

STADIA

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU



VAPAA SÄESTYS

VIULUPEDAGOGISENA

MAHDOLLISUUTENA

Musiikin koulutusohjelma

Musiikkipedagogi

Opinnäytetyö

Tammikuu 2007

Aira Maria Lehtipuu



Koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto	
Musiikin koulutusohjelma		Musiikkipedagogi	
Tekijä			
Aira Maria Lehtipuu			
Työn nimi			
Vapaa säestys viulopedagogisena mahdollisuutena			
Työn laji	Aika	Sivumäärä	
Opinnäytetyö	Tammikuu 2007	74 + 15 liitesivua + CD	
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Opinnäytetyöni tavoitteena oli selvittää, miten vapaan säestyksen opetuksen sisällöt ja työtavat soveltuvat viulunsoiton opetukseen.</p> <p>Työ jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäinen kartoittaa musiikkioppilaitosjärjestelmän nykytilan kipukohtia ja siihen sekä sisältä- että ulkoapäin kohdistuvia muutospaineita. Monien aiheesta kirjoittaneiden mielestä musiikkioppilaitokset eivät ole reagoineet tarpeeksi viime vuosikymmenien aikana tapahtuneeseen nopeaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen muutokseen. Opiskelun tavoitteellisuus on johtanut ammattimuusikoiden ylikoulutukseen ja ajankohtaisena keskustelunaiheena onkin löytää keinoja, joilla opiskelijoille voitaisiin luoda edellytyksiä Opetusministeriön 2002 ja 2005 julkaisemien taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mainitsemille ”musiikin itsenäiselle ja elämänikäiselle harrastamiselle”.</p> <p>Työn toinen osa käy läpi vapaan säestyksen historiaa ja sisältöjen kehitystä Suomessa ja esittää oletuksen, että vapaata säestystä voisi ja tulisi opiskella myös muilla kuin harmonian tuottamiseen pystyvillä soittimilla. Nykyisellään vapaa säestys oppiaineena tarjoaa runsaan kokoelman keinoja kehittää luovia ja kuulonvaraisia soittotaitoja, jotka ovat olennaisia ilmaisun tapoja lasten ja nuorten omaehtoisessa musisoinnissa ja siksi tärkeä osa itsenäiseen elinikäiseen harrastuneisuuteen kannustamisessa. Vapaa säestys valmiina työkalupakkina voisi auttaa myös tällaiseen musisointiin tottumattomia soitonopettajia lähestymään aihetta oppilaidensa kanssa.</p> <p>Kolmannessa osassa esitellään Länsi-Helsingin musiikkiopistoon hankkeistettu, keväällä 2004 toteutettu opetuskokeilu, jossa käytännössä sovellettiin vapaan säestyksen sisältöjä ja työtapoja viuluryhmän opetukseen. Keskeisinä sisältöinä oli harmonisen ajattelun kehittäminen, improvisointi tunnelmien ja määrättyjen asteikkojen pohjalta, improvisointi 1600-luvun sointukulkujen päälle sekä kuulonvaraisesti opitun muokkaaminen omiksi sovituksiksi. Kokeilun heikkoutena oli sen lyhyys ja suppeus, mutta sen perusteella voi silti sanoa, että vapaa säestys voi hyvin toimia lähtökohtana viulistien opetukselle ja palvella hyvin monenlaisia tavoitteita. Ryhmäläiset kokivat kurssin antoisaksi ja mielekkääksi, vaikkakaan oppeja ei koettu voivan soveltaa normaaliin soittotuntiohjelmistoon. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, miten vastaava opetus pitkällä tähtäimellä voisi nivoa yhteen teoria-aineita, perinteistä ohjelmistoa sekä niin kutsuttuja vapaita ja luovia soittotaitoja.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka			
Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia kirjasto/Ruoholahti			
Avainsanat			
Viulu, vapaa säestys, soittaminen, opetus, ryhmä, improvisointi, musiikkioppilaitokset			



Degree Programme in Classical Music		Degree Music pedagogue
Author Aira Maria Lehtipuu		
Title Free Accompaniment as a Pedagogical Opportunity in Violin Playing		
Type of work Thesis	Date January 2007	Pages 74 + 15 appendices + CD
<p>ABSTRACT</p> <p>In my thesis, I attempt to find out how the content and method of free accompaniment can be applied to violin pedagogy.</p> <p>This thesis consists of three parts. The first scans the pressing problems of the present music school system as well as the challenges it faces both from within and from the outside. Many believe that music schools have not responded sufficiently to the major social and cultural changes of the last few decades. The target-oriented system has led to an overproduction of professional musicians, and one of the hot topics of the music education debate is how best to support students in developing a lifelong good relationship with music as a hobby. This is also the official goal of the <i>Bases of Music Teaching Curriculum</i> published by the Finnish Ministry of Education in 2002 and 2005.</p> <p>In the second part of the thesis I introduce a subject which could serve as a partial solution to these problems. This is a Finnish variant of free accompaniment and keyboard harmony which has evolved somewhat differently in Finland. Although the subject has been developed for instruments capable of playing harmonies, I believe that it should be extended to the tuition of other instruments, such as the violin, as well. The current form of the subject includes a rich collection of creative ways of making music as well as playing and learning by ear. Since these techniques are a natural part of the musical expression of children and young people, they play an important part in encouraging students to undertake independent musical activity. For teachers unfamiliar with such music making, free accompaniment can provide a ready-to-use package of pedagogical tools.</p> <p>The third part of the thesis reports on a teaching experiment, in which these ideas were put into action with a group of violinists. The focus was on advancing students' harmonic thinking, improvising upon moods, images and scales, improvising on 17th-century grounds, learning by ear and students transcribing and arranging pieces of their choice for the whole group. Despite the relative brevity of the experiment, it showed that the idea works well and that the methods of free accompaniment can also serve numerous goals within violin pedagogy. The participants considered the course interesting and rewarding, although not directly applicable to the repertoire they play in their normal violin lessons. In the future, it would be interesting to find out how long-term teaching along these lines could integrate theory subjects, traditional repertoire and free and creative playing skills.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Helsinki Polytechnic Stadia library/Ruoholahti		
Keywords Violin pedagogy, free accompaniment, keyboard harmony, improvisation, music schools, group lessons		

*“For the Italian manner (of embellishing the Adagio)
knowledge of harmony is indispensable, or,
as is the mode with most singers,
you must keep a master constantly at hand
from whom you can learn variations for each Adagio;
and if you do this,
you will remain a student all your life,
and will never become a master yourself.”*

(Quantz 1752, 163)

SISÄLLYS

1	Johdanto	1
1.1	Idean synty.....	1
1.2	Taustalla vaikuttaneita ajatuksia.....	2
1.3	Raportin rakenne.....	3
2	Filosofisia ja käytännöllisiä lähtökohtia	4
2.1	Musiikki yhteiskunnassa	4
2.1.1	Muuttuva musiikkitodellisuus.....	4
2.1.2	Musiikkia opiskelevien musiikkitodellisuus.....	5
2.1.3	Postmodernismi taiteen ja taidekasvatuksen uutena paradigmana.....	6
2.2	Musiikkikasvatuksen filosofiset haasteet	7
2.2.1	Erilaiset musiikkikäsitykset	7
2.2.2	Musiikki käytännön toimintana	8
2.3	Musiikkioppilaitospedagogiikan kuumat aiheet	10
2.3.1	Nuotti- ja kappalesidonnainen kulttuuri	11
2.3.2	Taidemusiikin yliannostus	12
2.3.3	Tutkinnot.....	13
2.3.4	Yhteismusisointi.....	15
2.3.5	Sirpaloituneisuus	17
2.3.6	Tasa-arvo	17
2.3.7	Tarvitseeko yhteiskunta ammattilaisia vai harrastajia?.....	18
2.4	Muutoksen vaikeus	19
3	Vapaa säestys	21
3.1	Vapaan säestyksen historiaa Suomessa.....	21
3.1.1	Koulumusiikkiosastolta joka pianistin pakkopullaksi.....	21
3.1.2	2000-luvun näkymiä.....	23
3.2	Määrittelystä ja määrittelyn ongelmista	25
3.2.1	Kirjoitusasusta.....	26
3.2.2	Soittamisen laji vai oppiaine?.....	27
3.2.3	Meillä ja muualla – sukulaisaineita ulkomailla.....	28
3.2.4	Vapaan säestyksen sisältöalueet.....	30
3.2.5	Vapaan säestyksen paikka musiikin puutarhassa	33
3.3	Eihän viulu ole mikään säestyssoitin – vapaan säestyksen yleiset pedagogiset mahdollisuudet	36
4	Toimintatutkimuksen prosessin kuvaus	39
4.1	Tutkimuskysymykset ja mittarit	39

4.2	Työtavat ja sisällöt	40
4.2.1	Improvisointi, sovittaminen, säveltäminen.....	42
4.2.2	Motoriikan ja soittotekniikan kehittäminen.....	43
4.2.3	Yhteissoitto	44
4.2.4	Syke ja rytmiikka	45
4.2.5	Informaation käsittely; nuotinluku vs. kuulonvarainen soitto	47
4.2.6	Soinnutus, muototaju ja musiikkitietous	48
4.3	Aika, paikka ja ryhmän kuvaus.....	48
4.4	Opetuskokeilun kulku	51
4.4.1	Lämmittely	53
4.4.2	Tekniset harjoitukset	53
4.4.3	Uusi kappale.....	55
4.4.4	Idiomaattinen improvisointi.....	57
5	Analyysi ja tulokset	59
5.1	Toimiiko idea? Oppilaiden näkemyksiä.....	59
5.2	Oppiiko vanha koira? Opettaja koetuksella.....	61
5.3	<i>”Viihdemusiikki jäi vähän vähälle”</i>	62
6	Arviointi ja yhteenveto	64
6.1	Tutkimuksen tarkastelua.....	64
6.2	Jatkoideoita	66
	Lähteet.....	69
	Liitteet.....	75

1 Johdanto

1.1 Idean synty

Historiallisiin esittämiskäytäntöihin uppoutuneena barokkiviulistina olen joutunut miettimään perusteluja sille, miksi soitan vanhaa, kadonneen maailman musiikkia. Onko siinä mitään logiikkaa, että kaivelen kirjastoista vanhoja käsikirjoituksia ja silti vaahtoon tämän päivän elävän musiikkikulttuurin ja yhteiskuntaan reagoivan musiikkikasvatuksen puolesta?

Mielestäni historialliset esittämiskäytännöt ovat terveellä tavalla osa tämän päivän elävää musiikkikulttuuria. Postmodernissa yhteiskunnassa muotoutunut vanhan musiikin ilmiö syttyi loistonsa samasta kipinästä, joka synnytti aikanaan renessanssin keskiajan raunioista. Keskeistä kummassakaan ei ole ollut esikuvien tarkka kopiointi kuin ehkä harjoitusmielessä. Keskeistä on luovuuden liekin leimahtaminen. Antiikin taide oli kulkenut Rooman tuhon jälkeen tuhatvuotisen taipaleen keskellä ihmisten elämää ennen kuin syttyi tarve löytää unohtuneet käsityötaidot uudelleen. Ennen 1800-luvulla tapahtuneen musiikkiesteettisen ajattelun muutosta sävelletty musiikki sai nukkua ruususen untaan muutaman vuosisadan vähemmän kuin antiikki ennen renessanssia, mutta 1970-luvulla alkanutta liikehdintää karakterisoi sama löytämisen ilo ja uuden luomisen ilmapiiri. Kuuntelijan ja säveltäjän näkökulmasta tätä havainnoi Eero Hämeenniemi (1993, 76): "Saattaa tuntua paradoksaaliselta, että – – autenttisuuspyrkimyksen myötä on syntynyt jotain uutta ja elinvoimaista. Alkuperäissoittimia käyttävien muusikoiden esityksissä on usein vitaalisuutta, joka alkaa olla harvinaista aikamme musiikkielämässä."

