla on tässä sikäli suuri vastuu, että ensimmäinen riffi ei saa olla liian pitkä tai vaikea. Hänen on myös syytä muistaa oma riffinsä siihen asti, kunnes kierros on mennyt loppuun. Aloittaja luonnollisesti vaihtuu joka kierroksella. Opettaja voi ohjata harjoitusta haluamallaan tavalla, esimerkiksi näyttämällä kapellimestarin tavoin, että milloin riffistä toiseen siirrytään. Myös riffin tahtilaji, tempo tai asteikko voi olla ennalta päätetty, jos tällaista harjoittelua halutaan ottaa mukaan.

Muutaman kierroksen jälkeen harjoitusta jatketaan yhteissoiton merkeissä. Ensin valitaan päivän riffeistä yksi, jota kaikki soittavat yhtä aikaa. Jos riffi on jollekin instrumentille teknisesti vaikea soittaa, se voidaan toistaa vain osittain. Ensin pyritään löytämään yhteinen pulssi. Tässä vaiheessa opettaja voi jälleen johtaa harjoitusta esimerkiksi ringin keskeltä. Sitten kukin improvisoi vuorollaan riffin päälle ja antaa järjestyksessä soolovuoro-

ron seuraavalle. Seitsemän soittajan ryhmällä yksi kierros kesti keskimäärin viisi minuuttia. Kunkin ryhmän kanssa soitettiin monta kierrosta käyttäen eri moodeja ja tahtilajeja. Valituista pätkistä löytyy videokooste linkkinä työn lopusta. Koosteella soitetut riffit näyttävät nuotinnettuna tältä:

Riffirinki-harjoituksen pohjariffit

The image shows three musical riffs on a single staff. The first riff is in 6/8 time, marked with a tempo of 160 bpm and labeled 'Ryhmä 1'. It consists of a sequence of eighth notes. The second riff is in 7/8 time, marked with a tempo of 250 bpm, and consists of eighth notes. The third riff is in 6/8 time, marked with a tempo of 80 bpm, and consists of eighth notes.

KUVA 23 Opettajien tekemän Riffirinki-harjoituksen kautta syntyneet riffit.

Yhdessä improvisoiden luotu teos voi olla lopputulos itsessään. Jos ideoita halutaan viedä sävellyksellisessä mielessä pidemmälle, opetustilanteet kannattaa äänittää. Riffeistä voidaan valita kaksi tai useampia ja päättää, että miten kauan kutakin riffiä soiteetaan. Kunkin riffin päälle voidaan myös säveltää yhdessä melodiat, jolloin osa porukasta soittaa riffiä ja osa porukasta melodiaa. Näin improvisoidut osuudet on helpompi räätälöidä soitinkohtaisesti kullekin instrumentille sopiviksi. Äänittäminen toki kannattaa joka tapauksessa, vaikka sävellystä ei kehitettäisi yhdessä sen pidemmälle.

Harjoitus itsessään kehittää ennen kaikkea toisten kuuntelua, yhteisen pulssin löytämistä, improvisointitaitoja ja muistia. Etenkin ”riffimäistä puhelinta” leikittäessä aloittajan ei ollut enää helppoa muistaa mitä oli soittanut alun perin leikkiin lähtiessään. Tärkeimpänä tuloksena tästä seuraa kuitenkin kenties se sama yhdessä tuotetun musiikin kokemus kuin kaikessa ryhmässä säveltämisessä. Aikaa kannattaa käyttää ehdottomasti myös soivan lopputuloksen kuunteluun ja analysointiin. Ryhmän jäsenet voivat antaa toisilleen palautetta ja keskustelua voidaan käydä esimerkiksi siitä, millä eri tavoilla kukin lähti omaa improvisointiaan rakentamaan. Toisilta oppimista lienee keskustelun seurauksena vaikeaa välttyä.

#### 6.3.4 Keskustelut kolmannen opetuskerran jälkeen

Tunnelma oli kaikkien ryhmien kanssa hyvä yhteismusisoinnin päätyttyä. Kukaan ei jäänyt riffiringin ulkopuolelle, vaan kaikki koulutukseen osallistuneet opettajat lähtivät ennakoluulottomasti improvisoimaan riffien päälle. Yhden ryhmän kanssa ideoita alkoi tulla todella paljon spontaanisti myös soittotilanteessa. Erityisen miellyttävänä harjoituksessa koettiin myös harvinaisten soitinyhdistelmien kuuleminen käytännössä. Osa opettajista joutui myös olosuhteiden pakosta osallistumaan harjoitukseen jollain muulla kuin pääinstrumentillaan.

Keskustelua herätti aiheellisesti se, että miten samaa harjoitusta voisi sopivalla tasolla käyttää eri opetustilanteissa. Kaikki opettajat ovat kuitenkin musiikin ammattilaisia, joten soiva lopputulos on arvatenkin laadukas tällaisen koulutuksen yhteydessä ilman harjoittelua. Miten opettajan tulisi toimia ryhmäopetustilanteessa, jos joku ei uskalla lähteä mukaan soittamaan? Tavallaan koko riffiringin ideana on, että jos improvisointi tuntuu liian jännittävältä, niin osa oppilaista voi soittaa pelkkää riffiä. Kukin osallistuu harjoitukseen siis oman taitotasonsa mukaan ihan niin kuin musiikintekemisessä muutenkin.

Yksi tervetullut näkökulma keskusteluissa oli, että riffirinki toimii hyvänä väliportaana vapaan improvisoinnin ja sointupohjaisen improvisoinnin välillä. Kukin riffi tuli opettajille tutummaksi harjoittelun aikana, jolloin improvisointiin tuntui turvalliselta heittäytyä. Myös soittotilan akustiikalla on oletettavasti paljon merkitystä, koska kaikuisassa tilassa yhteisen pulssin löytäminen voi olla haastavaa. Liian iso ryhmäkoko nähtiin myös haasteena, tosin osa oppilaistahan voi väliaikaisesti myös vain kuunnella muiden soittoa.

Koska tämä oli viimeinen opetuskerta pienryhmillä, jaoin kaikille opettajille palautekyselyn, jossa he arvioivat avoimilla kysymyksillä omien toimintatapojensa kehittymistä hankkeen aikana. Pyysin myös palautetta koulutuksen sisällöstä ja omasta toiminnastani ohjaajana. Näitä kysymyksiä ja hankkeen palautetta käsittelen erikseen luvuissa 7.2 ja 7.3. Etäopetusjakson alettua 17.3.2020 olin erikseen yhteydessä sellaisiin opettajiin, joiden ajattelin olevan halukkaita pitämään oman sävellysmetodinsa esittelyn kaikille yhteisesti. Seuraavassa luvussa kerron, kuinka hanke saatiin päätettyä ruudun äärellä toukuussa, kun etäopetuksesta oli jo tullut kaikille opettajille tuttu opettamisen muoto.

#### 6.4 Etä-SÄPE – Vastentahtoinen digiloikka päättää koulutuksen

Neljäs ja viimeinen opetuskerta pidettiin 19.5.2020 etäkokouksena Googlen Meets-alustalla. Olin sopinut etukäteen kolmen opettajan kanssa, että he pitäisivät alkuun puheenvuoron yleisesti, kuinka säveltäminen ja luova musiikin tekeminen oli oppilaiden kanssa lukuvuoden aikana sujunut.

Oletetusti etäopetus ja siitä selviytyminen oli vienyt suurimman huomion loppukevään aikana. Koska yhteissoittoa reaaliajassa oppilaan kanssa ei voinut tehdä, niin se toi käytännössä haasteita esimerkiksi erilaisten sointukiertojen kokeilemiseen melodian pohjalle. Yksi opettaja oli soittanut vuorotellen oppilaan kanssa ääniä, jolloin ainakin yksiääninen, vuoropohjainen yhteissoitto ja säveltämisharjoitus oli mahdollista toteuttaa etänä. Toinen tämän opettajan etäopetuksessa hyväksi havaitsema metodi oli jättää oppilas hetkeksi harjoittelemaan tai tekemään sävellystä yksin. Tämä antoi arvokasta tietoa siitä, kuinka oppilaan harjoittelu ja opiskelu kotona todennäköisesti etenisi. Lähiopetuksessa vastaavan kokeileminen olisi opettajan fyysisen läheisyyden tiedostamisen takia hankalampaa.

Yksi hankkeen tavoitteista opiston näkökulmasta oli päivittää tavoitetaulukko konkreettisimmiksi säveltämisen ja improvisoinnin osalta. Olin ennen tätä etäopetuskertaa tarkistanut pääpiirteittäin eri instrumenttien opetussuunnitelmia ja havainnut niiden olevan varsin eri vaiheissa. Joidenkin instrumenttien osalta tavoitteet olivat varsin yksityiskohtaisia, mutta monien kohdalla lähes sama teksti oli vain kopioitu tasolta toiselle. Sovimme apulaisrehtorin kanssa, että syksyllä 2020 pidettävissä kollegiokokouksissa olisin itse kokouksissa mukana tekemässä tarvittavia korjauksia tavoitetauluihin. Seuraavaksi kävimme läpi myös viimeisellä kerralla keräämieni palautteiden tulokset, jotka analysoin perusteellisemmin luvussa 7.

Tämän jälkeen kaksi opettajaa esittelivät omia sovellettuja sävellysmetodejaan, joita he olivat lukuvuoden aikana säveltämisen opetuksessa oppilaiden kanssa käyttäneet. Kuumimme hienot esitykset aiheista kanteleen eri viritysjärjestelmien luova hyödyntäminen ja bluesimprovisoinnin ohjaaminen varhaisiän bändiopetuksessa. Kevään etäopetusjaksosta johtuen molemmat esitykset oli kuvattu videolle, ja videot oli jaettu oppilaille opetusvideoina omaa kotiharjoittelua varten. Katsoimme nyt molemmat videot omilta tieto-

koneiltamme reaaliajassa. Kantelevideon funktiona oli korostetusti instrumentin ”virittäminen” niin, että erilaisten asteikkovärien soittaminen onnistuisi helpommin. Bluesimprovisointia lähestyttiin siitä näkökulmasta, että kaikille sointukierron kolmelle soinnulle pyrittiin improvisoimaan ensin vain yhdellä sävelellä, ja vähitellen harjoituksen edetessä sävelten määrää lisättiin. Opettaja soitti videolla oppilaille myös malliksi. Opettajat olivat tottuneet tekemään opetusvideoita koronan takia etäopetusjakson aikana jo muutenkin, joten videoita ei ollut tarvinnut tehdä erityisesti tätä hanketta varten.

Ennen videoiden katsomisen aloittamista päätin, ketkä opettajista antaisivat suullisesti palautetta kollegoilleen. Tämä oli hyvä oivallus ennen kaikkea siksi, että kun puheenvuorot oli jaettu ennakkoon, niin niiden sisältöön kiinnitettiin kollektiivisesti enemmän huomiota. Havaitsin myös, että näin suunnitellusti opettajat tuntuivat puhuvan varsin mielellään. Etäopetuksessa- ja kokouksissa eräs ongelma on ollut juuri viiveen aiheuttama päällekkäin puhuminen ja soittaminen. Toisaalta myös lukuisat hiljaiset hetket, jolloin kukaan ei sano mitään, voivat tuntua vaivaannuttavilta varsinkin siitä henkilöstä, joka on tilanteesta vastuussa. Myös siksi oli mielestäni tärkeää jakaa puheenvuorot ennakolta. Sovittujen palautteiden lisäksi keskustelu toki oli avointa, ja ilahduttavasti suurin osa opettajista otti osaa keskusteluun session aikana.