Saman innostuneisuuden henki on levinnyt myös musiikkipedagogiikkaan. Ajankohtaisia keskustelunaiheita ovat oppilaslähtöisyys, luovuus ja elinikäisen hyvän harrastussuhteen kehittäminen. Vapaa säestys on keskeisessä roolissa tässä

keskustelussa, eikä mielestäni sen tarjoamia hienoja mahdollisuuksia tule rajoittaa vain pianistien etuoikeudeksi. Vapaan säestyksen liittäminen viulunsoiton opiskeluun tuntuu ehkä äkkiseltään päättömältä ajatukselta, onhan soittimilla kuitenkin kiistattomasti luontaiset roolinsa yhteissoitossa; viulu on melodia-, ei sointu- tai säestyssoitin. Tämä yhdistelmä ei kuitenkaan ollut opinnäytetyöni lähtökohtana, vaan syntyi vähitellen työprosessin edetessä.

Alkuperäinen aikomukseni oli kokeilla vanhaan musiikkiin olennaisesti liittyvän improvisoinnin opettamista. Idea muuttui nopeasti sen ymmärtämiseksi, ettei melodista improvisointia voi opettaa ilman vahvaa musiikin harmonisten rakenteiden tajuja. Tästä havainnosta muotoutuneet suunnitelmat teettää viulisteille harmonista ajattelua kehittäviä harjoituksia taas johtivat siihen, että huomasin tekeväni hyvin pitkälti samoja asioita kuin mitä olin aikoinani tehnyt vapaan säestyksen opinnoissa pianolla. Ja lähtiessäni tutustumaan vapaaseen säestykseen ilmiönä ja pedagogian osa-alueena löysin itseni keskeltä kuohuvaa pedagogista ja yhteiskunnallista murrosvaihetta. Opinnäytteeni aiheeksi kiteytyi näin soveltaa sointusoittimille suunnatun vapaan säestyksen opetuksen ideoita ja työtapoja viulisteille sopiviksi. Taustojen kartoittamisessa halusin kiinnittää erityistä huomiota viimeaikaiseen filosofis-pedagogiseen ajatteluun ja tutkijoiden tekemiin havaintoihin musiikkioppilaitoselämän epäkohdista.

1.2 Taustalla vaikuttaneita ajatuksia

Niin ammatissa toimivien kuin harrastajaviulistienkin käsitys musiikin harmonisista liikkeistä sekä uskallus improvisoida on usein hyvin heikko, vaikka haluja kokeiluihin periaatteessa olisikin. Uskoisin tämän johtuvan siitä, että soitonopetus on pitkälti keskittynyt melodioiden opetteluun valmiiksi kirjoitetusta nuotista. Kansanmuusikoille varattu korvakuulolta soittaminen ja jazz-muusikkouteen liitetty improvisointitaito ovat mielestäni yleismusiikillisia perustaitoja, joiden tulisi olla luonteva osa normaalia viulunsoiton opetusta. Tonaalisen länsimaisen musiikin harmonisia perusliikkeitä ja improvisoinnin vuorovaikutustaitoja opiskellessa ylittyy helposti moni raja-aita paitsi tyylien myös teoreettisten ja käytännön taitojen välillä. Nykyisessä musiikillisesti hyvin monikulttuurisessa yhteiskunnassa on yksittäisen muusikon sekä mahdotonta että

tarpeetonta osata kaikkea, mutta vapaan säästytksen kautta voidaan tyyllisesti hyvin erilaisten musiikin lajien välille rakentaa yksinkertaisia mutta lujia siltoja.

Olen itse edennyt muusikkoudessani hieman latvasta puuhun -periaatteella eli käynyt läpi niin sanotun perinteisen viulistin koulutuksen nuoteista opeteltavine kappaleineen, asteikko- ja etydivihkoineen. Ammattiopintojen ohessa olen onneksi päätenyt soittamaan myös kansanmusiikkia, kevyen musiikin tanssikeikkoja sekä muuten vain spontaanisti improvisoimaan omaksi iloksi kaveriporukalla. Näistä tuokioista saadut korvaamattoman hienot kokemukset sekä nyttemmin syventynyt tutkimusmatkani ennen 1800-lukua sävelletyn musiikin parissa ovat vahvistaneet käsitystäni siitä, miten tärkeää ja riemullista myös melodiasoittajalle on hallita harmonian perusliikkeet ei vain teoriassa vaan nimenomaan käytännön soittotaidossa.

Valtion tukeman musiikkioppilaitosjärjestelmän olennaisimpia kysymyksiä lienee ammattilaisiksi päätyvien, aktiivisina harrastajina pysyvien ja soittamisen kokonaan lopettavien määrällinen suhde. Nyky-yhteiskunnassa tuntuu siltä, että toisaalta ammattilaisia koulutetaan liikaa mutta toisaalta harrastelijoita näkyy paljon vähemmän kuin mitä musiikkiopiston läpikäyneiden suuri määrä antaisi olettaa. Mielenkiintoista on myös opetuskulttuurin totaalinen muutos siirryttäessä musiikkileikkikoulusta varsinaisiin soitinopintoihin. Tavoitteellisuus on tarpeellista, mutta väärinymmärrettynä myös helposti haitallista.

1.3 Raportin rakenne

Käsillä oleva opinnäytetyön raportti rakentuu neljästä osasta. Ensimmäinen kartoittaa työn filosofisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Toinen tarkastelee vapaata säästystä elävänä ilmiönä suhteessa historiaan ja pyrkii määrittelemään sen sisällöt, joiden perusteella myös raportoinnin kolmas jakso, käytännön opetuskokeilu suunniteltiin. Raportin neljäntenä osana on opetuskokeilun tunneilta koostettu äänite, jossa esitetyt ideat saavat kuultavan muodon kaikessa keskeneräisyydessäänkin.

2 Filosofisia ja käytännöllisiä lähtökohtia

2.1 Musiikki yhteiskunnassa

“Yhteiskunnan on koulutettava muusikkonsa omaa kulttuuriaan varten” (Leisiö & Saastamoinen 1990, 4). Tämä yksinkertaisen viisas lause herättää kysymään mikä oikeastaan on suomalaisen yhteiskunnan musiikkikulttuuri ja mikä ylipäätään on musiikin merkitys suomalaisessa kulttuurissa? Globaalin median ja kulutusyhteiskunnan vaikutuksesta nykysuomalaiselle Kalifornia voi kulttuurisesti olla yhtä lähellä kuin lähin Esso ja kalevalainen runous yhtä kaukana kuin mongolialainen kurkkulaulu.

2.1.1 Muuttuva musiikkitodellisuus

Viimeisten muutamien vuosikymmenien aikana tapahtunut yhteiskunnallinen ja teknologinen muutos on merkinnyt myös musiikkikulttuurin valtavaa muutosta. Koskaan ennen historiassa ei yksittäisellä ihmisellä ole ollut mahdollisuutta kuluttaa ja tuottaa niin suurta määrää ja niin erilaisia musiikkityylejä yhtä helposti kuin nykyisin. Musiikin kuuntelun, luomisen, tallentamisen, toiston ja julkaisun menetelmät ovat kehittyneet ja kehittyvät edelleen huimaavaa vauhtia. Yhteiskunnallisten muutosten keskeisistä tekijöistä tärkein on kulttuurinen monimuotoistuminen ja sirpaloituminen. (Anttila & Juvonen 2002; Anttila 2004, 143.) Musiikkimaulla ei enää ilmaista pysyvää sosiaalista statusta vaan jatkuvasti muuttuvaa yksilöllistä identiteettiä. Ajalle tyypillistä on toisaalta kulttuurillinen yhtenäistyminen globaalisti mutta toisaalta eriytyminen sukupolvien välillä.

Yksi merkittävimpiä puolen vuosisadan aikajanalla tapahtuneita muutoksia on populaarimusiikin räjähdysmäinen kasvu. Suomalaiseen yhteiskuntaan valistusaatteen siivittämänä tuotu keski-eurooppalainen taidemusiikki oli juuri ehtinyt alkaa muodostua osaksi kansallisidentiteettiä, kun muutokset populaarimusiikin kentällä pistivät pakan uudestaan sekaisin. Juice Leskisen ja Hectorin tapaisten muusikoiden sanoitukset ovat 1960-luvulta alkaen puretuneet yhteiskunnan hermoon, kun taas taidemusiikkia ovat vaivanneet syytökset paikalleen luutumisesta, elitismistä ja vaikeatajuisuudesta.

Suomalaisista äänitteistä kultaa on myynyt kaiken kaikkiaan reilu 1000 albumia, joista alle 20 on klassiseksi luokiteltuja levyjä (ÄKT 2006). Suhde kärjistyy tarkastellessa kaupallisten radioasemien soitetuimpia äänitteitä, joihin klassista musiikkia tuskin mahtuu (Gramex 2006). Ei-kaupallinen Ylen Radio 1 lähettää suhteessa huomattavan paljon klassista musiikkia, mutta sen tavoittavuus on samaa luokkaa yksittäisten isohkojen kaupallisten radioasemien kanssa. Toisaalta myös taidemusiikki on hajonnut alakulttuureihin kuten esimerkiksi uuteen ja vanhaan musiikkiin, mikä osaltaan kuvastaa ajallemme tyypillistä sirpaloitumista.

2.1.2 Musiikkia opiskelevien musiikkitodellisuus

Tutkimusten valossa musiikkioppilaitoksissa opiskelevat nuoret elävät musiikillisesti erittäin aktiivista elämää - usein pääosin virallisten opintojen ulkopuolella. Siinä missä opettajan määräämän ohjelmiston harjoittelu koetaan velvollisuudeksi, täyttyy vapaa aika musiikin kuuntelulla, laululla, soitolla, säveltämisellä, tanssilla ja kavereiden kanssa musisoinnilla. Korvat ovat olennaisin työväline, mutta myös nuotteja käytetään itseä kiinnostavan ohjelmiston intensiiviseenkin opetteluun. Omaehtoinen musisointi tarjoaa nautintoa, oppimiskokemuksia ja nivoutuu saumattoman kokonaisvaltaisesti muuhun elämään. (Tuovila 2003.)

Instrumenttiopetuksen pedagogiikan tutkimus- ja kehitystyö on vuosikymmeniä jäljessä koulujen musiikinopetuksesta, jonka piirissä on Suomessa jo 1950-luvulta alkaen kehitetty luovaa ja lapsilähtöistä pedagogiikkaa (Lehtipuu 2003). Viulupedagogiikan suhteen Louhivuori (1998, 54) katsoo, ettei se ole missään vaiheessa kunnolla tarttunut 1900-luvulla sävelletyn uuden musiikin haasteisiin. Myöskään ääniteteollisuuden ja eri musiikkityylien yhteiskuntaamme tuoma muutos ei vielä kunnolla näy instrumenttiopetuksessa. Lasten ja nuorten kokonaisvaltainen ja kuulonvaraisuuteen perustuva tapa suhtautua musiikkiin on usein täysin erilainen kuin se lokerokulttuuri, johon he musiikkioppilaitoksessa törmäävät. Myös kuilu siirryttäessä musiikkileikkikoulun kokonaisvaltaisista toimintatavoista instrumenttiopintoihin voi olla ammottava (Torppala 2004). Nuoteista soitettava normaalille elämälle vieras ohjelmisto saatetaan kokea todella tylsäksi, mikä pitempään jatkuessaan usein aiheuttaa

opintojen lopettamisen (Tuovila 2003, 173-176). Musiikin tekemisen tavat voivat opiskelijoiden muussa elämässä ja musiikkiopistossa olla täysin erilaiset, mikä saattaa johtaa jopa siihen, ettei musiikkiopistossa opiskeleva koe formaaleja opintojaan osaksi musiikintekemistään (ibid., 103-104).