Olin myös itse jakanut oman opetusvideoni liittyen vain kahden sointuvaihdoksen päällä improvisointiin. Lähestyin aihetta siitä kulmasta, miten jokaisella 12 sävelellä on aina jokin funktio suhteessa taustalla olevaan harmoniaan. Näin ollen ”väärä säveliä” ei oikeastaan ole, vaan enemmän merkitystä on sillä, miten vaikkapa sointuääniin suhteessa kromaattiset sävelet tahdin aikana puretaan. Tämä lähestymistapa on oikeastaan kuin suoraa jatkoa katsomallemme varhaisiän opetukseen suunnitellulle bluesimprovisointivideolle. Hauskana sattumana olin valinnut pohjalle Joe Zawinulin kappaleen *Mercy, Mercy, Mercy* (1966), jonka soolo-osuuden kaksi sointua ovat samat kuin blueskaavan kaksi ensimmäistä sointua I7 ja IV7.

Tämän enempää aihetta ei ehditty kahden tunnin aikana käsitellä. Sovimme vielä opetussession lopuksi, ketkä opettajista antaisivat minulle haastattelun opinnäytetyön tutkimusosuuden aineistonkeruuta varten. Vapaaehtoiset henkilöt löytyivät tällä kertaa helposti.



## 7 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkiessani oman työni onnistumista ja koulutusprojektin vaikuttavuutta, keskeinen haaste on, ettei minulle ole ajankäytöllisesti tai moraalisesti mahdollista havainnoida kollegoideni käytännön opetustyötä. Ja vaikka olisikin, niin minulla pitäisi olla myös henkilökohtaista havainnointia siitä, miten kunkin opettajan työ on muuttunut hankkeen myötä, ja mitä uusia asioita siihen on tullut mukaan. Tämä puolestaan olisi edellyttänyt myös alustavaa observointia ennen koulutusprojektin alkua, jota ei niin ikään ollut mahdollista tehdä. Lisäksi on huomattava, että kaikki ihmisten kokemat tunteet eivät välity opetustilanteiden äänitteiden tai nopeasti kirjoitetun palautteen kautta.

Muun muassa näiden edellä mainittujen asioiden takia jouduin pohtimaan tutkimuskysymyksiäni ja niiden asettelua paljon. Tiedon luotettavuuden arvioinnin kannalta olisi ollut tärkeää myös, että opistossamme olisi saatu toteuttaa konsertti, johon olisi osallistunut oppilaineen mahdollisimman moni opettaja. Nyt opettajien oman käytännöntyön muuttamisen arvioinnissa täytyy vain luottaa heidän sanaansa.

Vaikka palaute kurssista kerättiin anonymisti, olisi silti naiivia ajatella, etteikö se että itse fyysisesti jaoin ja keräsin kyselylomakkeet, olisi voinut vaikuttaa joidenkin opettajien vastausten puolueettomuuteen. Kriittistä palautetta voi olla ikävä antaa, vaikka se onkin olennaista henkilökohtaisen kehittymisen kannalta. Ja tässä tapauksessa se vaikuttaisi myös osaltaan siihen, millaista koulutusta säveltämisen pedagogiikassa oppilaitoksesamme järjestettäisiin seuraavaksi.

### 7.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiini opetustilanteiden äänitysten pohjalta

Olen jo prosessikuvauksessa luvussa 6 käsitellyt analysoiden opetustilanteita ja nostanut sieltä asioita esille. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen äänitteiden perusteella, koinko itse kehittyväni ammatillisesti säveltämisen pedagogiikan ohjaajana, on lopulta varsin suoraviivaista. Kuunnellessani nauhalta omaa puhettani, huomaan olevani aina rauhallisempi, kun sisällöltään sama oppitunti toistuu toisen ja kolmannen kerran. Ensimmäisen ryhmän opetuskerroilla minulla tuntuu olevan suurempi stressitaso, joka näkyy esimerkiksi siten, että teknisten laitteiden säätöön kuluu enemmän aikaa. Toki opettajien kouluttaminen aiheen parissa ei ollut minulle sinänsä uutta, mutta varsin-

kin tällaisessa luovan alan koulutuksessa jokainen hanke, ryhmä ja opetuskerta on erilainen. Muuttujia ja suunnittelemattomia tilanteita tulee, vaikka olisi valmistautunut miten hyvin.

Myös opettamiseen vaikutti yleisesti jonkin verran se, että tiedostin opetustilanteissa tekeväni samalla myös tutkimusta ja kerääväni siihen aineistoa. Tämä laittoi minut välillä tekemään hieman keinotekoisia kysymyksiä ja opetusjärjestelyjä, jotka eivät aina olleet pedagogisesti perusteltuja. Välillä esitän opettajille liiankin yllättäviä ja yksityiskohtaisia kysymyksiä esimerkiksi sointuasteista ilman että olen puheessani sitä selkeästi alustanut. Tällä olen ehkä toisaalta halunnut päästä perille jonkun tietyn opettajan osaamisesta, mutta toisaalta tiedon yllättävä tenttaaminen on ollut välillä kenties epämukavaa myös opettajille. Myös jatkuva kiireen tuntu kuuluu paikoitellen siinä, miten nopeasti hypin aiheesta toiseen.

Myöhemmillä opetuskerroilla myös kysyin selkeästi enemmän opettajilta, mitä he toivoisivat päivän aikana käsiteltävän. Joskus joidenkin henkilöiden toivomuksista päivän kulku eteni hieman eri tavalla kuin olin suunnitellut, mutta näin ei ollut kuitenkaan aina. Opettajien toiveista huolimatta halusin aina joka ryhmän kanssa käydä edes pintapuolisesti läpi tekemäni Powerpoint-diat, koska olin nähnyt niiden eteen vaivaa. Tämä oli toki ymmärrettävää, mutta ei aina täysin perusteltua, koska kaikki kirjallinen materiaali lähetettiin joka tapauksessa jälkeenkäin kaikille osallistuneille. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että diojen pohjalta keskustelun vetäminen oli itselleni turvallista ja ne osaltaan antoivat näyttöä, että olin valmistautunut opetustilanteisiin. Usein kuulumisten ja opetuksen sujumisen tiedustelu jäi siis turhan pintapuoliseksi. Moniin koulutuksiin osallistuneena voin sanoa, että on varsin yleinen klisee kysyä osallistujien toiveita itse opetustilanteessa, vaikka todellisuudessa valmistellusta tuntisuunnitelmasta ei olisi aikeita juurikaan poiketa.

Kiinnostavinta omaa opetustyyliäni ja sen kehittymistä seurattaessa oli reagoitini opettajien omiin kappaleisiin ja niiden esityksiin. Materiaali oli minulle tilanteessa täysin uutta, ja jouduin antamaan palautetta varsin spontaanisti. Välillä onnistuin tässä hyvin, toisinaan en niinkään. Onnistumiseeni vaikutti eniten se, jouduinko itse soittamaan opettajan tekemän kappaleen suoraan nuotista, vai sainko rentoutuneena muiden joukossa kuunnella valmista esitystä. Opettajien tekemät nuotit olivat myös kirjoitusasultaan hyvin erilaisia, joten monesti jouduin laittamaan energiaa siihen, että sain kappaleen soitettua oikein. Tämän jälkeen minusta ei ollut antamaan ainakaan kehittävän analyttistä pa-

lautetta itse kappaleesta suhteessa tehtävänantoon. Onneksi kuitenkin muut kollegat olivat minua valmiimpia kommentoimaan. Koen ehdottomasti, ettei kenenkään omaa kappaletta ainakaan täysin sivuutettu, ja kukin opettaja sai aina tekemisestään palautetta.

Mukavimpia hetkiä koko kurssilla omalta osaltani oli yhteismusisoinnit toisen kerran alussa, jolloin pääsin itse säestämään opettajien biisejä. Silloin olimme eniten konkreettisesti oman musiikin tekemisessä kiinni, mitä varten koko kehittämishanke kuitenkin pohjimmitaan oli luotu. Myös opettajien yhteissoiton ohjaaminen riffirinki-harjoituksen aikana oli innostavaa. Siinä kohtaa olin parhaimmillani tehnyt itseni ohjaajana tarpeettomaksi, ja opettajat keksivät antamastani harjoituksesta heti omia sovelluksia. Oikeastaan vasta kolmas opetuskerta palautti kirkkaasti mieleeni sen, että yhteissoittoa olisi voinut olla kaiken kaikkiaan kurssilla mukana enemmän.

Toinen tutkimuskysymykseni keskittyi opetusmateriaaliin ja tarkemmin siihen, osasinko valita sopivaa materiaalia eri instrumenttien opettajien tarpeet huomioiden. Tähän vastatakseni poimin ensin äänitteiltä ne kohdat, joilla kävimme läpi tehtäviä toisen opetuskerran alussa. Lisäksi arvokkaana informaationa tässä on muistiinpanojeni pohjalta opetuskertojen jälkeen tekemäni taulukko luvussa 6.2, josta käy ilmi, mihin tehtäviin oli innokkaimmin tartuttu. Vaikka olin jakanut tehtävämateriaalia runsaasti, niin ainoastaan kolme opettajaa 21 osallistuneesta oli tehnyt useamman kuin yhden tehtävän, ja niin ikään vain kolme opettajaa oli tässä vaiheessa kokeillut jotain tiettyä tehtävää oppilaan kanssa. Tämä toki ei tarkoita, että muut olisivat olleet tekemättä mitään aiheeseen liittyvää pitämillään oppitunneilla. Omia sävellyksprojekteja oli käynnissä ainakin kahdella opettajalla heti ensimmäisen opetuskerran alussa.

Joukossa oli myös muutamia opettajia, jotka eivät olleet hankkeen tässä vaiheessa lokamarraskuussa tehneet vielä yhtään tehtävää. Tarkka lukumäärä ei käy suoraan äänitteeltä ilmi, koska joku tulee paikalle joka kerralla hieman myöhässä, enkä ole tällöin aina muistanut palata heidän tekemisiinsä enää myöhemmin. Määrällisesti muutama opettaja tässä tarkoittaa vähintään kolmea, enintään viittä opettajaa, joiden syy tehtävien laiminlyöntiin on ollut useimmiten yhteiseen joulukonserttiin valmistautuminen.

Jakamieni tehtävien lisäksi olin jakanut opiston yhteiseen SÄPE-kansioon myös valtakunnallisen SÄPE-hankkeen julkaisut. Niitä oli lukenut todistettavasti vain kaksi opettajaa, mutta kumpikin heistä oli kokeillut harjoituksia käytännössä. Yksi bändiopettaja oli aloittanut yhteissävellyksen tekemisen heti ensimmäisellä bänditunnilla alle 10-vuotiai-

den ryhmässä. Yhdessä oppilaiden kanssa oli valittu kappaleelle aiheeksi ”salama.” Sitten opettaja oli pyytänyt kaikkia oppilaita kertomaan asioita, joita salamasta tulee mieleen ja kokemuksia miltä ukonilmalla tuntuu silloin, kun salamoi oikein kunnolla. Näistä tarinoista oli tullut materiaalia kappaleen säkeistöön. Kertosäkeeseen oli valittu ponnekas iskulause ”mua ei pelota yhtään!” Tästä tuli lopulta myös biisin nimi.