2.1.3 Postmodernismi taiteen ja taidekasvatuksen uutena paradigmana

Muuttuvaa yhteiskuntaa on jo 1930-luvulta alkaen kutsuttu postmoderniksi, mutta laajempaan käyttöön termi tuli 1970-luvulla (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 14-15). Postmoderniin sosiologiseen ilmastoon kuuluu elämän kaottisen luonteen, vaihtoehtoisten ajatusprosessien ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen (ibid, 35-36). Se suhtautuu epäilevästi suuriin universaaleihin väittämiin kuten 'vain klassinen musiikki on hyvää ja arvokasta' ja haluaa paljastaa tietoon ja sen jakamiseen liittyviä valtarakenteita. Postmoderni ajattelijat kysyy: "Kenen taiteelle annetaan 'korkean taiteen' status? Kenellä on valta laatia opetussuunnitelma? Miksi jollekin taiteelle annetaan 'korkean taiteen' status ja jollekin toiselle ei?" (Ibid, 120; Lehtonen 2004, 7.)

Postmoderni taidekasvatus pyrkii antamaan oppilaille eväitä kriittiseen arviointiin. Historiallisesti arvokkaita teoksia voidaan postmoderninkin käsityksen mukaan opettaa, mutta ne tulisi purkaa osasiinsa niin että "oppilaille voi muodostua käsitys luomisen ehdoista ja seurauksista." (Efland ym. 1998, 50.) Opetuksen painopiste muuttuu "universaaleista tendensseistä" (Efland ym. 1998, 136) - kuten yhtenäisen ohjelmiston osaamisvaatimuksista - monimuotoisuuteen ja kiinnostukseen myös vähemmistöjen ja populaarikulttuurin taiteesta. Opetuksessa oppimisen prosessia pidetään tärkeämpänä kuin lopputulosta.

2.2 Musiikkikasvatuksen filosofiset haasteet

2.2.1 Erilaiset musiikkikäsitteet

Yksittäinen soittotunti on pohjimmiltaan kulttuuripoliittinen kannanotto, joka perustuu opettajan tiedostetusti tai tiedostamatta omaksumaan filosofiseen ajatteluun eli hänen näkemykseensä musiikin ja musiikkikasvatuksen olemuksesta ja merkityksestä. 1800-luvulla syntyneen taidemusiikin esteettistä arvoa korostavan näkemyksen pohjalle muodostunut hierarkkinen musiikkikäsite elää edelleen, vahvimmin vanhemman sukupolven keskuudessa (Louhivuori 1998, 252; Anttila & Juvonen 2002, 37-42).

Esteettisen ajattelun mukaan

“musiikin arvo on absoluuttista ja määräytyy tiettyjen esteettisten arviointikriteerien mukaisesti pysyvästi ja epäilyksettömästi. Taustalla hämöttää ajatus annetusta absoluuttisesta totuudesta, jonka 'luova nero', säveltäjä meille paljoastaa kyetessään teoksissaan saavuttamaan ja esittämään todellisuuden universaalien totuuksien sfääriin.” (Anttila & Juvonen 2002, 13).

Hierarkkinen musiikkikäsite tarkastelee kaikkea musiikkia yhteydestään irrotettuina kappaleina, vallitsevan korkeakulttuurin kriteerein. Tyypillistä on luoda arvioivia luokitteluja hyvään/huonoon, taiteelliseen/viihteelliseen tai arvokkaaseen/kaupalliseen. Toinen mahdollinen nimitys tälle ajattelutavalle on formaalinen esteettinen näkemys. Sille rakentuvan kasvatustilafilosofian mukaan musiikinopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan kykyä saavuttaa esteettisiä elämyksiä 'mestari-teoksiksi' luokiteltujen kappaleiden äärellä ja mahdollisesti myös oppia itse tuottamaan toisille vastaavia elämyksiä säveltäen tai esittäen (Goble 2003, 23). Ajatus musiikista kokoelmana muuttumattomia mestari-teoksia asettaa muun muassa improvisoinnille valtavia vaatimuksia, sillä myös *ex tempore* -toteutetun musisoinnin tulisi täyttää esteettiset musiikkikriteerit.

Toinen ääripää on kulttuurinen musiikkikäsite, jonka mukaan eri kulttuurien musiikkien sisältämät merkitykset tulevat ymmärretyiksi vain, jos ymmärtää kulloinkin kyseessä olevalle kulttuurille ominaista maailmankuvaa ja ajattelutapaa (ibid., 37). Musiikkiin sisältyy myös sen sosiaalinen aspekti, ei ole olemassa teoksia ilman yleisöä. Yksittäinen teos merkitsee eri asioita eri sosiaalisille ryhmille, eikä musiikkikulttuuria voi siirtää sellaisenaan eri sukupolville toisille, koska jokainen sukupolvi luo oman

kulttuurinsa uudelleen vanhan pohjalta. Myös postmoderni ajattelu perustuu kulttuuriselle musiikkikäsitteelle. Kaikki kulttuurin tuotteet on ymmärrettävä niiden alkuperäisestä kulttuurikontekstista käsin, jolloin myös erottelut korkeakulttuuriin ja populaarikulttuuriin muuttuvat toisarvoisiksi. Sen sijaan, että pönkittäisi imagoaan yleväksi kulttuuriksi leimatulla käyttäytymisellä, postmoderni ihminen mieluummin leikkii ja osallistuu. ”Mestari-teos” ja ”taiteilija myyttisenä nerona” eivät termeinä enää vakuuta, vaan postmodernisti katsoo niiden takana vaikuttaviin sosiaaliin ja kulttuuriin voimiin. (Efland ym. 1998, 43.) Kulttuurisen musiikkikäsitteksen syntyyn vaikutti paljolti populaarimusiikin yleistymisen, ja sitä arvioitaessa tärkeitä aspekteja ovatkin sosiaaliset elementit, kuten viitteet musiikinlajien kehitysvaiheisiin ja historiaan, esityksen sisältämät symboliset ja sisäänrakennetut assosiaatiot ja esityksen itsensä elementit kuten soundit, improvisaatio, esitystapa, rytmi ja sen käsittely sekä ilmaisun tunnelataus (Anttila & Juvonen 2002, 13).

Näiden kahden ääripään väliin sijoittuu autonominen musiikkikäsite, jonka Anttila & Juvonen katsovat olevan nykyisen musiikkikasvatuksen taustalla. Autonominen ajattelu kyllä tunnustaa eri musiikkikulttuurien itsenäiset arvot, mutta määrittelee silti korkeakulttuurin näkökulmasta hyvän ja huonon. Pedagogiassa tämä tarkoittaa, että ”annetaan ikään kuin kaikille musiikinlajeille mahdollisuus tulla esille ja olla opetuksen sisältönä, mutta peruslähtökohdaksi kuitenkin asetetaan korkeakulttuurin ja taidemusiikin ykkösasema.” (Anttila & Juvonen 2002, 40.) Tämä näkyy esimerkiksi ohjelmistoluetteloissa (SML 2005b).

2.2.2 Musiikki käytännön toimintana

Pitkästi David Elliottiin henkilöityvä praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia haastaa voimakkaasti aiemmin 1900-luvulla musiikkikasvatuksen perustana vallinneen esteettisen filosofian. Elliottin näkemys perustuu kognitiivisen psykologian teorialle tietoisuudesta, konstruktivistiselle oppimiskäsitteelle ja käsitteelle musiikista tarkoituksellisena ja harkittuna toimintana, josta voidaan käyttää esimerkiksi sanoja esittäminen, musisointi ja improvisointi. Hänelle '*praxis*' (kreikk.) tarkoittaa ”valistunutta, kriittistä ja tilannesidonnaista toimintaa vastakohtana pelkälle tehtävän

oikein suorittamiselle.” (Anttila & Juvonen 2002, 22; Goble 2003, 26.) Kuten Kurkela (1993, 19 & 57) myös Elliott katsoo, että soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen ovat osa elämää ja sen ilmaisua ja liittyvät elämän yleisiin arvoihin (Anttila & Juvonen 2002, 22).

Toinen praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian kärkinimi Thomas Regelski katsoo, että musiikki on avain hyvin elettyyn elämään, yleismaailmallinen inhimillinen taipumus, jolla tietyt elämän hetket voidaan tehdä erityisiksi. Hänelle kaikki musiikki on käyttömusiikkia, oli se sitten pääasiallinen tekemisen kohde kuten konserteissa tai sivuosassa kuten mainonnassa. “Musiikki on harvoin jos koskaan olemassa vain itsensä vuoksi, vaan se pikemminkin palvelee lukematonta määrää sosiaalisia ja muita inhimillisiä tarpeita” (Goble 2003, 31-32). Musiikkikasvatuksen tarkoitus on saada ihmiset toimimaan käytännön muusikkoina. Ideaaliyhteiskunnassa ihminen voisi todeta olevansa *muusikko* tarvitsematta tehdä erotteluja amatöörin ja ammattilaisen välille. (Ibid., 34-35.) Voidaanhan nytkin puhua noin vain jostakusta vaikkapa hyvänä kokkina tai taitavana piirtäjänä oli henkilö ammattilainen tai ei.

Suomessa paljon käytetty termi on oppilaslähtöisyys, joka läheisesti liittyy praksiaaliseen filosofiaan. Oppilaslähtöisen opetuksen tärkeimpiä johtotähtiä on arvostaa oppilaan jo olemassaolevia taitoja sekä häntä ympäröivää sosiaalista maailmaa. Tähän kuuluvat esimerkiksi lapsen omaehtoisen musiikin huomioonottaminen antamalla sen ilmitulolle tilaa ja aikaa; kiinnostus lapsen muusta elämästä ja musiikin opiskelusta ja sen nivouttaminen soitinopintoihin sekä lapsen, opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö (Tuovila 2003, 45, 246-248). Tullessaan ensimmäiselle soittotunnille oppilas ei ole tabula rasa, johon opettajan tehtävä on vain kaataa oikeaa tietoa. Tunnin perusteellinen etukäteisvalmistelu ajan-, tilan- ja välineiden käytön suhteen voi johtaa siihen, että huomaamatta varastetaan oppilaalta hänen oman ilmaisunsa tila ja kannustetaan häntä vain ikäänkuin yleisöksi aikuisjohtoisessa toiminnassa. Oleellista ei ole niinkään mitä opetetaan, vaan miten opetetaan; jätetäänkö tilaa ja aikaa oppilaan aloitteille ja vuorovaikutteiselle keskustelulle. Tätä voi havainnoida esimerkiksi seuraamalla puheajan ja -aloitteiden jakautumista tunnilla; ideaalitapauksessa keskustelu soljuu luontevasti ja aloitteita tekevät sekä oppilas että opettaja. (ibid., 72-74.) Erilaiset toimintamallit voisi tiivistää kahteen kategoriaan: Vaatimalla opettaminen ja keskustelemalla opettaminen. Keskustelumallissa opettaja ei etukäteen voi varmasti

tietää, miten tunti tulee etenemään, mutta hän voi varmistua siitä että oppilas on todella sisäistänyt opittavan asian. Vaatimus -tyylillä opettaja varmistuu tunnin tietynlaisesta kulusta, koska hän vaatii oppilasta sopeutumaan siihen. Ellei oppilas ymmärrä mitä opettaja haluaa tai ei ole motivoitunut toimimaan niin, johtaa tällainen tilanteen asettelu väistämättä oikein – väärin -ratkaisuihin.

2.3 Musiikkioppilaitospedagogiikan kuumat aiheet

Miten nykyinen musiikkioppilaitoksissa annettava opetus vastaa näihin edellä esitettyihin filosofisiin ja käytännön haasteisiin? “Kulttuuriltaan moniarvoistuva, teknistyvä ja globalisoituva maailma paitsi tarjoaa musiikkikasvatukselle mahdollisuuksia ja teknisiä edellytyksiä muuttua, myös vaatii sitä muuttumaan ja tarkistamaan perustavaa laatua olevia lähtökohtiaan” (Anttila & Juvonen 2002, 7). Instrumenttiopetuksen pedagogiikan ei voida sanoa jämähtäneen paikalleen, sillä paljon on tapahtunut reaktiona ympäröivään todellisuuteen. Jo pelkästään viulupedagogiikan saralla on viime aikoina tehty lukuisia opinnäytetöitä liittyen luovaan, oppilaslähtöiseen lähestymistapaan (esim. Koskiluoma 1999; Kettunen 2001; Logrén 2002; Ahvenainen, Hilanko & Nietula 2004; Saarikko & Savela 2005). Yksittäisten opettajien ja opettajiksi valmistuvien ponnistelujen lisäksi myös virallisella valtakunnallisella tasolla on tartuttu kuokkaan ja uudistettu opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2002 & 2005). Näiden antamien yleisten linjausten perusteella on sitten möyhitty instrumenttien tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet vastaamaan ajan henkeä (SML 2005a, 2005c ja 2006). Opetussuunnitelmien perusteissa puhutaankin instrumentti- ja teoriataitojen lisäksi valmiuksista käytännön muusikkouteen, säestysten ja sävellysten luomisesta, tietotekniikan käyttämisestä, oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä ja edellytysten luomisesta hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle ja itsenäiselle harrastamiselle (Opetushallitus 2002, 3-10; 2005, 5.)

Jatkuvasta kehitystyöstä huolimatta musiikkioppilaitokset ovat saaneet ja saavat edelleen osakseen kritiikkiä. Ympäröivä todellisuus tuntuu asettavan niille haasteita, johon järjestelmä ei kokonaisuudessaan pysty riittävän joustavasti vastaamaan. Kestää aikansa, ja monien mielestä aivan liian kauan, ennenkuin yksittäiset kokeilut ja toisaalta paperille kirjoitetut kauniit sanat ehtivät leviämään laajemmin osaksi käytännön

opetustyötä. On esitetty myös, etteivät musiikkioppilaitokset näe tarpeelliseksi kyseenalaistaa arvojaan ja asenteitaan vaikka oppilaat voisivat huonosti (Anttila 2004, 138). Yksittäisten musiikkiopistojen välillä voi olla suuria asenteellisia eroja, joiden vaikutuksia maksava asiakas eli oppilaan vanhemmat eivät välttämättä oppilaitosta valitessaan pysty arvioimaan (Tuovila 2003, 165 & 192). Suomen lain mukaan musiikkioppilaitosten tarjoamaa koulutusta voivat arvioida oppilaitokset itse sekä ulkopuolinen opetusministeriöön liittyvä koulutuksen arviointineuvosto (Finlex 1998). Tuovilan mukaan (2003, 245) ”monissa tutkimuksissa on havaittu, että musiikkiopisto-opetuksessamme olisi lasten näkökulmasta kehittämisen varaa.” Olisiko siis hyvän yritystavan mukaan syytä kuunnella myös asiakkaiden mielipiteitä aiempaa enemmän? Esittelen seuraavassa muutamia musiikkioppilaitoksista käytävän keskustelun kuumimpia aiheita, jotka kiertyvät käsillä olevan paradigmanmuutoksen, oppilaslähtöisyyden ja yhteiskunnan tarpeiden ympärille.

2.3.1 Nuotti- ja kappalesidonnainen kulttuuri

Yksi suurimmista ristiriidoista Tuovilan (2003, 243) kuvaaman lasten omaehtoisen musiikkikulttuurin ja musiikkiopistonmaailman välillä on suhde nuotteihin. Tarve tuottaa nuoteista hyvää *prima vista* -lukevia orkesterimuusikkoja ja välittää uudelle muusikkosukupolvelle historian suurteoksia on haudannut alleen kuulonvaraisen musisoinnin, joka kuitenkin sekä musiikin että yksittäisen ihmisen historiassa opitaan ensin. Nuottikulttuuri vaikeuttaa myös pitkälti kuulonvaraisuuteen perustuvan populaarimusiikin ottamista mukaan opetusohjelmaan (ibid., 78-80).

Kun kappaleen opettelee ulkoa nuoteista tai korvakuulolta lopputulos voi periaatteessa kuulostaa samalta, mutta siihen johtava prosessi on aivan erilainen. Nuottisymboleista soittaminen on visuaalinen ärsyke, joka muuttuu liikkeeksi ja sitä kautta ääneksi. Kuulonvaraisesti soittamisessa on yksi välikäsi vähemmän, vaikkakin kokeneet muusikot voivat kuulla näkemänsä nuotit suoraan mielessään. Oman kokemukseni perusteella tunne soittaessa on hyvin toisenlainen. Korvakuulolta soittaessa opitaan virheiden kautta – ahaa, tämä sävel ei sopinutkaan tähän, kokeillaan tuota – ja kun oikea sävelmä on löytynyt, sitä toistetaan ja virheet paikkaantuvat vähitellen itsestään pois.

Korvakuulolta soittamisessa on usein läsnä myös sosiaalinen tai yhteisöittöinen ulottuvuus, elävä muusikko tai levy, jonka kanssa pyritään soittamaan samaa kappaletta. Nuoteista opetellessa pyritään heti alusta asti virheettömaan suoritukseen, ja useimmiten ulkoa opettelu on yksinäistä harjoittelua, jonka tuloksia tullaan esittämään tunnille tai konserttiin.

Musiikillisen kokemuksen voidaan Boyce-Tillmanin (2004) mukaan ajatella jakautuvan viiteen alueeseen: materia, ilmaisu, rakenne, arvot ja henkisyys. Näistä länsimainen kasvatustraditio on tietoisesti valinnut materialismin ja rationaalisuuden muiden kustannuksella. Tekikö Descartes valinnan jo meidänkin puolestamme sanomalla “ajattelen, siis olen” eikä esimerkiksi “tunnen, siis olen” tai “rukoilen, siis olen”? (Boyce-Tillmann 2004, 104.) Musiikkioppilaitoksen on helpompi ilmaista saavutetut tulokset materiaalisin termein, eli kuinka paljon, millaisia sävellyksiä ja kuinka hyvällä tekniikalla on soitettu. Henkisyys, jota Boyce-Tillman kuvaa kyvyksi siirtää kuulijat toiseen todellisuuteen, on vaikeampi mitattava ja saattaa siksi jäädä lapsipuolen asemaan. Kuitenkin se saattaa olla musiikin olennaisin asia, kuten Kurkela (1993, 55) kauniisti ilmaisee: “Musiikki on henkilökohtaista sitoutumista lumottuun todellisuuteen niin pitkäksi aikaa kuin sisäinen impulssi sitä edellyttää.”

2.3.2 Taidemusiikin yliannostus

”Miksi musiikkiopisto ei voisi aloittaa opetusta lapselle tutusta musiikista?” kysyy Anttila (2004, 149) ja jatkaa: ”Jos oppilas myöhemmin haluaisi, hän voisi siirtyä taidemusiikkiin tai opiskella useampia musiikinlajeja.” Anttilan kokemukset musiikkiopistotyössä ja luokanopettajien musiikkikoulutuksessa ovat olleet samansuuntaisia kuin Tuovilan (2003), eli opiskelijoiden kuuntelutottumukset ja musiikkiopinnoissa soitettu musiikki eivät kohtaa. Musiikkiopistoissa opettajien oppilailta soitattama musiikki rajautuu edelleen helposti vain länsimaiseen taidemusiikkiin, “tietyn soittimen niin kutsuttuun perusohjelmistoon” (Tuovila 2003, 243). Tämä on toisaalta luonnollista; opettajien paras musiikillinen osaaminen on usein juuri länsimaista taidemusiikkia. Siinä pitäytymisen voidaan katsoa olevan myös ammattiyllpeyttä, vuosien kovalla työllä hankitun taidon arvostamista. Yhteiskunnalliset

muutokset ovat kuitenkin johtaneet siihen, että opettajien hallussa oleva tuote ei enää täysin vastaa kysyntää.

Opetuksen painottuminen länsimaiseen taidemusiikkiin näyttäytyy numeroina siten, että vuonna 1997 kaikista musiikkiopisto-opiskelijoista populaarimusiikkiin suoraan liittyviä instrumentteja opiskeli alle kolme prosenttia (Heino & Ojala 1999 Anttilan 2004, 137 mukaan) ja ammatillisen koulutuksen opiskelijajapaikoista 30 % suuntautui muuhun kuin taidemusiikkiin (Opetusministeriö 2002). Tämä tyylien suhde on lähes käänteinen sille luvussa 2.1 kuvatulle todellisuudelle, jossa musiikkia kuunnellaan radiosta, levyiltä, mp3-tiedostoista ja konserteissa käyden. Postmoderni yhteiskunta asettaa opettajan ennenkuulumattomaan tilanteeseen: kaikkia oppilaille läheisiä tyyliä on lähes mahdotonta hallita. Askeleita siihenkin suuntaan voisi kuitenkin ottaa ehkä nykyistä rohkeammin, tai sitten väärinkäsitysten välttämiseksi tiedottaa oppilaille ja heidän perheilleen selkeämmin musiikkiopiston tarjoamista mahdollisuuksista.

2.3.3 Tutkinnot

”Valtio ei maksa oppilaitoksille opiskelijoiden musiikkielämyksistä, vaan se vaatii tuloksia, jotka näkyvät tutkintoina sekä ennen kaikkea – – estradeilla menestymisenä” (Lehtonen 2004, 82).

Tutkintojärjestelmän ympärillä käydyn välillä katkerankin sävyisen keskustelun voisi tiivistää kysymykseen: Kuka on asiakas, ketä halutaan palvella? Hyvää tarkoittava järjestelmä näyttää toiset kasvonsa, jos asiakas eli oppilas ei sopeudu asetettuihin vaatimuksiin. Jos oppilas ei jatka soittoharrastustaan päättötodistukseen asti, hänestä tulee opintonsa keskeyttänyt ja musiikkioppilaitos voi kuitata sen johtuvan lahjattomuudesta tai motivaation puutteesta. Ohjatun musiikkiharrastuksen lopettaminen tai kurssitutkittomalle avoimelle osastolle siirtyminen mielletään helposti epäonnistumiseksi. (Anttila 2004, 137; Tuovila 2003, 230.) Musiikkiharrastus voi olla tavoitteellista myös ilman tutkintoja, minkä olen nähnyt monissa kansanmusiikkia harrastavissa ystävissäni. Lisäoppia haetaan joustavasti elämäntilanteen mukaan, ja motivaatiota ja haasteita tarjoavat jatkuvat yhteissoitto-, tanssisäestys- ja esiintymismahdollisuudet.