Tehtävien tekemisen ja niiden käytäntöön sovittamisen lisäksi opetusmateriaalin sopivuuden arviointiin kuuluu olennaisena osana tekemäni Powerpoint-diat, joita käytin opetustilanteissa runkona joka kerralla. Opettajien kiinnostavuutta voi mitata valitsemalla ne kohdat, jolloin luennoin yksin Powerpoint-diojen rullatessa taustalla ilman, että kukaan kysyy tai kommentoi mitään. Ajallisesti selkeästi pisin monologi minulla on harmoniasioita opettaessa. Tämä osuus liittyy erityisesti toisen opetuskerran soinnutustehtävien läpikäyntiin. Aihe ei ollut kiinnostanut riittävästi muita kuin piano-opettajia. Tämä käy ilmi suoraan äänitteiltä siinä mielessä, että ainoastaan he pysähtyvät pohtimaan välidominanttien suhdetta kohdesointuihin ja eri molliasteikoiden tuomia vaihtoehtoja reharmonisoinnissa. Opetuksen sisältö ei ollut näiltä osin täysin turha, mutta tämän asian käsittelyä varten instrumenttikollegioittain tapahtuva koulutus olisi ollut kaikkien kannalta mielekkäämpi ratkaisu. Tämä olisi ollut helposti toteutettavissa esimerkiksi siten, että yksi opetuskerta olisi järjestetty kollegioittain.

Kolmas kysymykseni liittyi opettajien omaan ammatilliseen kehittymiseen säveltämisen pedagogiikassa kurssin aikana. Tähän vastaamisessa äänitteiden keskeiset kohdat olivat sellaisia, joissa opettajien oman aktiivisuuden mittaaminen oli kuultavissa ja se konkretisoitui jollain tavalla. Asioita, jotka kehittymiseen vaikuttivat, olivat ainakin kurssilla läsnäolo, tehtävien tekeminen omalla ajalla, osallistuminen harjoitusten tekemiseen, tunteilla tapahtuneet oivallukset, yhteissoittotilanteisiin lähtemisen rohkeus ja konkreettinen keskustelu kollegoiden kanssa omassa opetuksessa eteen tulleista ongelmatilanteista.

Varmasti eniten kurssista saivat irti ne muutamat opettajat, jotka todistetusti harjoittelivat säveltämistä itsenäisesti ja veivät asioita suoraan opetustilanteisiin. Tärkeimmät keskustelut olivat ilman muuta sellaisia, joissa joku opettaja oli lähtenyt tekemään oppilaidensa kanssa jotain, missä hän ei ollut syystä tai toisesta päässyt eteenpäin. Usein lyhyenkin keskustelun jälkeen opettajalla itsellään oli jo jokin ratkaisuehdotus mielessään. On kuitenkin huomattava, että vaikka idea olisi opettajan oma, eikä kenenkään kollegan suora ehdotus, itse keskustelu pienryhmässä on ehkä mahdollistanut idean syntymisen.

Yksittäisiä oivalluksia tapahtui jokaisella opetuskerralla useammankin opettajan ääneen toteamana. Näistä olen kertonut jo useampiakin esimerkkejä luvun 6 prosessikuvauksessa. Voidaan ajatella asiaa myös niin, että jos tällaisesta koulutuksesta jokainen opettaja on saanut yhdenkin hyvän idean, se on kannattanut järjestää ja sille on kannattanut osallistua. Erikseen on toki huomioitava se, että 21 opettajasta neljä ei käynyt kaikilla opetuskerroilla, vaikka ne sai käytännössä valita vapaasti oman aikataulunsa mukaan. Lisäksi kaksi opettajaa, joita koulutus olisi koskenut, oli rehtorin luvalla vapautettu koko kurssille osallistumisesta. Tähän oli varmasti omat syynsä. Kuitenkin viime kädessä myös koulun johdolla on vastuuta siitä, että opistossa annetaan opetusta nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti, johon säveltäminen ja improvisointi kuuluu instrumentista ja musiikkityylistä riippumatta.

Neljäs tutkimuskysymykseni käsitteli hankkeen vaikutuksia kokonaisvaltaisesti lukuvoonna 2020–2021. Koska opetustilanteet oli äänitetty lukuvuoden 2019–2020 aikana, en luonnollisesti pysty tämän aineiston perusteella vastaamaan tähän kysymykseen. Paueudun tähän tutkimuskysymykseen tarkemmin luvussa 7.5.

## 7.2 Palautekysely opettajille hankkeen lopussa

Hankkeen alussa tehdyt kysymykset opettajille olivat kartoittavia kysymyksiä, joilla pyrin selvittämään heidän lähtötasoaan säveltämisen pedagogiikan osaamisessa. Koulutusprojektin päätteeksi tein vielä toisen kyselyn, jolla pyrin selvittämään heidän toimintakäytänteidensä kehittymistä ja arvioimaan omaa onnistumistani ohjaavana kouluttajana. Palautteeseen oli vastannut 12 opettajaa koulutukseen osallistuneista 21:stä. Vähäinen määrä selittyy osin sillä, että vain viimeisellä ryhmällä oli ollut aikaa täyttää kyselylomake opetustunnin päätteeksi. Muut olivat ottaneet palautekyselyn mukaan, eivätkä kaikki lopulta olleet palauttaneet sitä. Olen tässä koonnut vastauksissa useimmin esiintyneitä asioita kunkin kysymysten alle.

### 7.2.1 Mitä asioita kurssi on tuonut mukaan omaan opettamiseesi?

Tähän kysymyksen vastaukset olivat pääosin samankaltaisia. Kaikki olivat saaneet koulutuksesta vähintään uusia ideoita ja näkökulmia. Kun vastausten kieliasua tarkastelee tarkemmin, niin ainakin 10 opettajaa 12:sta oli kokeillut säveltämistä myös oppilaiden kanssa. Myös muha-aineiden yhdistäminen säveltämiseen nähtiin mahdollisuutena ja tämä koulutus hyvänä jatkona aiemmalle muha-integrointiin liittyneisiin lyhyisiin koulutuksiin.

*Aktiivisuutta omaan säveltämiseen, kivan sävellysprojektin oppilaiden kanssa joulun alla.*

*Rohkeutta tehdä sävellyksiä oppilaiden kanssa. Uusia työtapoja ja näkökulmia säveltämisen opettamiseen.*

*Innostusta säveltämisen opettamiseen. Matalampaa kynnystä omaan säveltämiseen. Olen tuonut säveltämistä johdonmukaisemmin oppitunneille mukaan.*

*Kun työhön kuuluu myös Mupea, niin SÄPE linkittyy siihen erinomaisesti. Soinnutuksen ja perustehtojen opettamiseen SÄPE antaa konkretiaa ja mielenkiintoa. Aiemmin työssäni ei oikein ollut aikaa eikä mahdollisuuksia säveltämiselle ja omien kappaleiden työstämiselle, mutta ilmiselvästi sille on tilausta monien oppilaiden tapauksessa. Tämä kurssi on tuonut ainakin minulle uusia näköaloja oman opetuksen sisällön laajentamiseen.*

### 7.2.2 Oliko kurssin sisältö ja tehtävämateriaali sopivaa?

Kysyin lisäksi jatkokysymyksenä, että olivatko kurssin asiat sellaisia, joille oli ollut käyttöä myös käytännön opetustyössä. Kysymyksen vastaukset jakautuivat tasaisesti niin, että viisi opettajaa 12:sta olisi toivonut materiaalin olevan ainakin osaltaan erilaista. Samoissa vastauksissa oli tosin myös mainittu tehtävämateriaalin olevan osittain käyttökelpoista. Selkeästi eniten mielipiteitä jakanut asiakokonaisuus oli harmonian käsittely, joka koettiin osaltaan mielenkiintoisena, mutta joka ei ollut kaikille yhtä hyvin käytäntöön sovellettavaa. Kolme opettajaa oli vastannut tähän kysymykseen vain ”kyllä” erittelemättä kurssin sisältöä ja tehtävämateriaalia sen tarkemmin.

*Minulle erityisen hyödyllisiä olivat tiivistelmät esim kappaleiden perusmuodoista ja perustavoista soinnutusta: esim. basso pysyy paikallaan ja soinnut vaihtuvat tai toisin päin. Nämä ovat tietenkin tuttuja asioita aiemminkin, mutta hyvä tiivistelmä tuo selkeyttä esim. kyseisten asioiden opettamiseen.*

*Materiaali oli tarpeeksi simppeleitä ja sovellettavissa eri tasoille oppilaille.*

*Osittain, pidemmälle menevää esim. jazzmusiikkia lähellä olevia harmonia-asioita ei näillä taidoilla voida käsitellä.*

*Materiaalia oli monipuolisesti ja se oli muokattavissa eri tasoille soittajille. Osa tehtävistä nojasi enemmän harmoniapuolelle, jota on hankalampi toteuttaa oppilaiden kanssa. Yhdessä opetuskerrassa oli aika paljon asiaa, vähempi olisi riittänyt. Myös enemmän konkretiaa kaipaisiin.*

### 7.2.3 Vastasiko koulutus odotuksiasi?

Yhdistin tämän kysymyksen jatkoksi, että mitä muuta olisit halunnut vielä kurssin aikana käsitellä. Kuusi opettajaa 12:sta oli maininnut koulutuksen vastanneen odotuksia, eikä heillä ollut ehdottaa mitään ulkopuolelle jäänyttä asiaa. Loput olivat kertoneet koulutuk-

sen vastanneen odotuksia pääpiirteittäin tai osittain. Aikaa koko koulutukseen olisi pitänyt muutaman opettajan mielestä olla ylipäättään enemmän, ja erityisesti opettajien tekemien tehtävien vertailua keskenään olisi voinut käsitellä enemmän. Myös konkreettiset tulokset oppilaiden kanssa jäivät koulutuksen ulkopuolelle. Osittain tähän toki on syytä konsertin peruuntuminen koronapandemian takia. Kokosin tähän vain niitä vastauksia, joissa oli mainittu jokin konkreettinen parannusehdotus.

*Koulutus oli hyvä, mutta lyhyenlainen. Omien harjoitussävelmien tekoa ohjatusti olisi voinut olla enemmän. ”Tekemällä oppii” on hyvä slogan tähänkin lajiin.*

*Klassisenkin puolen säveltämistä/sävellyksen opettamista.*

*Pääpiirteittäin kyllä. Ehkä enemmän olisin kaivannut sellaista ”yhteissävellystä”, eli ihan sitä käytännön tekemistä. Ehkä jotain konkreettista ”helpon säveltämisen” työkaluja olisi voinut olla lisää. Tyyliin näillä kolmella sävelellä käytä tätä rytmiä jne.*

*Olisin toivonut jonkun selkeän, yksinkertaisen säveltämisharjoituksen, joka olisi teetetty oppilailta, ja jonka tuloksia olisi voitu jakaa kurssilla. Monet tehtävät olivat niin aikaa vieviä, että ne eivät valitettavasti ehtineet valmistua kurssin aikana.*

#### 7.2.4 Toimiko kurssi mielestäsi hyvin pienryhmiin jaettuina?

Kaikkien 12 vastaajan mielestä kurssin opetusjärjestely toimi hyvin. Pienryhmät mahdollistivat avoimen keskusteluilmapiiirin, johon kaikkien oli helppo osallistua. Parissa vastauksessa nostettiin esille, että isomman ryhmän edessä esiintyminen olisi mahdollisesti jännittänyt enemmän. Myös instrumenttikollegioiden sekoittaminen koettiin pelkästään positiivisena asiana, minkä katsottiin tuoneen monipuolisuutta yhteisiin keskusteluihin ja musisointiin.