Kurkela antaa mahdollisuuden myös kurssitutkintojen positiiviselle puolelle; ne voivat olla “positiivinen haaste – – linnake, joka on valloitettava – – tarvittava konkreettinen

välitavoite – – aitoa ylpeyttä synnyttävä siirtymäriitti” (Kurkela 1993, 345). Hän kuitenkin jatkaa, että mikäli tutkinnoista muodostuu väline, jolla oppilas pyrkii lunastamaan opettajien ja vanhempien hyväksynnän, jolla kiristetään oppilasta ulkoiseen motivaatioon tai jolla pyritään pönkittämään kuvaa opettajan, oppilaitoksen tai jopa koko kansankunnan erinomaisuudesta on se pikemminkin “kielteinen, ihmisarvoa alentavaa nokkimisjärjestystä luova, narsistista ekonomiaa rasittava instituutio” (ibid, 345, 347, 392).

Musiikkioppilaitosten sisällä osa opiskelijoista elää positiivisessa oppimisympäristössä ja varsinkin ammatillisia ajatuksia elättelevät kokevat tutkinnotkin mielekkäiksi välitavoitteiksi. Musiikkiin enemmän harrastuksena suhtautuville tutkintotavoitteet eivät ole erityisen kiinnostava osa musiikin tekemistä, ja opettajienkin keskuudessa aletaan yhä enemmän pohtia tutkinnosta toiseen kulkevan opetuskuulttuurin ja harrastuselämän käytännöllisen musisoinnin erilaisuutta. (Tuovila 2003, 167-170.) Uudistetut tasosuoritusten sisällöt puhuvat myös yleisellä tasolla oppilaslähtöiseen, yhteismusisoinnin tärkeyden ja musiikin pluralistisuuden ymmärtävään henkeen:

“Tasosuoritusten tulee rohkaista oppilasta oman musiikillisen identiteetin etsimiseen. – – Suorituksesta saatu kokemus sekä lautakunnan kannustava ja rakentava palaute auttavat oppilasta asettamaan itselleen uusia tavoitteita. Yhteismusisointi on oleellinen osa opiskelua ja esimerkiksi kamarimusiikin muodossa se voi muodostaa osan tasosuorituksen ohjelmasta. Yhteismusisointi voi pitää sisällään eri tyyliä, esimerkiksi kansanmusiikkia ja/tai jazzmusiikkia. – – Oppilaalla on lisäksi mahdollisuus esittää oma sävellyksensä tai improvisoida esimerkiksi annetusta temasta, aiheesta, motiivista tai sointupohjasta.” (SML 2005c, 2.)

“Esimerkinomaisiksi ohjelmiston suunnittelun apuvälineiksi” (SML 2005c, 3) tarkoitetut teosluettelot paljastavat kuitenkin muutakin. Viulun ohjelmistoluettelon (SML 2005b) esimerkit ovat pääasiallisesti länsimaista taidemusiikkia höyrytettyinä kansan- ja lastenlauluilla. Syvemmällä tasolla se myös saattaa vahvistaa käsitystä musiikin olemuksesta kokoelmana kappaleita elävien prosessien sijaan. Yhteismusisointiin kannustamisesta huolimatta ohjelmiston pääosa on yhdelle viululle tai viululle ja pianolle. Yhteissoittoesimerkkejä edustavat kahdelle tai neljälle viululle kirjoitetut kappaleet, mikä oli 1800-luvulla yleinen käytäntö (Louhivuori 1998, 117) mutta muita soittimia esimerkkeihin ei sisälly. Myös sisällön muuttumattomuus verrattuna vuosikymmenien takaisin ohjelmistoluetteluihin pistää silmään. Luja usko syntyneen kanonisoidun repertuaarin pätevyys heijastaa välinpitämättömyyttä esimerkiksi konserttielämässä yhä yleistyvää historiallisesti tiedostavaa

esittämiskäytäntöä kohtaan. Harva lapsi esimerkiksi pystyisi mielestäni täysipainoisesti eläytymään 3/3 ohjelmistoluettelossa oleviin H. I. F. Biberin mysteerisonaatteihin, jotka scordatura-virityksineen edustavat yli kolmen vuosisadan takaista uskonnollis-filosofisen symboliikan ja viulistisen tietotaidon huippua. Myöskään kukaan vakavasti otettava muusikko ei konserttiohjelmaansa merkitsisi pelkästään “Rameau: Gavotti” tai “Vivaldi: Konsertto G”, kun tunnetusti molemmilla on vastaavia teoksia todella runsaasti. Nähtäväksi myös jää, milloin vaikkapa Mikkolan (2004) viulunsoiton opetukseen menestyksekkäästi soveltamat jazz -standardit ovat osa ohjelmistoluetteloa. Elliottin ja Regelskin filosofioiden pohjalta (Goble 2003) voi myös kyseenalaistaa itseisarvoistetun yksin soittamisen varsinkin, mikäli oppilaan harrastuneisuus muuten painottuu yhteismusisointiin.

Itäpelto (1999, 32) ehdottaa esiintymiskammosta kärsiville esiintymisten vaihtoehdoksi äänitteen tekemistä, mikä voisi toimia vaihtoehtona myös tutkinnon suorittamiselle. Jokainen levyttänyt muusikko tietää miten armottomasti äänite kertoo kaiken, mutta toisaalta armollisesti mahdollistaa uudet otot. Tämä voisi olla myös musiikkioppilaitoskulttuurille askel kohti reaali maailmassa jylläävää äänitetodellisuutta, enkä tarkoita nyt ääniteteollisuutta. Hyvin onnistunut oma äänite voi soida omassa ja kavereiden iPodissa konkreettisenä ja säilyvänä todisteena saavutetuista taidoista. Tutkintotilanne voisi olla itse tehdyn äänitteen kuuntelua ja siitä keskustelua opettajien kanssa. Toisaalta tutkinnot voivat tukea pyrkimystä hyvään musiikkisuhteeseen ja elinikäiseen harrastamiseen olemalla mahdollisimman aitoja konserttitilanteita. Vapaan säästytksen ja kevyen musiikin puolella tutkintoja on tehty esimerkiksi lähialueen ravintoloissa.

2.3.4 Yhteismusisointi

Intrumenttiopetuksen sosiaalisen aspektin kehittäminen on aivan olennainen haaste. Lasten keskinäinen omaehtoinen musiikin tekeminen on luonnostaan suurelta osin ryhmässä tapahtuvaa, mutta virallisen musiikinopiskelunsa suuri osa kokee yksinäiseksi. Musiikkiopistoympäristössä on hyvästä tahdosta huolimatta usein vaikeutena luoda sosiaalisesti ja muutenkin kuin opettajan ohjauksessa toimivia

kokoonpanoja (Tuovila 2003, 171 & 248). Musiikkioppilaitoksen selkärankana toimivan arvioinnin takia päädytään oppilaalle merkityksellisen sosiaalisen yhteisön luomisen sijasta helposti Anttilan (2004, 205) maalailemaan oppilaiden sosiaaliseen vertailuun ja kilpailuasetelman luomiseen.

Onkin ehdotettu, että formaali klassiseen musiikkiin painottunut instrumenttiopetus voisi hyötyä paljon käyttämällä niitä metodeja, joilla kevyen musiikin soittajat ovat opetelleet soittamaan. Keskeisiä oppimisen prosesseja heille ovat kuuntelun ja kopioimisen lisäksi ikätovereilta ja ikätovereiden kanssa ryhmässä oppiminen. Tätä täydentää yksin harjoittelu. (Heuser 2005.) Musiikkioppilaitoksissa tilanne on usein lähes päinvastainen - opiskelu tapahtuu nuoteista, yksin. Yhteismusisointi ei saata kuulua opintoihin lainkaan (Tuovila 2003, 166) tai se koetaan vastenmieliseksi ryhmän sosiaalisen toimimattomuuden takia. Monet Tuovilan tutkimukseen osallistuneet kokivat ryhmässä soittamisen kuitenkin kaikkein arvokkaimmimmaksi ja motivoivimmaksi osaksi soittoharrastustaan. Sosiaalinen musiikin harjoittaminen ja esiintyminen ryhmässä oli ylivoimaisesti suositumpaa kuin yksin toimiminen, ja musiikin harrastamisen tärkeyttä lisäsi siihen liittyvät ystävyysuhteet. (Ibid., 62-63, 150, 233 & 245.) Tuovila ehdottaa, että ”yksilön testaamiseen perustuvan sisäänpääsytestin sijasta voitaisiin pohtia keinoja myös toveruussuhteille perustuvien lapsiryhmien oppilaaksiottoon” (ibid., 248).

Ideaalitilanteeseen tunnutaan päässeen Itä-Helsingin musiikkiopistossa, jossa Szilváyn veljekset ovat vuosikymmeniä kehittäneet omaa instrumenttipedagogiikkaansa. Jo useita vuosia toiminut musiikkiperuskoulu yhdistää oppilaiden normaalin sosiaalisen ympäristön ja instrumenttiopiskelun erittäin hedelmällisellä tavalla, jossa ryhmäopetus on pääosassa ja yksityistunnit sitä tukemassa. (Ihmo 2006.)

2.3.5 Sirpaloituneisuus

Teoriaopetuksen, soitinopintojen, yhteytoiminnan ja näihin kuuluvien pienempien osasten sirpaloituminen musiikkiopisto-opiskelussa turhan pieniksi palasiksi on aihepiiri, jossa varsinkin teoriaopetuksen roolia on viime aikoina tarkistettu. Kokeilut teorian integroinnista lähemmäs käytännön soittotaitoja ovat toimineet hyvin (Tuovila 2003, 177-178) ja vapaa säestys on monen mielestä mitä mainioin sidosaine musiikinopiskelun eri alueiden välillä (mm. Puro 2006). Olisikin tärkeää, että yhä sirpaloituneemmaksi ja suorituspainotteisemmaksi käyvässä yhteiskunnassa musiikinopetus voisi aidosti tarjota paikan kasvaa kokonaisuutena ihmisenä myös suhteessa musiikkioppilaitoksen ulkopuoliseen elämään. (mm. Anttila 2004, 226.) Samaan viittaa Tuovila (2003, 47) esittäessään, että lasten tullessa kouluikänsä ja siirtyessä ohjatusti opettelemaan aikuisten tapaa jäsentää maailmaa voi musiikinopetus “tarjota väylän lasten omalle ilmaisulle ja auttaa heitä säilyttämään elämässään musiikin, minän ja leikin väliset yhteydet.”

2.3.6 Tasa-arvo

Opetuskäytäntöihin piiloutuneesta epätasa-arvosta on keskusteltu liian vähän. Kiltin tytön ideaali elää musiikinopetuksessakin; tytöt ja pojat soittavat kategorisesti erilaisia soittimia ja poikia kannustetaan tyttöjä enemmän oman tien luovaan etsimiseen. “Musiikkiopistoissa olisi paikallaan edelleen tarjota pojille luovaa ja monipuolista opetusta, mutta järjestää yhtä hyvää opetusta myös tytöille” (Tuovila 2003, 249). Myös pitkän uran viulistien kasvattajana tehnyt Mauno Järvelä toteaa: “Musiikkiala on tyttöistynyt valtavasti. Harmittaa, sillä pojat ovat menettävä osapuoli. Silloin kun pojat lähtevät mukaan, he ovat todella sitoutuneita, harrastavat omista lähtökohdistaan, perustavat bändejä ja tekevät mitä lystäävät.” (Kallionpää 2006.) Yksi mahdollinen syy tähän on, että tytöt ovat oppimiensa roolimallien perusteella sietäneet järjestelmän vaatimuksia pidemmälle kuin pojat, jotka ovat lopettaneet viralliset instrumenttiopinnot ja painuneet bändikellareihin tekemään mitä lystäävät. Tuovila haastaa, että jos musiikkikasvatus osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää haluaa tuottaa demokratiaan

itsenäisiä, kriittisiä ja luovasti ajattevia yksilöitä, ei heiltä samaan aikaan voida vaatia alistuvaa kiltteyttä. Kurkela (1993, 158-161) pohtii, että kouluttautuminen toisaalta edellyttää nöyryyttä altistaa itsensä opetukselle, mutta kiltteyden illuusiosta luopuminen on välttämätön osa taiteellista ja inhimillistä aikuistumisprosessia.

2.3.7 Tarvitseeko yhteiskunta ammattilaisia vai harrastajia?

Musiikkioppilaitosjärjestelmä on sisällöllisten uudistusten lisäksi myös suurien määrällisten muutosten edessä. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen määrällistä ja laadullista kehittämistä arvioinut työryhmä esitti loppuraportissaan (Opetusministeriö 2002) että nykyinen systeemi tuottaa liikaa musiikin ammattilaisia nimenomaan klassisen musiikin saralla. Ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten määrä on yli kaksinkertaistunut 12:sta 26:een vuosina 1995-2002 ja samalla opiskelijamäärät ovat kasvaneet. Järjestelmä on siis toteuttanut rahoittajansa eli yhteiskunnan toiveet ja tuottanut ammattilaisia. Ongelmia syntyy, kun yhteiskunta ei enää tarvitse tuotteita.

Taiteen perusopetuksen tavoitteisiin kuuluukin ammattilaisuuden eväiden lisäksi nykyisellään luoda ”edellytyksiä – – musiikin itsenäiselle ja elämänikäiselle harrastamiselle¹” (Opetushallitus 2005, 5). Lehtonen (2004, 134) katsoo, että “Tulevaisuudessa keskeistä ei ole opetuksen ammattimaisuus ja tutkintovoittoisuus, vaan musiikin harrastuksen merkitys mielekkäänä vapaa-ajan toimintana sekä musiikin monipuoliseen harrastamiseen kytkeytyvät terapeuttiset ja mielenterveyttä edistävät sekä ongelmia ennalta ehkäisevät funktiot. Kaiken järjen mukaan valtiovallan kuuluisi tukea tällaista toimintaa.” Kurkela pohtii hyvän musiikkisuhteen syntymisen psyykkisiä edellytyksiä ja katsoo, että onnistuessaan musiikkikasvatus vähentää ahdistuksen ja häpeän tunteita ja auttaa kasvamaan omaksi realistiseksi itsekseen. Hyvän musiikkikasvatuksen tuloksena voidaan kokea mielihyvää ja kohdata todellisuuden ongelmat luovasti. Musiikinopiskelijalle on tärkeää voida myös tuntea saavuttaneensa jotakin ja elävänsä täyttä elämää tässä ja nyt. (Kurkela 1993, 313-315.) Ammattilaisuuden mahdollisuuden varmistamaan pyrkivä tutkintojärjestelmä on siksi

1 Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002) ei mainita sanaa ”itsenäiselle”.

ongelmallinen, että se helposti iskostaa mieleen jatkuvan keskeneräisyyden tunteen. Myös solistista yksin soittamista painottavat työtavat ovat ristiriidassa harrastamiseen kannustamisen kanssa, koska niin ei tarjota musiikillista materiaalia harrastamiselle olennaiseen epämuodolliseen yhteissoittoon.²

Eikö sitten tavoitteellisuus ja mahdollisimman hyviin suorituksiin pyrkiminen ole sallittua? Vastaus riippuu siitä, määritelläänkö erinomaisuuden kriteerit stereotyyppisesti etukäteen ylhäältäpäin vai autetaanko oppilasta löytämään oma polkunsu luovaan ilmaisuun osana musiikillista yhteisöä. Kurkelan (1993, 390) mukaan onnellisten ihmisten kasvatukseen pyrkivä musiikinopetus ei sulje pois myös erinomaisen taiteellis-aidollisen näyttävyyden saavuttamista, mutta jälkimmäisen muodostuessa pääasialliseksi tavoitteeksi joudutaan eettisesti kyseenalaiseen maastoon.

2.4 Muutoksen vaikeus

Aiheellisesti on kysytty, miksi instrumenttipedagogit eivät työssään hyödynnä paremmin olemassaolevaa kasvatustieteellistä tutkimustietoa, vaan pikemminkin tukeutuvat pedagogisiin traditioihin (Anttila 2004, 3; Lehtonen 2004, 14-15). Syy voi löytyä yhtäältä todellisesta tai kuvitellusta taitojen puutteesta. Toisaalta pitkälle koulutetun opettajan on ehkä vaikea hyväksyä sitä tosiasiaa, että hänen erityisasiantuntijuutensa ei enää välttämättä päde sellaisenaan kaikkien oppilaiden kanssa. Oppilaslähtöisyys edellyttää sen hyväksymistä, että oppilas saattaa osata jotain musiikkia opettajaa paremmin ja että myös opettaja voi oppia oppilaalta. Tähän liittyy tiedon jakamiseen liittyvä avoin ja piilotettu valta, jonka paljastamisesta postmodernismi on kiinnostunut mutta jota esimerkiksi hierarkkinen musiikkikäsitys haluaa pitää yllä.

2 Solismia kannattavat asenteet elävät edelleen vahvasti. Opetusharjoitteluni aikana v. 2001 pedagogiikkaoppilaani teki kurssitutkintoa. Oli käynyt hyvin selväksi, ettei hän pidä yksin esiintymisestä, ei tavoitellut musiikista itselleen ammattia saati solistista uraa. Hänelle pianon säästyksellä esiintyminen oli epämiellyttävä tilanne, jossa hän koki olevansa yksin. Niinpä yhtenä kappaleena soitimme erään Bartókin viuluduon, jossa oli paljon rytmistä ja musiikillista haastetta joiden voittamiseksi oppilas työskenteli mielestäni huomattavasti normaalia tasoaan motivoituneemmin. Kurssitutkinnon tason edellyttämät asemanvaihdot tulivat esille toisissa kappaleissa. Tutkinnon jälkeen sain palautetta eräältä lautakunnan jäseneltä, ettei minun olisi pitänyt soittaa oppilaani kanssa, koska hän silloin soitti rennommin eikä esitystilanne ollut oikeanlaisesti solistinen.

Musiikkioppilaitoksissa esimerkiksi ohjelmistoluetteloiden muodossa kanonisoidut teokset saatetaan kokea traditioksi, jonka osaaminen on turvattava myös tulevaisuudessa. Uudistuminen saatetaan kokea uhkaksi, joka turmelee jo saavutettua hyvää ja laskee teknisen osaamisen standardia. Hämeenniemi (1993, 23) pohtii:

“Muutos ei ole hyvä tai paha asia sinänsä. Muutos syntyy väistämättä, kun kulttuuri reagoi muuttuvaan maailmaan. Kun taiteilijat työskentelevät tiiviissä kosketuksessa aikansa todellisuuteen, ja kun heillä on täysi vapaus ilmaista ajatuksensa parhaaksi katsomallaan tavalla, virtaavat ajatukset kulttuurin sisällä esteettä ja asiat muuttuvat pakottomasti, sisäisen logiikkansa ohjaamina. Silloin emme koe traditiota sen paremmin menneisyyden painolastiksi kuin ikuisesti muuttumattomien, pyhien periaatteiden kokoelmaksikaan. Traditio on jatkuvuuden tae ja kaiken ymmärtämisen edellytys. Se ei ole vihamielinen luovuudelle ja uudistumiselle. Se on kaiken yhteiskunnallisesti merkittävän luovan työn lähtökohta.”

3 Vapaa säestys

3.1 Vapaan säestyksen historiaa Suomessa

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti vapaan säestyksen historiaa nimenomaan oppiaineena. Pyrin kuvaamaan sitä muutoksen prosessia, jonka vapaa säestys on käynyt läpi ja jonka eräänä seurauksena tämä opinnäytetyökin syntyi. Vapaan säestyksen historian laajempia kuvauksia ovat kirjoittaneet mm. Palonen & Sorsa 1991, Pitkäpaasi 1993 sekä Vatjus 1996.

3.1.1 Koulumusiikkiosastolta joka pianistin pakkopullaksi

Vapaan säestyksen historia oppiaineena alkoi 1950-luvun lopulla yhdessä Sibelius-Akatemiaan 1957 perustetun koulumusiikin osaston kanssa. Aluksi aine oli nimeltään improvisointi, mutta se osoittautui aineen ensimmäisenä opettajana toimineen Einar Englundin mukaan 'liian vaativaksi rubriikiksi' ja nimi muutettiin vapaaksi säestykseksi, kenties myös koska vastaavaa asiaa opettaneen toisen opettajan Osmo Lindemanin aineen nimi oli vuodesta 1960 alkaen ollut vapaa säestys. Tavoitteena oli koulussa voida säestää lauluja joita lauletaan ”ilman että aina pitää olla nuottia edessä”, yksinkertaisella säestyksellä tarttua tilanteeseen ”ja että se soi myöskin, ettei se ole vain semmoista ikävää laulua ilman säestystä”. (Vatjus 1996, 18-19; Sassali 2005, 21.) Opetuksessa keskityttiin helppoihin kolmen soinnun säestyksiin ja säestyksien transponoitiin, hyvin lahjakkaiden kanssa saatettiin improvisoida myös melodiaa (Vatjus 1996, 20). 60-luvulle tultaessa oppikirjoissa ei vielä käytetty sointumerkkejä. Sibelius-Akatemialla vallitsi negatiivinen asenne kevyttä musiikkia ja sointumerkkejä kohtaan ja katsottiin että soittajan tulee osata soinnuttaa melodiaa suoraan sointuopin pohjalta. Lisäksi ajateltiin, että vapaan säestämisen taito on lahja, jota ei voi opettaa. Opetusmateriaalina käytettiin mm. J.S. Bachin neliäänisiä koraaleja, joita transponoitiin eri sävellajeihin. Lisäksi harjoiteltiin kadensseja ja modulaatioita. (Palonen & Sorsa 1991, 6-7). Sibelius-Akatemian ohessa toinen jo 1960-luvulla alkaen vapaata säestystä opettanut taho on Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen edeltäjä Helsingin opettajakorkeakoulu, jossa opetus alkuvaiheessa luonnollisestikin keskittyi koululaulujen yksinkertaiseen soinnuttamiseen (Vatjus 1996, 38-39).