#### 7.2.5 Minkälaista jatkokoulutusta toivot musiikkiopiston järjestävän?

Kuusi vastaajaa, eli tasan puolet, toivoivat jatkokoulutusta. Loput vastaajista eivät osanneet sanoa, toivoivatko jatkokoulutusta tai he olivat sitä mieltä, että tämä koulutus oli toistaiseksi riittävä. Vaikka tämä kysymys oli oikeastaan opiston tulevaisuuden kannalta kaikkein tärkein, ainoastaan muutamassa vastauksessa oli tarkemmin eritelty, minkälaista jatkokoulutusta toivottiin.

*Jatkossa lisää yhteismusisointia.*

*Instrumenttikohtaista ohjausta lisää.*

*Alkuopetukseen lisää työkaluja.*

*Pienryhmäjuttuja jatkossakin!*

### 7.3 Vastauksia tutkimuskysymyksiini palautekyselyn pohjalta

Minun ei ole mielekästä vastata opettajien palautteen pohjalta siihen, koinko itse kehityneeni ohjaajana hankkeen aikana. En pyytänyt opettajia niinkään arvioimaan oman työskentelyni kehittymistä, vaan palaute keskittyi valitsemaani opetusmateriaaliin ja sen käytettävyyteen, ja sen myötä opettajien toiminnan kehittymiseen ja muuttumiseen opetusluokissa. Lisäksi halusin selvittää opistomme kannalta tärkeää asiaa, eli jatkokoulutuksen järjestämisen tarpeellisuuden arviointia.

Palautekyselyn tulokset antavat sitä vastoin paljonkin vastauksia toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Opettajien omaa ammatillista kehittymistä arvioidessa tärkein kysymys on ensimmäinen, jossa kysyin mitä kurssi oli tuonut mukaan omaan opettamiin. Vaikka vastaukset olivat paikoin tulkinnanvaraisia ja kuvailevia, niin kuitenkin ilmeisen selvästi kaikki olivat saaneet kurssista sekä ammatillisesti että yhteisöllisesti irti erilaisia asioita. Konkreettisten esimerkkien kuvailemiseen ei ollut vastauksissa paneuduttu, mutta rohkeus uusien asioiden opettamiseen ja omien opetuskäytänteiden laajentamiseen tuli ilmi. Myös erilaisia ideoita ja tapoja lähestyä aihetta arvostettiin. Ylipäätään kurssi oli toiminut hyvänä muistutuksena, että opettajat antavat OPS-perusteiden mukaista opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla, eli huomioivat säveltämisen ja improvisoinnin opettamisen tunneilla säännöllisesti.

Opetusmateriaalin sisältöä ja kurssin odotuksia koskevien kysymysten vastaukset korreloivat oikeastaan suoraan viimeiseen kysymykseen, millaista jatkokoulutusta opettajat toivoivat. Vaikka tähän kysymykseen ei ollut vastannut kovinkaan moni, niin ne samat asiat, joita olin käsitellyt kurssilla liian vähän, toistuivat odotetusti toiveissa jatkokoulutuksesta. Näitä olivat yhteismusisointi työskentelymuotona, alkeisopetuksen sävellysmetodit ja eri instrumenttien tarpeiden huomiointi entistä laajemmin. Opetusmateriaalin valinnan onnistumista on toki arvioitava myös sen pohjalta, että seitsemän opettajaa 12:sta ei ollut suoraan ilmoittanut materiaalissa olevan mitään erityistä parannettavaa. Kaikki 12 vastaajaa olivat pitäneet sitä ainakin osittain onnistuneena. Samat vastaajat eivät joko olleet vastanneet jatkokoulutuskysymykseen mitään, tai he kertoivat pitäneensä tätä koulutusta toistaiseksi riittävänä. Ne viisi vastaajaa, jotka sanoivat materiaalin olevan vain osittain käyttökelpoista, olivat kertoneet juuri harmonia-asioiden painotuksen olevan paikoin tarpeetonta.



En siis ollut osannut huomioida opetustilanteissa ja materiaalin valinnassa eri instrumenttien lähtökohtia tarpeeksi hyvin. Harmoniapuolen asiaosaamisessa toisaalta myös jousi- ja puhallinsoitinten opettajilla lienee varmasti kehitettävää. Nykyisessä taloomme juurtuneessa opetusmuodossa jousi- ja puhallinoppilaat kuulevat oman soittonsa taustalla ammattimaisesti soitettua harmoniaa lähinnä säestystunneilla, joita on yleensä vain konsertteihin valmistauduttaessa. Siksi erityisesti yhteismusisointiin ja orkestereihin liitetyt harjoitukset lienevät avainasemassa, jotta nämä oppilaat kokisivat oman yksiäänisen soittonsa olevan osa suurempaa musiikillista kokonaisuutta.

Opetustilanteiden kulkuun ja materiaalin tekemiseen ja valitsemiseen vaikutti paitsi jo esille tuomani henkilökohtainen historia säveltäjänä ja pop/jazz-piano-opettajana, myöskin oppilaideni hieman poikkeuksellinen ikäjakauma. Omat oppilaani niin musiikkiopistossa kuin myös työväenopistossa, ovat suurimmaksi osaksi lukioikäisiä tai vanhempia. Näin ollen en ollut ehkä varannut riittävästi materiaalia alkeisopetukseen, johon paneutumista myös palautteissa oli toivottu lisää.

Parissa palautteessa mainitut konkreettiset ehdotukset olivat myös hyviä. Mikäli meillä olisi ollut enemmän tunteja käytössä, niin varsinkin idea saman tehtävän teettämisestä eri oppilailla, ja tulosten vertailu tästä olisi ollut mielenkiintoinen toteutettava projekti. Se olisi myös osallistanut tehokkaasti sekä opettajat että oppilaat yhteisen asian äärelle. Ja jos olisi sovittu, että kaikki olisivat sen tehneet, niin kaikilla olisi varmasti ollut myös suurempi kynnys jättää kyseinen tehtävä tekemättä. Palaute laittoikin minut miettimään, että tehtävien laaja valikoima heti kurssin alussa ei ollut välttämättä paras vaihtoehto saada sitoutettua opettajia aiheen pariin.

Keskusteluja pidettiin kaikilta osin hyvinä ja tarpeellisina. Niiden onnistumiseen voidaan varmasti pitää paitsi pienryhmissä tapahtunutta työskentelyä, myös työyhteisössä vallitsevaa kauttaaltaan hyvää henkeä. Pienryhmissä tapahtuvaa työskentelyä toivottiin myös mahdollisissa jatkokoulutuksissa. Tämä hanke olikin selkeä poikkeus aiempiin työpaikkamme lähivuosisien koulutuksiin, joissa ovat olleet paikalla yleensä joko kaikki musiikinopettajat tai vaihtoehtoisesti myös muiden Itä-Suomen musiikkiopistoiden opettajia. Isommat ryhmäkoot toki mahdollistavat samojen asioiden jakamisen useammille ihmisille, mutta keskustelun ja sävellysharjoitusten sujuvuuden kannalta pienryhmätyöskentely on ilman muuta tässä yhteydessä parempi vaihtoehto.

## 7.4 Opettajien haastattelut

Tein tutkimushaastattelun kolmelle koulutukseen osallistuneelle opettajalle tammi-helmikuussa 2021. Aikaa hankkeen päättymisestä oli kulunut lähemmäs vuosi, mutta haastatteluiden tekeminen myöhemmin oli oikeastaan välttämätöntä, jotta saisin vastauksia neljänteen tutkimuskysymykseeni: Millä tavalla hankkeen tulokset näkyvät opiston opetussuunnitelmissa, opiston arjessa ja toimintakulttuurissa lukuvuonna 2020–2021?

Tyypiltään tekemäni haastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa on toisaalta myös teemahaastattelun piirteitä. Lähetin haastatteluun osallistuneille vapaaehtoisille opettajille ennakoon haastattelukysymykset, jotka osittain ohjaisivat keskustelua. Kysymyksiä ei kuitenkaan käsitelty välttämättä systemaattisessa järjestyksessä, vaan ne ennemminkin tarvittaessa rytmittivät haastattelun kulkua. Selkeästi erottuvat teemat kysymysten taustalla olivat:

1. Opettajien näkemykset säveltämisen pedagogiikan merkityksistä yleisesti osana taiteen perusopetusta.
2. Opettajien arvio omasta kehitymisestään hankkeen myötä.
3. Opettajien ehdotukset hankkeen tulosten vakiinnuttamiseksi osaksi opiston arkea ja toimintakulttuuria.

Haastattelusta voidaan tässä yhteydessä käyttää myös nimitystä sisäpiirihaastattelu (Juvonen 2017, 400–401). Tällöin haastateltava itse on merkittävässä roolissa siinä työyhteisössä tai sosiaalisessa verkostossa, johon haastattelu ja tutkimuksen kohde liittyy. Haastateltavilla voi olla tutkijasta myös sellaisia ennakkokäsityksiä, joista tämä ei ole itse tietoinen. Koska kaikki haastateltavat ovat olleet minulle kollegoita jo monen vuoden ajan, on selvää, että kaikilla heillä on minusta ainakin jonkinlainen käsitys pedagogina, muusikkona ja ihmisenä. Yhtä lailla on selvää, että arvioidessaan omaa kehittymistään hankkeen aikana, he samalla arvioivat ainakin välillisesti myös minun rooliani ohjaajana. Haastattelijalla on sisäpiiriasetelmassa myös vastuu siitä, etteivät henkilöiden väliset mahdolliset komplikaatiot tule julkaisun yhteydessä ilmi ja näin aiheuta kellekään työyhteisössä ongelmia. (Juvonen 2017, 407).

Haastatelluissa opettajissa oli edustettuina eri instrumentteja ja ikäluokkia. Piano-opettajia en tällä kertaa haastatellut, koska heidän kanssaan SÄPE-asioista on tullut keskus-

teltua enemmän muutenkin. Esimerkiksi harmonia-asiat, joita monet muut opettajat pitivät haastavina ja vaikeammin sovellettavina, tulevat piano-opetuksessa mukaan luonnollisella tavalla. En siis ollut erityisen kiinnostunut siitä, oppivatko piano-opettajat jonkun yksittäisen harmoniaan liittyvän asian. Ennemminkin olin kiinnostunut siitä, palvelivatko opetuksessa käyttämäni materiaali ja toimintatavat myös muiden instrumenttien opettajia.

Kaikki keskustelut käytiin puhelimitse. Äänitin jokaisen keskustelun Zoom-äänityslaitteella. Puheluiden pituus vaihteli puolesta tunnista 50 minuuttiin. Litteroin äänityksistä kaikki olennaiset tiedot kiinnittäen huomiota myös puheissa tulleisiin taukoihin ja äänensävyihin. Opettajien anonymiteetin suojelemiseksi puhun heistä nimillä Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3. Kysymyksiin tulleista vastauksista ja kommentteista ei voi suoraan päätellä mitä instrumenttia kukin opettaja opettaa, mutta toki ne antavat jonkinlaista osiittaa kunkin opettajan toimenkuvasta ja pedagogisista mielipiteistä.

Kysymyksiä oli alun perin peräti kahdeksan, mutta osa kysymyksistä oli vain tarvittaessa käsittelemiäni keskustelua ohjaavia jatkokysymyksiä, joihin ei kaikissa keskusteluissa paneuduttu. Keskityn tässä nyt vain tutkimuskysymysteni kannalta oleellisimpiin, viiteen kysymykseen, joihin kaikilla opettajilla oli mielestäni mielenkiintoisia näkökulmia. Esittelen opettajien vastaukset kysymys kerrallaan, kuten ne ovat äänitteillä alun perin muotoiltu. Suoranaiset toistot ja turhat täytesanat olen kuitenkin äänitteitä litteroidessani jättänyt pois. Myös kieliasua olen korjannut hieman enemmän kirjakielimuotoon, koska halusin pitää haastattelutilanteen mahdollisimman muodollisena. En myöskään halunnut opettajien hukkaavan omaa persoonallista verbaalista ilmaisuaan laittamalla heitä puhumaan liian viralliseen sävyyn.

#### 7.4.1 Miksi pidät säveltämisestä ja luovaa musiikin tekemistä ylipäättään tärkeänä?

Tämän kysymyksen vastauksissa painottui opettajien oma koulutustausta ja kokemus. Tuntui siltä, että kaikki olisivat toivoneet omaan koulutukseensa sisältyneen enemmän musiikin luovaa tekemistä. Oppilaat halutaan nähdä ennen kaikkea yksilöinä, joiden tarve ilmaista itseään pitäisi ottaa musiikkikasvatuksessa laajemmin huomioon. Tähän opettajan tulisi oppilasta myös rohkaista.

*” Silloin kun itse opiskelin 90-luvulla musiikkiopistossa, ei siellä kukaan säveltänyt, eikä siihen rohkaistu. Se nähtiin niin jotenkin erikoisena juttuna. Kuitenkin nykyään etenkin tämä pop-laulun kirjoitus tuntuu oppilaita kiinnostavan ihan Tv-ohjelmienkin takia. Ja toisaalta nykyään on kaikilla*

olemassa jotain laitteistoa, jolla on helppo tehdä itse. Eli biisinkirjoitus on tullut sitä kautta ihmisiä lähemmäs ja myöskin tarve luoda itse.

Säveltäminen on itseilmaisua, ja sellainen luova toiminta vahvistaa itsetuntoa tosi paljonkin. Se tunne siitä, että mä sain tän aikaiseksi. Kyllä nyt viimeistään pitäisi osata myös ns. klassisen musiikin puolella vastata tähän tarpeeseen. Klassisen musiikin pitää lähteä digiloikkaan mukaan ja tarjota vaihtoehtoja. Toki jos joku oppilas haluaa hinkata Bachia, niin hinkatkoon Bachia. Mutta etenkin, jos oppilas sanoo, että olisi kiva tehdä jotain itse, niin sit pitää kyllä osata tarjota niitä työkaluja siihen ja vaihtoehtoja.” - Opettaja 1

”Se on sillä tavalla, että itse kun on vanha jääkäri, niin sitä on tottunut tekemään kuten nuoteissa lukee ja opettaja sanoo. Silloin tällöin uran aikana on kuitenkin tullut tilanne, että on ollut pakko lähteä itse kokeilemaan jotain ratkaisua nuottien ulkopuolella. Jos tähän annetaan määrätietoisesti mahdollisuuksia, ja etenkin jos siihen rohkaistaan lapsia ajoissa, niin varmasti sieltä tulee esiin se tarve luoda. Eikös kaikilla musikaalisilla ihmisillä se tarve ole ainakin jonkinlainen. Se voi olla tosi pienestä kiinni.

Varmasti itselläkin olisi ollut motivaatiota nuorena säveltää, jos siihen olisi rohkaistu. Mutta järjestelmä vaan on ollut tällainen. Koko tää nykyinen opettajakuntahan pitäisi saada tekemään asioita itse, niin sitä kautta se varmasti siirtyy myös opetukseen.” - Opettaja 2

”Siinä siirtyy passiivisesta nuottien lukijasta aktiiviseksi toimijaksi. Oppilas huomaa, että hän voi itse luoda musiikkia, ja se on arvokasta sinänsä, vaikka ei täyttäisi tiukkoja 'laatukriteerejä'. Oppilas saa itsetunnon ja ihmisenä kehittymisen kannalta tärkeitä onnistumisen kokemuksia! Kaikilla meillä on oma tärkeä äänemme, omanlainen luovuutemme ja yksilöllisyytemme. Omat sävellykset ovat myös aitoja, vilpittömiä, ei-laskelmoituja ja rehellisiä.

Toisaalta voi ajatella, että maailma on täynnä hienoja sävellyksiä ja lisää tulee koko ajan, että ei kaikkien tarvitse säveltää, ja mielestäni sekin on ok näkökulma. Ammattiopinnoissakin oppilaat yritetään usein sovittaa tiettyyn muottiin, vaikka he haluaisivat tehdä omaa juttuaan. Miksi silloin enää soittaa semmoista musaa, joka ei kiinnosta.” - Opettaja 3

#### 7.4.2 Koitko itse kehittyneesi SÄPE-asioiden opettamisessa koulutushankkeen aikana?

Kysyin jatkokysymyksenä myös, että mikä tehtävämateriaali oli ollut sellaista, jota olit käyttänyt myöhemmin omassa opetuksessasi. Lisäksi kysyin mikä materiaali oli ollut turhaa ja jäänyt ulkopuolelle. Kukaan opettajista ei ensin maininnut mitään materiaalia erikseen. Osalla oli vaikeuksia muistaa kaikkea mitä kurssin aikana oli tehty, koska siitä oli kulunut jo jonkin verran aikaa. Tarkentavilla kysymyksillä sain kuitenkin suuntaa antavia vastauksia siihen, miten säveltämistä oli oppilaiden kanssa jatkettu myös koulutuksen päättymisen jälkeen. Kaikki olivat saaneet koulutuksesta ideoita, joita he olivat itse soveltaen vieneet oppilaiden kanssa eteenpäin. Tämä oli tiivistettynä ehkä koko hankkeen tärkein tavoite, joka ainakin näiden opettajien kohdalla myös toteutui.

”En muista, että olisin käyttänyt niitä materiaaleja oppilaiden kanssa suoraan. Lähinnä ne olivat hyviä muistutuksia, että näinkin tätä hommaa vois tehdä, kuitenkin aika omalla tavallaan sitä lähti tekemään. Soittimen ehdoilla toki pitää myös mennä. Varmaan tässä oli se tarkoituskin, että kukin

*opettaja löytäis oman tapansa tehdä sitä juttua. Ja sit kun niitä puretaan ryhmässä, niin kuulee muiden opettajien metodeita ja niiden keksimistä jutuista voi saada uusia ideoita.*

*Sillä idealla, että otetaan vaikka joku sointukierto, jäi kyllä vähän keskenkin joidenkin oppilaiden kanssa hommat silloin keväällä, kun tuli korona. Ja joidenkin kanssa sitä tuli jatkettua, mutta ei kyllä kaikkien. Siihen omaan biisiin, jonka tein kurssin aikana otin myös jonkun sointukierron vaan, ja siitä se lähti itsestään pulppuilemaan. Toki jos ei olisi lähtenyt, niin olisin varmasti voinut palata niihin tehtävänantoihin. Olihan ne tosi hyviä lähtötilanteita, ja niiden avulla se biisi olisi varmasti lähtenyt, jos ei muuten.” – Opettaja 1*

*“Sovelsin oppilaiden kanssa asioita, ja toin niitä aktiivisemmin tunneille. Se mitä itse teen ja sävellän lasten kanssa, niin ainakin toistaiseksi ne ovat aika pieniä kappaleita. Kun tietämys itsellä lisääntyy, sen ottaminen opetuksen osaksi on helpompaa. Sillä tavalla koulutuksesta oli hyötyä, vaikkei suoraan jotain materiaalia kurssista ottaisikaan käyttöön.” - Opettaja 2*

*”Kyllä koin. Aina voi oppia ja kehittyä, koskaan kukaan ei ole valmis opettaja. Keskustelu kollegojen kanssa laittaa ajatusprosesseja liikkeelle ja erilaisiin SÄPE-materiaaleihin oli mukava tutustua. Hanke toimii rohkaisevana tekijänä, että uskaltautuu kokeilemaan ja pedagogina 'heikoille jälle', on laitettava itsensä likoon vaikka lopputuloksesta ei ole mitään varmuutta.*

*'Reseptejä säveltämisen ohjaukseen' -materiaalia luin, ja se jäi mieleen. Kun lukee muiden keksimiä ideoita, niistä voi saada jonkun oman idean jota voi soveltaa omassa työssä. Ylipäättään suoraan oman käytännön työn ja siitä kumpuavien haasteiden kautta on mielekkäintä lähestyä tätäkin aihetta.” – Opettaja 3*

#### 7.4.3 Miten SÄPE-metodit olisi tehokkainta juurruttaa koko opiston toimintaan?

Kysyin jatkokysymyksenä myös hieman johdattelevasti, että olisiko yhteinen omien sävellysten konsertti mahdollinen perinne toteutettavaksi jatkossa. Kaikkien vastauksissa nousi esille se, että jatkuvuus tavalla tai toisella olisi kaikkein paras keino asioiden toimintaan juurruttamiseksi. Samalla muistettiin myös, että vaikka sävellys ja improvisointi on oma tavoitealueensa vuoden 2017 OPS-perusteissa, se ei saisi tuntua opettajista ikävältä ja pakolliselta suoritettavalta asialta. Keskustelut kollegoiden kanssa nousivat tässäkin avainasemassa esille. Myös sitä painotettiin, että säännöllinen konsertti pitäisi ilman muuta järjestää joka lukuvuonna tästä eteenpäin.

*“Kyllä jonkinlainen jatkumo tästä aiheesta olisi hyvä. Kurssilla just tosi hyvä oli kuulla muiden opettajien kommentteja, että miten muut ovat asioita tehneet. Monella kerralla oli sellaista positivistista 'jaa sen voi tehdä noinkin', 'jaa, se voi olla noin yksinkertaista.' Sellaista vertaistukea ja kannustavaa palautetta, jos saa pitkin matkaa, niin se on just parasta. Ei niin että on joku yks kerta lukuvuoden lopussa.*

*Nytkin kun tulee vielä uudet ipadit, niin siellä on hirveästi kaikkia hyviä juttuja. Uutta koulutusta tarvittaisi siihen, miten niiden kanssa voi pelata. Kun just monet oppilaat osaavat käyttää niitä paljon paremmin, niin se on välillä hassua, että meidän opettajina täytyisi pysyä siinä kelkassa. Toisaalta jos opettaja osaa kuitenkin opettaa vaikkapa muotorakennetta, tai sointukiertoa, niin ei se silloin haittaa, vaikka oppilas osaaiskin sen laitteen käytön paremmin.”*

*”Konsertti minne saa ilmoittaa ihan mitä vaan. Sen voisi pitää aika laajana. Viime keväänä jäi konsertti pitämättä ja varmaan myös paljon esittämättä. Sen näkee sitten konsertin lähestyessä, rupeaako niitä biisejä tulemaan sinne.” – Opettaja 1*

*”Kyllä tästä täytyy säännöllisesti puhua kollegiokokouksissa ja ottaa esille, niin asia jää opettajien mieleen. Ja nythän näistä palautteista näki myös, millaista koulutusta toivottiin jatkoa ajatellen. Tavoitetaulut ovat myös hyvä, konkreettinen tapa, nehän opetusta kuitenkin viime kädessä ohjaa. Konsertti kannattaa ilman muuta laittaa tarjolle, eiköhän sinne saada ohjelmaa, kunhan ajoissa opettajia muistuttaa.” – Opettaja 2*

*”Toisto on tässäkin asiassa varmaan tärkeää. Tästä täytyisi muistuttaa opettajia tasaisin väliajoin, ja omat sävellykset -konsertti olisi hyvä saada perinteeksi, koska silloin se alkaa juurtua toimintaan. Myös pakko on hyvä kannustin. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan improvisointia ja säveltämistä jne. joten jos opettaja ei sitä tee hän toimii väärin, ja on työnantajan velvollisuus huolehtia, että opetusta annetaan opetussuunnitelman mukaisesti. Tavoitetauluissahan on kohta sävellys, ja sinne on ainakin meidän puhallinkollegiossa määritelty eri tasoille yhteiset minimivaatimukset, kuinka se tehdään.*

*Tietenkin tämä aihepiiri pitäisi jotenkin paketoita niin että se ei olisi opettajille pakkopullaa ja stressiä vaan semmoinen kiva juttu. Sävellysten notaation ja audion tallentaminen Eepokseen toimisi dokumenttina ja tehdyn työn 'laadunvarmistuksena'!? Tietenkin sama esim. asteikoiden ja etydien yms. suhteen. Niihin voisi sitten aina tarvittaessa palata, ja huomata, että näin ne osattiin soittaa.” – Opettaja 3*

#### 7.4.4 Miten varmistua siitä, että OPS-kirjaukset eivät ole vain uusi kehikko, jonka sisällä toiminta jatkuu kuten ennen?