Suuri suunnanmuutos tapahtui 70-luvun vaihteessa, kun vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma sisällytti musiikin opetukseen uusia musiikkityylejä kuten pop- jazz- ja kansanmusiikkia. Opettajilta edellytettiin nyt sellaisten musiikkityylien hallintaa, missä perinteisellä nuottikirjoituksella ei koskaan ollut ollut vahvaa sijaa (Sassali 2005, 21). Sointumerkit alkoivat ilmestyä koulun musiikkikirjoihin ja sitä myötä myös opettajankoulutukseen (Pitkäpaasi 1993, 1). Asiasta annettiin jopa komiteamietintö 1975 jonka perusteella opettajankoulutuksen soitto-opintoihin sisällytettiin sointumerkeistä soittamista. Tärkeä askel asenteidenkin muuttumiseen oli 1972 Oulunkylään perustettu Suomen ensimmäinen pop/jazz-opisto, jossa vapaasäestyksen opetus oli ja on improvisointi- ja yhteytyöskentelypainotteista. (Palonen & Sorsa 1991, 6-7.) Vähitellen vapaan säestyksen opettaminen alkoi levitä myös muihin musiikkioppilaitoksiin; Vatjuksen (1996, 24) mukaan ainetta on ainakin Helsingin Konservatoriossa opetettu 1970-80 lukujen vaihteesta alkaen. Vapaan säestyksen merkityksen kasvu näkyy myös sen liittymisessä osaksi musiikkikasvatuksen osaston pääsykokeita 1970-luvulla (Sassali 2005, 21).

1980-luvulla merkittävää oli Seppo Hovin vapaan säestyksen oppikirjojen (1983 & 1986) ilmestyminen. Ne olivat ensimmäiset ja pitkään ainoat suomenkieliset aihetta koskevat systemaattiset esitykset vaikkakin Elkomaa (2001, 3) valittelee ettei ”ole löytänyt vapaan säestyksen opetukseen soveltuvaa hyvää suomenkielistä oppikirjaa, joka selvittäisi sen, miten pianoa soitetaan eri tyylisissä kappaleissa edeten johdonmukaisesti helposta vaikeampaan sovellukseen”. Joka tapauksessa Hovin kirjat kuvaavat hyvin aikaansa. Vapaa säestys määritellään ainoastaan pianon näkökulmasta ja vahvasti tietopohjaisena: ”Oppiaineena vapaa säestys sisältää tietoja mm. sointuopista, soinnutuksesta, säestämisestä, transponoinnista sekä improvisoinnista ja sen päämääränä on auttaa pianistia vapautumaan soitossaan nuottisidonnaisuudesta” (Hovi 1983, 3). Asiat esitellään tarkoituksella useimmiten kevyen musiikin ja jazzin näkökulmasta (Hovi 1986, 3) ja improvisoinnin kohdalla painotetaan sääntöjen osaamisen merkitystä ennen kuin voi antautua luovuuden vietäväksi (Hovi 1986, 44).

Sibelius-Akatemialla ainetta oli tässä vaiheessa opetettu jo lähes kolme vuosikymmentä, mutta Talonen-Elkomaan (2001) mukaan vuosina 1985-1990 musiikkikasvatuksen osastolta valmistuneista opiskelijoista lähes puolet oli tyytymättömiä opetuksen tilaan.

Opetusta kuvattiin ”alkeelliseksi, jäsentymättömäksi ja ilman logiikkaa olevaksi”. Karvaita kommentteja selittänee se, että samalla vapaa säestys koettiin erittäin tärkeäksi taidoksi työelämässä ja opetuksen olisi toivottu valmistaneen siihen paremmin. 1980-luvulla musiikkikasvatuksen osastolla opiskelleiden näkemysten mukaan silloin vielä muutamat opettajat tuntuivat ajattelevan, että vapsin ja improvisoinnin taito saadaan synnyinlahjana: sellainen joko on luonnostaan tai sitten sitä ei ole. 1990-luvun alussa tapahtunut tutkintojen voimakas uudistaminen liittyi opettajien sukupolvenvaihdokseen ja vastasi ainakin osittain opiskelijoiden esittämiin muutostarpeisiin. (Vatjus 1996, 23; Talonen-Elkoma 2001.) 1990-luvun alussa vapaan säestyksen opiskelumahdollisuuksia tarjosivat musiikin- ja luokanopettajakoulutusta tarjoavien laitosten lisäksi Sibelius-Akatemian täydennyskoulutuksen kurssit, Pop/Jazz konservatorio, jotkin kansalais- ja työväenopistot, jokunen yksityisopettaja sekä alkuvaiheessa olleet yksityiset kevyen musiikin oppilaitokset (Palonen & Sorsa 1991, 8) Näihin voi varmuudella lisätä Vatjuksen (1996, 38-39) perusteella vielä Sibelius-Akatemian kansanmusiikin koulutusohjelman, Helsingin Konservatorion, Päijät-Hämeen konservatorion sekä Espoon musiikkiopiston. 1990-luvulla myös alkoi ilmestyä myös vapaata säestystä koskevia tutkielmia, joista ensimmäinen oli Ville Hukkisen (1990) ”Tapaustutkimus vapaan säestyksen opettamisesta eräälle pianonsoiton aikuisopiskelijaryhmälle”. Siitä alkaen aihe on tähän mennessä kiinnostanut lähes neljäkymmentä tutkielman kirjoittajaa pääosin pro gradu -tasolla.

3.1.2 2000-luvun näkymiä

Edellä kuvatun kehityksen eräänlaisena huipentumana voidaan nähdä vapaan säestyksen tuleminen pakolliseksi osaksi kaikkien musiikkiopistossa pianonsoittoa opiskelevien opintoja syksystä 2005 alkaen (SML 2005a). Uudet tasosuoritusohjeet ovat reaktio uusiin musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2002; 2005) ja nähtäväksi jää, miten ne käytännössä pystytään toteuttamaan. Jo ennen niiden virallista voimaantuloa oli selvää, että käytännön opetustyössä toimivien taidot ja ”opetussuunnitelmarunous” (Lehtonen 2004, 15; myös Anttila 2004, 218) eivät välttämättä kohtaa. Vaarana on, että ollaan luotu oppiaine, jolle ei ole olemassa osaavia opettajia eikä riittävää opetusmateriaalia ja jonka tavoitteet siksi jäävät käytännössä

toteutumatta. Opettajien täydennyskoulutuksen ja vapaan säestyksen pedagogiikkaopetuksen parissa on runsaasti työnsarkaa tarjolla. (Rikandi 2004, 4-5.)

Siirtyminen ajanlaskussa uudelle vuosituhannelle tuntuu tuoneen vapaaseen säestykseen aseman virallistumisen lisäksi myös sisällöllisesti uusia tuulia. Aineen sisältöjen kuvaukset ovat jo 1990-luvun puolivälistä lähtien alkaneet painottua yhä enemmän luovuuden ja improvisoinnin suuntaan samalla kun oppiaine on murtautunut ulos pelkästä säestyksen roolista kohti yleisiä vapaita soittotaitoja³. Ensimmäinen joka puhuu vapaan säestyksen lisäksi myös vapaasta soittamisesta lienee ollut Pitkäpaasi (1993, 43 ja 137). Vatjus muotoilee: ”Vapaa säestys ei enää tätä nykyä ole useinkaan pelkkää säestämistä: se on myös vapaata soittamista. – – Voi sanoa, että vapaa säestys on nykyisellään oppiaine, jota opiskelemalla pyritään koulimaan käytännön soittotaitoa, muusikkouden niitä puolia jotka vain klassista soitettaessa helposti jäävät kehittymättä: yhtäältä kehitetään kykyä säestää ja soittaa jo olemassaolevaa (käyttö)musiikkia joko sointumerkeistä tai kokonaan ilman nuotteja, toisaalta kykyä luoda uutta, improvisoida. Tässä suhteessa vapaa säestys näyttää olevan funktioltaan klassista soitonopiskelua täydentävä tukiaine.” (Vatjus 1996, 96.) Tukiainefunktio ja vapaan säestyksen sekä sen sisältämän improvisoinnin mahdollisuudet teoria-aineita ja soittamisen käytäntöä linkittävänä metodina tulee esille hyvin monen muunkin aihetta ajatelleen kirjoituksissa (mm. Tenkanen 1992; Kantala 1994; Luukkonen 2001; Helin 2004; Puro 2006).⁴

Toinen tärkeä suuntaus on vapaan säestyksen laajeneminen koskemaan myös muita soittimia kuin pianoa. ”Vapaata säestystä voi opiskella instrumentilla, jolla on mahdollista tuottaa melodia ja moniääninen säestys yhtäaikaaisesti” (Vapaan säestyksen opettajat ry 2006; SML 2006; myös Sibelius-Akatemian opinto-oppaat). Tällaisia soittimia ovat esimerkiksi kitara, harmoni, harmonikka ja kantele. Tutkielmien perusteella näistä soittimista yleisin on kitara, jonka vapaasta säestyksestä ovat kirjoittaneet ainakin Styng 1997, Snåre 2003, Helin 2004 ja Jämsä 2006. Toiminta hakee muotoaan ehkä vielä selvemmin kuin pianonsoitossa. Snåre (2003) tutki pääaineisten kitaransoiton opiskelijoiden vapaan säestyksen opintoja

3 Tarkoittaen sellaista soittamista, joka ei enää ole melodian tai muun musiikillisen ilmiön säestämistä vaan itsenäistä, sellaisenaan esitettäväksi kelpaavaa musisointia.

4 On huomattava, että käsitykset improvisoinnin luonteesta voivat vaihdella huomattavasti tiukan idiomaattisesta improvisoinnista luovuuslähtöiseen itseilmaisuun. Improvisoinnin määritelmistä lisää esim. Kantala 1994, Luukkonen 2001, Tuhkanen & Sikiö 2002 sekä Rikandi 2004.

ammattikorkeakouluissa ja totesi, että joissain AMK:issa kitaraopiskelijat joutuivat suorittamaan vapaan säestyksen opintonsa pianolla! Laajasti ottaen kaivattiin vapaan säestyksen pedagogian opetusta sekä yhtenäisyyttä käytäntöihin.

Kolmas sisällöllisesti merkittävä asia on musiikin lajien runsaus. Enää ei ainakaan teoriassa rajoituta pelkästään populaarimusiikkiin tai muuhun yhteen opettajan valitsemaan ohjelmistoon vaan vapaan säestyksen opinnoissa voi teoriassa valita painotusalueeseen esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin, kansanmusiikin, teatterimusiikin tai omat sävellykset (SML 2006, 10-12). Tämä on periaatteessa ihanteellinen tapa reagoida nykykulttuurin pirstaloitumiseen ja postmoderniin tapaan toteuttaa ja ilmaista yksilöllisyyttä.

Neljänneksi on huomattava vapaan säestyksen saama mediajulkisuus. Keskustelu vapaasta säestyksestä on levinnyt oppilaitosten seinien sisältä suuren yleisönkin tietoisuuteen ja aiheesta on kirjoitettu otsikoilla ”Aika on kypsä vapaalle säestykselle” (Rondo 43 [2005]:2, 46-48), ”Jokaisessa piilee säveltäjä: Vapaa säestys palauttaa vaistot ja luovuuden kunniaan” (Rondo 37 [1999]:2, 22-23), ”Käytännön teoriaa soittajalle. Pianolaboratoriossa päästään eroon tervanjuonnista” (Rondo 40 [2002]:1, 38-40) ja ”Teoriat eloon! Paras tapa oppia musiikin rakenteita on tehdä musiikkia (Rondo 38 [2000]:3, 42-43). Vuoden 2006 Rondoissa on artikkelimuotoisena alkanut ilmestyä vapaan säestyksen koulu, jota kirjoittavat Jyrki Tenni ja Jasse Varpama.