Tarkka kysymyksenasetteluni oli ”Miten varmistua siitä, että esim. uusissa OPS-kirjauksissa ei vain luoda uutta kehikkoa, jonka sisällä toiminta jatkuu kuten ennenkin?”

Tämä kysymys oli tavallaan jatkoa edelliselle, jossa tiedustelin, miten luova musiikillinen toiminta voisi varmasti tulla pysyväksi osaksi opiston toimintaa. Halusin kuitenkin kysyä vielä tarkemmin, miten välttyä siltä, että käytännön toiminta ja ns. juhlapuheet eivät eroaisi liikaa toisistaan. Tästä huolimatta vastauksissa nousi jälleen kerran esille myös OPS-kirjausten merkitys.

*”Aina on opettajia, jotka jättävät säveltämisjutut tekemättä, vaikka se opsissa lukee. Mutta pikkuhiljaa, vuosien saatossa, kun asia alkaa tulla tutummaksi ja opettajat saavat enemmän koulutusta, he pääsevät perille siitä mitä oppilaiden kanssa voisi tehdä. Pääasia, että löytyy kivoja menetelmiä, jotka sopivat itselle ja siitä sitten pääsee eteenpäin. Ja ehkä sekin että kuulee muiden opettajien oppilaiden soittavan omia sävellyksiä, josta saa sitten perspektiiviä ja ideoita omaan tekemiseen. Tuo 45min viikossa on vaan välillä tosi lyhyt aika, että ehtisi soittotunnilla normikappaleet ja siihen sävellyshommat päälle. Isommille kiinnostuneille voisi olla mahdollisuus sivuaineeseen nimeltä sävellys, joka olisi sitten asiaan perehtyneen opettajan ohjauksessa.” – Opettaja 1*

*”Yksinkertainen, nopea ja suoraviivainen ratkaisu on, että kirjataan nämä SÄPE-asiat selkeästi tavoitetauluun. Niin että sen pitää olla joka tasolla näkyvässä siellä. Ykköstarolla se on jotain*

*pientä opettajan avustuksella tehtävää, kakkostasolla sitten jo itsenäisempää, ja kolmostasolla ihan kokonainen biisi tai kaksi. Sitten sen voi laittaa tavoitetaulussa sävellysten kohdalla rastin ruutuun, että nämä on tehty. Tällä tavalla se automaattisesti menee myös käytäntöön.” – Opettaja 2*

*”Minusta tämä OPS-kirjausten noudattaminen on työnohjauksellinen kysymys. Taiteen perusopetuksen arvopohja, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat opetusta. OPS-uudistuksessa oli nimenomaan tarkoitus, että itse toiminta oppilaitoksissa muuttuu, ja toimintakulttuuria aletaan muutenkin aktiivisesti tarkastella - kuinka kohtaamme oppilaat, minkälaisia traditioita meillä on ja mistä olisi kenties syytä luopua jne. Työnantajan tulee valvoa ja kontrolloida minkälaista opetusta opettajat antavat, se ei saa olla, eikä voi olla kiinni esimerkiksi yksittäisen opettajan asenteista tai mielipiteistä. Kyllähän missä tahansa työpaikassa johto jollakin tavoin ja mittarein valvoo tehtyä työtä, sen laadukkuutta jne. Miksi sitten ei musiikkioppilaitoksissa?” – Opettaja 3*

#### 7.4.5 Voidaanko flow-tilaa tavoitella musiikin perusopinnoissa?

Tarkka kysymyksenasetteluni oli tässä varsin pitkä. ”Onko edes realistista, että varsin konkreettisilla sävellyttämismenetelmillä voidaan päästä opetustilanteesta käsiksi niin-kin hankalasti määriteltäviin asioihin kuin luova tila ja flow-ilmiö, jotka kuitenkin tutkitusti ovat mahdollista saavuttaa merkityksellisen tekemisen kautta?” Otin tämän kysymyksen mukaan lähinnä siksi, että monet lukemani aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt käsitelivät flow-ilmiötä nostoen sen keskeiseen rooliin motivaation kannalta. Opettajat suhtautuivat tähän asiaan kuitenkin varsin konkreettisesti. Ammatillisessa mielessä onkin toki totta, ettei luovaa tilaa voi jäädä odottelemaan, jos pitää saada jokin sävellys valmiiksi. Kuitenkin jos ajatellaan musiikkiharrastusta elämyksellisyyden kautta, jolloin tavoitteena voisi olla myös voimaantumisen kokemus, kysymys ei ole mielestäni mitenkään kaukaa haettu. Opettaja 1 jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

*”Jos ymmärsin oikein mitä flow-ilmiöllä haetaan, niin eikös tämä ole ihan selkeä asia. Jos jollekin annetaan puupalikka ja vasara, eli työkalut, niin se saattaa innostua siitä, ja alkaa tehdä vaikka mitä. Kysymys on siitä, millä tavalla tämän opetuksen saisi sillä tavalla järjestettyä, että palkinto siitä olisi kyky luoda. Jos oppilaat osaa Mupe kolmosen jälkeen hyvin nuottien nimet, sävellajit, intervallit laatuineen ja soinnut ainakin nelisointuihin asti, niin eihän ne muuta tarvitse. Sehän ero tässä uudessa OPS:ssa verrattuna vanhaan on, että nyt taltta ja vasara annetaan heti käteen.” – Opettaja 2*

*Flow-ilmiöstä muistelen lukeneeni monien luovien alojen toimijoiden ajatuksia. Mitään erityistä inspiraatiota, täydellistä ajankohtaa ja flow-tilaa ei kannata odottaa, vaan kun ryhtyy vain tekemään niin siitä se teos valmistuu sitten, jos on valmistuakseen. Sama myös opetustilanteessa, eli jos vaikka ollaan oppilaan kanssa tekemässä perustason kaksi sävellystä, niin tehdään se niillä tiedoilla ja taidoilla, jotka hänellä sillä hetkellä on.” – Opettaja 3*



## 7.5 Vastauksia tutkimuskysymyksiini opettajien haastatteluiden pohjalta

Oletetusti kukaan opettajista ei haastattelussa erityisesti arvioinut omaa kehittymistäni ohjaajana hankkeen aikana tai muutenkaan kommentoinut työskentelyäni. Tähän varmasti vaikutti paitsi suoran kritiikin sanomisen vaikeus suullisesti, myös se, että en varsinaisesti kysynyt tätä opettajilta. Enemmän minua kiinnosti heidän palautteensa hankkeen onnistumisesta muilta osin. Heillä ei myöskään ollut ensikäden tietoa aiemmasta toiminnastani säveltämisen pedagogiikan ohjaajana, johon tätä Savonlinnan koulutusta olisi voinut luotettavasti verrata. Siksi päädyin tekemään oman itsearviointini lähinnä opetustilanteiden litteroinnin pohjalta, jota analysoin luvussa 7.1.

Sitä vastoin opettajien arviot heidän omasta kehittymisestään ja materiaalin käyttämisestä saivat haastatteluiden myötä lisävalaistusta. Kukaan haastatelluista opettajista ei suoranaisesti ollut käyttänyt jakamaani materiaalia oppilaidensa kanssa. Tosin sointukiertojen käyttäminen biisinkirjoituksen inspiraationa oli ollut ainakin kahdelle haastatellulle opettajalle tuttua jo entuudestaan. Sen sijaan kaikki olivat jollain tavalla soveltaneet materiaalia omassa opetustyössään. Tämä herättää kysymyksen, että haluavatko musiikinopettajat ylipäättään käyttää itsetehtyä oppimateriaalia mieluummin kuin muiden tekemää. Ainakin itse tunnistan tämän piirteen omassa opetustyössäni täysin. Osasyynä tähän on ollut aiemmin se, että esimerkiksi pop/jazz-pianonsoittoon ei ole ollut mitään yksittäistä hyvää oppikirjaa. Nykyään materiaalista alkaa olla jo ylitarjontaa, ja myös oppilaiden omatoiminen nuottien ja opetusvideoiden haku internetistä on arkipäivää.

Opettajista yksi oli sanonut lukeneensa SÄPE-hankkeen ”Reseptejä säveltämisen ohjaukseen”-julkaisua ja saaneensa sieltä inspiraatiota opettamiseen. Kukaan muu opettaja ei ollut maininnut lukeneensa sitä, vaikka esittelin sen kaikille ryhmille hyvänä esimerkkinä myös opetustilanteessa heti ensimmäisen kerran alkuun. Eräs mahdollinen tutkimuskohde olisikin jatkossa SÄPE-hankkeiden tuotosten käytön tutkiminen valtakunnallisesti. Olisi kiinnostavaa tietää, miten paljon materiaalia on todellisuudessa eri oppilaitoksissa käytetty, ja onko niiden käyttö johtanut vaikkapa yhteisiin sävellyskonsertteihin. Tutkimuksen yhteydessä voisi tehdä kyselyn musiikkioppilaitosten opettajien käyttämästä materiaalista laajemminkin. Uusia opinnäytetöitä, Pro Gradu-tutkielmia ja väitöskirjoja musiikin kentällä julkaistaan jatkuvasti. Varsinkin alempien koulutusasteiden töistä löytyy paljon käytännöllistä opetusmateriaalia mille tahansa instrumentille ja esimerkkejä lähes minkä tahansa musiikillisen aiheen opettamisesta. Olisi mielenkiintoista selvittää, jäävätkö nämä työt vain tekijöidensä ja heidän oppilaidensa ja lähimpien kollegoidensa tietoisuuteen, vai onko osalla niistä ollut käyttöä valtakunnallisesti laajemmin.



Vastauksissa painottui jonkin verran myös työssäni tarkoituksella vähemmälle huomiolle jääneet opettajien asenteet OPS-perusteiden uudistusta kohtaan, jota varten koko hanke ylipäätään käynnistettiin. Tavoitetauluihin kirjaamiset ja jopa työnjohdon asiaan puuttumiset otettiin esille, kun kysyin, miten SÄPE-asiat saataisiin varmasti pysyväksi osaksi opiston toimintaa. Olen itse jo melko kyllästynyt keskusteluun, jossa SÄPE-asioiden opettamisesta tehdään identiteettikysymys tulevaisuuskysymyksen sijaan. Musiikkiopistoiden viimeistään koronapandemian realisoimaa oppilaskatoa ei nimittäin ehkäistä ainakaan käyttämällä kallista aikaa sen pohtimiseen, voidaanko joku opettaja ”pakottaa” opettamaan säveltämistä, vaikka se ei olisi hänen pääasiallista osaamistaan. Sen sijaan fokuksen tulisi olla koko ajan siinä, miten Suomesta tehdään luovan musiikin tuottamisen pedagogiikan valtakunnallinen suunnannäyttäjä.

Sama opettaja kuitenkin painotti vastauksessaan myöhemmin, että näiden asioiden pitäisi tulla opettajille mielekkäinä ja mukavina uudistuksina. Liiallinen pakottaminen ja väkinäinen muutoshakuisuus ei välttämättä edesauta asiaa. Erityisesti siksi toivon, ettei SÄPE-koulutukseen osallistuminen olisi tuntunut opettajista pakon edessä toimimiselta. Koko koulutuksen ajan painotin, että parasta olisi, jos kaikki löytäisivät itselleen mielekkään tavan opettaa säveltämistä. Usein uutta asiaa opetellessa mielekkyys on pidemmän prosessin tulos, jonka eteen täytyy myös nähdä vaivaa. Tämä vaivannäkö on puolestaan kiinni myös asenteista. Toki täytyy myös muistaa, että säveltäminen ja improvisointi on edelleen vain yksi tavoitealue OPS-perusteissa. Vuoden 2017 opetussuunnitelmassa on myös paljon samoja sisältöjä kuin edellisessä, eikä kaikkia opetuskäytänteitä ole tarkoitus muuttaa vain muuttamisen vuoksi.

Näiden opettajien haastatteluiden lisäksi tiedustelin opistomme säestäjältä, olivatko opettajat tuoneet säestystunneille enemmän oppilaiden omia kappaleita lukuvuonna 2020–2021 kuin aiempina vuosina. Kuulemma pikkuviulistien omiin melodioihin oli pyydetty tekemään säestyksiä enemmän kuin aikaisemmin, mutta muuten omat kappaleet olivat edelleen harvassa. Tämä osoittaa oikeaksi sen oletuksen, että sävellyttäminen on oikealla tavalla ja ennakkoluulottomasti aloitettu lasten kanssa, mutta soittotaidon kehityessä sitä ei olla välttämättä jatkettu. Tavoitehan kuitenkin olisi, että oppilaiden sävellykset eivät jäisi vain leikkimieliseksi puuhasteluksi, jota tehdään silloin tällöin tunnin alussa tai lopussa. Tasolta toiselle etenevä säännöllinen säveltämisen ohjaus opettajalta olisi siis avainasemassa, jotta oppilaiden kappaleet päätyisivät myös oppilaskonsertteihin, ja että oppilaat itse haluaisivat niitä myös enenevässä määrin esittää. Siksi onkin

harmillista, että yhteistä koko opiston sävellyskonserttia ei ehditty toteuttaa tämän koulutusprojektin aikana.

Yksittäisenä positiivisen asiana lisävalaistusta kysymykseen, miten hanke näkyy opiston toiminnassa lukuvuonna 2020–2021, on myös pianokollegion päätös perustason muha-opintojen päättösuorituksesta. Yhteisessä koulutuksessa 8.1.2021 nimittäin päätettiin, että musiikin hahmottamisen päättösuoritus pianossa olisi joko jonkin teoksen analysointi tai vaihtoehtoisesti oman sävellyksen analysointi. Merkille pantavaa on, että vaikka en itse ollut tässä keskustelussa mukana, piano-opettajat halusivat tästäkin huolimatta painottaa oman kappaleen tekemisen merkityksellisyyttä osana muha-opintojen päättösuoritusta.

## 7.6 Tutkimustulosten luotettavuus

Jälkiviisaana voisin todeta, että ainakin haastattelukysymykseni opettajille olivat liian pitkiä ja osittain myös ohjailevia. Vaikka vältin haastatteluiden aikana puhumasta itse liikaa ja ilmaisemasta omia mielipiteitäni, pitkät ja moniosaiset kysymykset sisälsivät jo sinänsä jonkinlaisen arvolutauksen tai ennako-oletuksen. Tässä tapauksessa tutkimuksen tekijän näkökulmasta oletukseni kysymyksiä tehdessä on ollut, että säveltämisen tuominen musiikkiopintojen keskiöön on musiikkioppilaitosten selviytymisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Tämä voi pitää paikkansa, mutta yhtä lailla on varmasti paljon oppilaita, joille riittää pelkkä jo olemassa olevien kappaleiden soittaminen ja esittäminen. Toisaalta kaikki haastateltavat tiesivät ennakolta, että suhtaudun tähän hankkeeseen tosissani, eikä ennakkohypoteesini ole ollut missään vaiheessa se, että koulutusprojektin jälkeen kaikki jatkuisi kuten ennenkin.

Hyvänä puolena kysymystenasettelussa on kuitenkin sanottava, että saman asian kysyminen eri tavalla antoi samaan asiaan erilaisia vastauksia. Tärkeimpänä esimerkkinä tästä on ennen kaikkea oman musiikin tekemisen jatkuvuuden varmistaminen, jota käsittelevät kysymykset 3 ja 4. Vastauksia tuli sekä käytännön toiminnan näkökulmasta liittyen sävellyskonsertin järjestämiseen että tavoitetaulujen sisällön päivittämiseen liittyen OPS-perusteisiin.

Palautelomakkeen kysymykset olivat sinänsä hyviä, mutta niiden tekemiseen olisi ollut hyvä varata enemmän aikaa. Koska niihin kuitenkin oli vastannut yli puolet koulutusprojektiin osallistuneista, voidaan tuloksia pitää siltä osin luotettavina. Tätä puoltaa myös se, että haastatteluissa toistuivat lopulta osittain samat asiat kuin palautekyselyn tuloksissa, vaikka aikaa näiden välillä oli kulunut lähes vuosi. Opettajien ammattitaidon vahvistuminen tekemisen myötä, ajatustenvaihto muiden kollegojen kanssa ja sopivasti omaan käyttöön sovellettava tehtävämateriaali mainittiin sekä palautekyselyissä että haastatteluissa useaan kertaan.

Käytin opetustilanteiden äänitteitä aineistona lopulta pääosin oman toimintani analysointiin ja prosessikuvauksen kirjoittamisen sujuvoittamiseen. En katsonut aiheelliseksi, että voisin luotettavasti analysoida opettajien ammatillista kehittymistä vain sen perusteella, kuinka he näissä tilanteissa toimivat, puhuivat ja reagoivat. Sain äänitteiltä kuitenkin tilastoitua esimerkiksi eri tehtävätyyppien teon jakautumisen eri instrumenttien opettajien kesken. Myös eniten äänessä olevat opettajat olivat yleensä niitä, jotka aktiivisimmin toivat pedagogisia näkemyksiä ja ongelmatilanteita muille keskusteltaviksi. Silti en pysty luotettavasti sanomaan vain äänitteiden pohjalta, miten paljon nämä äänessä olleet opettajat olivat kehittyneet juuri tämän koulutusprojektin ansiosta.

Äänitteet olivat mukavia kuunneltavia myös siinä mielessä, että ne muistuttivat, miten mutkatonta työelämä oli ollut ennen koronapandemiaa. Tätä kirjoittaessa on jo eletty kokonainen vuosi enemmän ja vähemmän poikkeusoloissa. Tällä hetkellä vastaavien hankkeiden suunnittelu ja järjestäminen tuntuvat ajatuksena kaukaiselta. Samoin välillä tuntuu absurdilta opettaa musiikkia maailmassa, jossa ei ole konsertteja. Musiikillinen elämyksellisyys ja sen jakaminen on kutistunut siihen, mitä ruudun välityksellä pystytään jakamaan ja kokemaan.

## 8 Pohdinta

Käsitän työtäni viimeistellessä, miten toisaalta laajasti ja toisaalta hyvinkin suppeasti olen säveltämisen pedagogiikkaa työssäni käsitellyt. Tuntuu oikeastaan siltä, että olen työni myötä raapaissut pintaa monesta asiasta. Tämä opinnäytetyö siis kenties vastaa monienkin ihmisten joihinkin tarpeisiin, mutta toisaalta tuskin vastaa täysin kenenkään kaikkiin tarpeisiin ja kysymyksiin näinkin laajasta aiheesta. Tämä ei tosin voisi olla päämäärä tutkimusta tehdessä muutenkaan.

Eniten päänvaivaa minulle on tuottanut työn rajaamisen vaikeus. Koska olen työssäni yhdistänyt narratiivisen prosessikuvauksen työpaikalla tehtyyn toimintatutkimukseen ja sitä varten tekemääni opetusmateriaaliin, aineksia ja aineistoa minulla olisi ollut useampaankin työhön. En kuitenkaan halunnut karsia materiaalia mistään osiosta pois vain siitä syystä, että työstä tulisi liian pitkä. Suomenkielisen kirjallisuuden lisäksi musiikkikasvatuksen globaali tiedeyhteisö on tuottanut mittavan määrän tutkimustietoa ja materiaalia säveltämisestä ja musiikin luovan tuottamisen pedagogiikasta jo vuosikymmenien ajan. Olen kuitenkin pitäytynyt enimmäkseen suomenkielisissä lähteissä ja teoksissa paitsi työni edes jonkinlaisen rajauksen vuoksi, myös koska ne osaltaan käsittelevät aihetta ja tilannetta ennen kaikkea Suomen tasolla.

Ennen kaikkea työni tekemisen välttämättömyyden tunteeseen ja osittain myös sen toteutustapaan on vaikuttanut myös Savonlinnan vaikea yhteiskunnallinen ja paikallispoliittinen tilanne. Savonlinna on muuttotappioaluetta, ja yliopiston opettajakoulutuksen siirtyminen Joensuuhun syksyllä 2017 on vaikuttanut varsin synkistävästi alueen tulevaisuudennäkymiin. Siksi haluankin ajatella, että työni parhaimmillaan voisi elävöittää myös Savonlinnan kulttuuri- ja opiskelijaelämää. Kaupungissa asuu onneksi edelleen varsin laaja ja aktiivinen joukko kulttuurialan ihmisiä, jotka ahdingosta huolimatta ovat perustaneet muun muassa Kulttuurikellari-nimisen ravintolan ja paikallisyhdistyksen. Sen tiloissa toimi ennen koronapandemiaa ”Omatekoner”-klubi syyskuusta 2019 maaliskuuhun 2020, jossa esiintyjät saivat käydä esittämässä omia musiikkikappaleita ja runoja. Erityisesti omat Taidelukiossa opiskelevat oppilaani käyttivät aktiivisesti näitä esiintymistilaisuuksia hyväkseen, joten toivon mukaan klubi taas jatkuisi koronatilanteen näin salliessa.

Vaikka taustalla tässä työssä oli vaikuttamassa ja avustamassa kolme eri organisaatiota – Opetushallitus, Metropolia ja työpaikkani Savonlinnan Musiikki- ja Tanssiopisto, koin kuitenkin olevani pitkälti yksin vastuussa hankkeen toteuttamisesta. Tarkoitin tällä paitsi koulutus- ja tutkimustyötä, myös hankkeen suunnittelua, sen etenemisen seuraamista ja apurahaselvityksen tekemistä. Omatoiminen työskentely oli toisaalta myös vapauttavaa, enkä ole välttämättä paras ihminen toimimaan liian ylhäältä päin sanellussa ohjauksessa. Oikeastaan koko SÄPE-hankkeen idea on juuri vähentää opetuksessa opettajan roolia autoritäärisenä ohjaajana ja kaikkietävänä messiaana, joka kaataa tietoa ja osaamista passiivisen oppilaan päähän. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen ajatus, että oppijan tulee osallistua tiedon rakennusprosessiin, asettaa myös opettajalle ja opetustilanteille vaatimuksen sellaisten mahdollisuuksien luomisesta. Musiikin opetuksessa tämän hetken tiedon ja OPS-perusteiden valossa tämä toteutunee parhaiten juuri

säveltämisen, improvisoinnin, sävellyttämisen ja ylipäätään musiikin luovan tuottamisen kautta. Uusissa OPS-perusteissa painotetaan erityisesti monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka hyödyntävät oppijalähtöisyyttä. Liian tiukoista rajoista eri oppiaineiden välillä tulisi siis viimein luopua. Kaikki varmasti löytävät itselleen sopivan tavan toimia, kunhan antaa muutosprosessille tilaa ja aikaa.

Toisaalta voidaan huomioida myös luvussa 3.2 esiin nostamani Kari Uusikylän näkökulma vastenmielisestä luomisen pakosta. Usein kuullaan sanottavan, että niin biisinkirjoittajalla kuin kirjailijalla pitäisi olla erityisesti jotain sanottavaa, jonka haluaa taiteen keinoin sanoa. Näin ei kuitenkaan tarvitse olla, vaan muun muassa kirjailija Pontus Purokuru on sanonut kirjoittamisen olevan hänelle ennen kaikkea olemassaolon tavan ilmaisu, eikä niinkään jonkin sanoman eteenpäin viemistä. (Mikä meitä vaivaa-podcastin Jakso 74 julkaistu 5.3.2021). Vaikka lopputuloksessa ei olisi mitään uutta, ja vaikka se olisi ilmaistu jonkin mittapuun mukaan kulmikkaasti tai karkeasti, niin se on ehkä silti kannattanut tehdä. Prosessi voi olla taiteessa merkittävämpi kuin lopputulos. Toisaalta maailma ei tarvitse yhtään lisää väkisin tehtyjä teoksia, joten jos ei tunne polttavaa tarvetta ilmaista itseään taiteen keinoin, niin miksi siis suotta vaivautua? Vuoden 2017 OPS-perusteet kuitenkin tuovat tämän luomisen pakon lähemmäksi siinä mielessä, että nyt kaikkien musiikkioppilaitosten opettajien ja oppilaiden on pakko yhdessä ainakin koella luovaa musiikin tekemistä.

Myös klassisen musiikin ja rytmimusiikin välistä vastakkainasettelua keskusteluissa pitäisi edelleen välttää. Mielestäni valtakunnallinen SÄPE-hanke onkin onnistunut hienosti yhdistämään eri koulukunnista tulevat opettajat yhteisen asian äärelle. Saamastani palautteesta päätellen onnistuin itsekkin tässä tavoitteessani ainakin osittain. Toki oma taustani pop/jazz-musiikin pedagogina, säveltäjänä ja muusikkona vaikutti osaltaan toimintaani koko hankkeen aikana, kuten myös se, että omat oppilaani ovat pääosin lukioikäisiä ja aikuisoppilaita. Heille on muodostunut eletyn elämän aikana jo jonkinlainen musiikkisuhde, jolloin tarttumapintaa ainakin sointukierto-pohjaiseen biisinkirjoitukseen on helpompi löytää kuin alle 10-vuotiaiden kanssa työskennellessä. Tosin lapset ovat usein ennakkoluulottomia. Varsinkin valtakunnallisten SÄPE-seminaarien yhteisissä keskusteluissa toistui usein ajatus, että ryhmäsäveltäminen on helpompaa lasten kuin teini-ikäisten kanssa. Kuitenkin jos Savonlinnan kehittämishankkeen vaikuttavuudesta haluaisi saada vilpitöntä palautetta, sitä voisi ja pitäisi kysyä myös suoraan oppilailta. Samalla kävisi myös ainakin epäsuorasti ilmi, onko uusien OPS-perusteiden mukaista opetusta annettu talossamme kaikille oppilaille tasapuolisesti.

Niin musiikinopettajan kuin myös musiikin rooli muuttuu nopeasti yhteiskunnassa erityisesti teknologian kehittymisen seurauksena. Musiikkiteknologian osuus OPS-perusteissa onkin kohta, johon ei säveltämisen ja improvisoinnin tavoin ole vielä koulutettu opettajia valtakunnallisesti. Opetusneuvos Eija Kauppinen korostaa teknologian vaikutusta erityisesti lasten ”musiikkikulttuuriin sosiaalistumisessa”. Sovellukset ja laitteet, jotka myös ovat lasten käytössä heidän elämänsä ensivuosisista lähtien, tuovat mukanaan uusia musiikin tekemisen, luomisen ja osallisuuden mahdollisuuksia. Koulu ei aina välttämättä olekaan lapsen ja nuoren elämässä ensisijainen portti musiikillisen luovuuden maailmaan. (Ahola & Partti 2016, 115–116.)

Tämä ei toki tarkoita sitä, etteikö niin peruskoulu kuin myös musiikkiopistot ja niiden laadukas musiikinopetus, voisi edelleen nostaa asemaansa myös musiikillisen luovuuden edistäjänä lasten ja nuorten elämässä. Sitä vartenhan vuoden 2017 OPS-perusteet on ylipäätään laadittu. Opettajalla onkin entistä suurempi vastuu siitä, miten hän oman roolinsa myötä on vuorovaikutuksessa oppilaiden ja heidän musiikillisesta maailmastaan kumpuavien inhimillisten kokemusten kanssa. Musiikilla on itseisarvo, ja se on olemassa ennen kaikkea sitä varten, että voisimme jakaa ne asiat, jotka tekevät meistä ihmisiä.

## Lähteet

Ahola, Anu & Partti, Heli 2016. Säveltäjyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.

Björk, C., Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Julkaistu teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. 54–70. Juva: Bookwell Oy.

Brodin, Gereon 1982. Musiikkisanakirja. Otava. Helsinki.

Ertolahti-Mertanen, Susanna. 2015. Musiikkiseikkailu- kirjasarja. Musiikkiseikkailu-kustantamo. Helsinki.

Hakala, Joonas-Antti. 2017. Luuloja luovuudesta (ja sen opettamisesta) Luomiskeskeiset menetelmät musiikkikasvatuksessa. Musiikin kandidaatin tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Taideyliopisto.

Halkosalmi, V. & Heikkilä P. 2006. Tohtori Toonika. Musiikin perusteiden oppikirja. Otava. Helsinki.

Hartikainen, Suvi (toim.) 2017. Reseptejä säveltämisen ohjaukseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Hartikainen, Suvi (toim.) 2018. Säveltäen ja soittaen: Säveltämisen pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksiin. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Heikkinen-Mikko-Pekka. 2014. ”Tutkija: Kyynel televisiossa on kuin siemenneste pornoelokuvassa.” Helsingin Sanomat. Julkaistu 19.10.2014. Luettu 25.1.2021 Osoitteessa: <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000002770544.html>

Herranen, Petri. 2017. ”Vedetään hatusta”: Improvisaatio musiikillisen ilmaisun välineenä. YAMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Hulkko, Mia-Leena. 2016. ”Mun mielestä musiikkia pitää osata hahmottaa myös korvalla.” Melodiadiktaatin teettämiseen käytetyt menetelmät ja oppilaiden ongelmat melodiadiktaatin kirjoittamisessa. AMK-opinnäyte. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Julkaistu teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. 255 – 260. Juva: Bookwell Oy.

Hämeenniemi, Eero. 2007. Tulevaisuuden musiikin historia. Basam Books Oy. Helsinki.

Juvonen, Tuula. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, Anna-Liisa; Nikander, Matti & Ruusuvoori, Johanna (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. 400–407. Tampere: Vastapaino.

Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim). Säveltäjäksi kasvattaminen. 73–78. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Opetushallitus.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kesäniemi, Janne. 2013. Musiikinteoriaa ja biisien nikkarointia. AMK-opinnäyte. Centriammattikorkeakoulu.

Kälviä, Jenni. 2018. Mupe-integrointi. Musiikin perusteita soittotunnilla. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, Milka. 2009. Opetellaan sovittamaan. Käytännönläheisiä ohjeita musiikin opiskelijoille kevyen musiikin sovittamisesta. AMK-Opinnäyte. Lahden Ammattikorkeakoulu.

Linnavalli, Tanja. 2018. Kahdeksan väitettä musiikin vaikutuksesta lapsen kehitykseen. Aivoliiton tutkimusartikkeli, luettu 24.1.2021. <https://www.aivoliitto.fi/verraton/artikkelit/totta-vai-tarua-kahdeksan-vaitetta-musiikin-vaikutuksesta-lapsen-kehitykseen/>

Ojala, Juha & Väkevä, Lauri. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus (2002). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)



Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/download/186920\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf)

Pulakka, Lauri. 2019. Teoria käytäntöön laulutunnilla. Musiikin hahmotusaineiden integrointi laulunopetukseen ja integroinnin mahdollisuudet 2017 OPS-perusteiden saavuttamisessa. YAMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Puolimatka, Tapio. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Purokuru, Pontus. 2021. Mikä meitä vaivaa?. -podcastin jakso 74. Kuunneltu 18.3.2021.

Rooksby, Rikky. 2007. Arranging Songs: How to Put the Parts Together. Yhdistyneet kansakunnat: Backbeat.

Sippola, Laura. 2011. Lainaus Musiikkikoulu Rytmioimenan ”Songwriting”-kurssin workshopin opetustilanteesta. 7.6.2011.

Suojanen, Ulla. 2014. ”Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä” Metodix-tietokannan artikkeli. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus>

Tabell, Max. 2004. Jazzmusiikin harmonia. Helsinki: Yliopistopaino.

Tikkanen, Otto. 2012. Säveltämällä oppimaan: Tehtävämalli musiikin hahmotusaineiden opetukseen. AMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Tikkanen, Otto. 2016. Musiikin perusteiden portfolio. YAMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Tuovinen, Tero. 2014. Vapaa Improvisaatio: Musiikkipedagogiikan piilevä voimavara. YAMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki. WSOY.

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

Varis, Ulla. 2018. Luova tila musiikissa: Analyysi kasvusta lauluntekijäksi ja luovasta prosessista. YAMK-opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Liitteet:

Selkeyden ja tilan säästämisen vuoksi olen koonnut kaiken käyttämäni opetusmateriaalin samaan YouTube-[videoon](#). Asiat etenevät kronologisesti siinä järjestyksessä kuten ne kurssilla käsiteltiin, ja kuten ne on prosessikuvauksessa kirjoitettu.

Opetusmateriaalit: <https://www.youtube.com/watch?v=RGGNwYs8SpU>

Niin ikään YouTubesta löytyvät soivat esimerkit niihin oppilaiden sävellyksiin ja opettajien kanssa tehtyihin harjoituksiin, joihin on viitattu prosessikuvauksessa:

Longing (Castro): <https://www.youtube.com/watch?v=0cR9-KksG3g>

Karhu ja mittarimato (Hirvonen): <https://www.youtube.com/watch?v=jJr4pBLKkgQ>

Heartbeat (Kujamäki): <https://www.youtube.com/watch?v=6VmUSUXpl2k>

Riffirinki-harjoituksen improvideo: [https://www.youtube.com/watch?v=d5C\\_ZDYtXIU](https://www.youtube.com/watch?v=d5C_ZDYtXIU)