3.2 Määrittelystä ja määrittelyn ongelmista

Vapaa säestys on suppea ja jopa harhaanjohtava termi kuvaamaan sitä laajaa menetelmien ja tavoitteiden joukkoa jonka se nykyisellään kattaa. Jo pelkän nimityksen huonoutta voi aiheestakin kritisoida (mm. Linjama-Palonen 1993; Vatjus 1996) minkä lisäksi sen tyhjentävän määrittelyn ovat monet aiheesta kirjoittaneet todenneet lähes mahdottomaksi tehtäväksi (mm. Vatjus 1996; Kurkilahti 2001). Kirjoitetut määritelmät niin sanakirjoissa, oppimateriaaleissa kuin aiheesta tehdyissä tutkimuksissakin heijastelevat pitkälti jokaisen yksittäisen kirjoittajan henkilökohtaisia painotuksia. Tämä havainnollistuu esimerkiksi Linjama-Palosen tekemissä viiden vapaan säestyksen opettajan haastatteluissa (1993, 58-68), joista käy selville että yleisellä tasolla toki

puhutaan samantyyppisestä toiminnasta, mutta tavoitteet ja niiden mukana sisällöt voivat vaihdella suurestikin. Vatjus (1996, 9) kiinnitti huomiota käsitteellisen sekamelskan ongelmaan ja haikaili yhtenäisen määritelmän perään, joka nyttemmin onkin toteutunut vapaan säestyksen tultua pakolliseksi osaksi pianonsoiton opintoja ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton 2006 julkaistua ”Pianon vapaan säestyksen tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet” (SML 2006) sekä ”Pianon tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet” (SML 2005a). Niissäkin kuitenkin riittää kritisoitavaa. Puro (2006, 22) kysyy eikö luova ilmaisu muka kuulu muusikon perustaitoihin?⁵ Pianonsoiton tasosuoritusohjeiden puolelta Puro (2006, 23) kritisoi viittauksia vapaaseen säestykseen, joista voi rivien välistä ymmärtää ettei musisoinnin lähtökohtia ja perustekniikkaa voida opettaa vapaan säestyksen sisällöillä⁶ ja toisaalta että vapaa säestys voidaan jättää opetuksesta pois, jos siitä ei erikseen sovita⁷. Hän kuitenkin suhtautuu tulevaisuuteen positiivisesti ja arvelee, että epäjohdonmukaisuudet ovat vain vapaan säestyksen ja perinteisen opetuksen integraatioon liittyvä ohimenevä siirtymäkauden ilmiö.

3.2.1 Kirjoitusasusta

Termin 'vapaa säestys' kirjoitusasustakin ollaan montaa mieltä. Osa tutkijoista käyttää sanoja yhteenkirjoitettuna 'vapaasäestys', vapaasäestyksessä' jne. (mm. Palonen & Sorsa 1991; Linjama-Palonen 1993; Kiiveri 1997; Vanamo 1998; Puro 2006) mutta itse seuraan Vatjuksen (1996) tapaa kirjoittaa ja taivuttaa sanoja erillään. Vatjus perustelee: ”Kielikellossa 1/1993 katsotaan – – että koska nuoteista säestämisllekkään ei ole termiä (esim. 'nuottisäestys'), ei tässäkään liene termin tarvetta. Sanojen erilleen kirjoittamista suositetaan – –. Sitä paitsi termin pitäisi olla *tarkasti* määritellyn käsitteen nimitys” (Vatjus 1996, 9).

5 Vapaan säestyksen tasosuoritusohjeissa oppiaineen määritelmän ensimmäinen lause kuuluu: ”Vapaa säestys on luovan ilmaisun yhdistämistä muusikon perustaitojen hallintaan” (SML 2006, 2).

6 ”Tutustuminen vapaaseen säestykseen aloitetaan kun oppilaan valmiudet antavat siihen mahdollisuuden” (SML 2005a, 4).

7 ”Musiikkia luodaan, improvisoidaan ja sävelletään opettajan ja oppilaan yhdessä niin sopiessa” (SML 2005a, 4)

3.2.2 Soittamisen laji vai oppiaine?

Määrittelemiseen liittyy olennaisesti myös kysymys puhutaanko vapaasta säestyksestä soittotyylinä vai oppiaineena. Erityisesti Vatjus (1996) mutta myös Elkomaa (2001, 2) kiinnittävät tähän huomiota. Vatjus on tutkinut suomenkielisten hakuteosten artikkeleja vapaasta säestyksestä, eikä niissä hänen nähdäkseen tehdä riittävää eroa oppiaineen ja säestämisen lajin välille. Useimmissa tietosanakirjoissa ei edes ole omaa hakusanaa ”vapaa säestys”, vaan se on sijoitettu joko osaksi ”säestys” tai ”säveltäpailu” -artikkeleja. Teoksia, joissa oma artikkeli vapaasta säestyksestä vain kolme: Otavan iso musiikkitietosanakirja (1979), sen pohjalle tehty Suuri musiikkitietosanakirja (1992) sekä Sävelten maailma (1994). Näiden määritelmät ovat lähes samantyyppiset ”valmistamatta, improvisoiden pianon ääressä syntyvä sävelmän soinnutus” tai ”ilman ennakkoharjoitusta tapahtuva improvisoitu säestys, sävelmän soinnutus esim. pianolla”. (Vatjus 1996, 8.) Tällaisesta kapea-alaisesta vain tietyn tyyppisen säestämisen lajiksi määrittelemisestä Vatjus toteaa: ”Vaikka *ex tempore* -tyyppinen soinnuttamisen ja sointumerkeistä säestämisen kyky kuuluukin vapaan säestyksen opintojen tavoitteisiin, tällainen määritelmä ei suinkaan kata koko oppiainetta, kaikkia sen yhteydessä tavoiteltavia säestys- ja soittotaitoja. Joihinkin artikkeleihin on kyllä merkitty sulkuihin (myös oppiaine), mutta näissäkin vapaa säestys määritellään vain säestämisen lajina: vapaa säestys -nimisen oppiaineen sisältöä ei valaista lainkaan.” Hakuteosten määritelmässä Vatjusta arveluttaa erityisesti painotus sanoilla 'valmistamatta' ja 'improvisoiden'. ”Onhan toki ajateltavissa, että muusikko harjoittelee ja valmistaa säestystään etukäteen, vaikka säestäisikin vapaasti ilman nuotteja – melkeinpä sitä suuremmalla syyllä.” Oppiaineesta puhuttaessa valmistaminen vielä korostuu, ja nykyisellään tutkinnoissa esitetään otteita valmistellusta ohjelmistosta ja muihin tehtäviin on useimmiten 15-30 minuuttia valmistelu-aikaa. (Vatjus 1996, 95.)

Säveltäpailu -artikkelien yhteydessä vapaan säestyksen määritelmä on jo huomattavasti laajempi ja vastaa paremmin niitä sisältöjä, jotka nykyisin vapsiin liitetään. ”pedagogiset keinot sävelkorvan – – toimintojen kehittämiseksi. Tavoitteita musiikillisten rakenteiden tajuamiseen tähtäävä tietoisin kuuntelun kyvyn kehittäminen, valmius nuotinlukutaidossa – – sekä kuulonvaraisen soiton, improvisoinnin ja vapaan säestyksen taito.” (Otavan musiikkitieto, Vatjus 1996, 7-8 mukaan.)

Soittamisen lajin ja oppiaineen erottelun lisäksi kysymyksiä herättää termin ”säestys” laajuus. Aineen alkaessa varsinkin 2000-luvulle tultaessa sisältää yhä laajemmin määrittelemättömiä aineksia hämmennys sisällöistä näkyy monissa sitä käsittelevissä kirjoituksissa. Toiset katsovat, että vapaa säestys itsessään sisältää myös muut vapaat soittotaidot ja improvisoinnin (Palonen & Sorsa 1991; Jarvola & Sarmanto-Neuvonen 1994; Vatjus 1996; Kiiveri 1997; Vanamo 1998; Elkomaa 2001; Kurkilahti 2001) kun taas toiset ainakin otsikkotasolla näkevät varmemmaksi erotella ja tarkentaa ”Vapaa säestys ja improvisointi” (Tenni & Varpama 2004) sekä ”Vapaa säestys ja melodiasoitto” (Styng 1997). Myös oman opetuskokeiluni markkinointinimi Länsi-Helsingin musiikkiopistolla oli ”Vapaa säestys ja sooloilu viululla”, koska en ollut varma ymmärrettäisiinkö pelkkä vapaa säestys niin laajasti kuin sen itse halusin ymmärtää.

3.2.3 Meillä ja muualla – sukulaisaineita ulkomailla

Vapaata säestystä on pyritty määrittelemään ja liittämään laajempaan viitekehykseen myös vieraskielisten termien avulla. Uusimman suomenkielisen vapaan säestyksen oppikirjankin alkusivuilla kysymykseen ”Mitä on vapaa säestys?” vastataan ensimmäiseksi listaamalla englannin ”keyboard harmony” ja ”comping” sekä ruotsin ”bruksklaver” lähimpinä vastaavina termeinä (Tenni & Varpama 2004, 6). Tosiasiassa vaikuttaa kuitenkin siltä, että vieraskielisillä termeillä on vaikea tavoittaa sitä musiikkikasvatuksellista ilmiötä, joka Suomessa tällä hetkellä kasvaa ja kehittyy. Mm. Sassali katsoo, että vapaata säestystä voidaan sisältöjensä puolesta pitää suomalaisena ilmiönä (Sassali 2005, 22). Olen törmännyt määrittelyn ongelmaan käytännössä yrittäessäni kertoa tämän työni aiheesta eri maista kotoisin oleville ystäville, joille ”keyboard harmony” yleensä tarkoittaa tietynlaista teoriaopintojen muotoa kosketinten äärellä. Vatjus (1996) mainitsee Leuchtmannin saksalais-englantilais-saksalaisen musiikkisanakirjan vuodelta 1981, jonka määrittelyn mukaan ”keyboard harmony on tuttujen laulujen ja kappaleiden improvisoivaa soittamista kosketinsoittimella” (Vatjus 1996, 13). Useimmiten kuitenkin erityisesti Yhdysvalloissa keyboard harmony voi olla ”yhtä kuin teoriaosa meidän vapaasta säestyksestä – – musiikinteorian opiskelua koskettimiston äärellä – – ei sisällä improvisointia eikä toisaalta eri säestystapojakaan

(komppeja)” (Carita Holmström-Ilves, Vatjus 1996, 13 mukaan; ks. myös Sassali 2005, 22). Toisaalta Lindbohm & Lintula (1994) mainitsevat keyboard harmonyn tarkoittavan Yhdysvalloissa sellaista kevyttä ja viihteellistä soittamista, joka taas toisella tapaa ei vastaa suomalaista käsitettä (Rikandin 2004, 13 mukaan). Yksi vaihtoehto suomalaista mallia muunkielisille esitellessä voisi olla suoran käännöksen ”free accompaniment” käyttäminen.

Epävarmuus termeistä näkyy Suomessa edelleen esimerkiksi Sibelius-Akatemian opinto-oppaissa, joissa 1990-luvulta alkaen yhä edelleen on erikseen oppiaineet nimeltään ”Vapaa säestys” sekä ”Keyboard harmony” (Vatjus 1996, 13; Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2000-2001 ja 2006-2007). Ero termien välillä ei ole kovin selvä, ”keyboard harmony” -oppijakso sisältyy pääaineisten pianistien opintoihin, kun taas korvaavaksi vaihtoehdoksi nimetty vapaa säestys 3 löytyy Musiikkikasvatuksen osaston opinnoista (Opinto-opas 2006-2007, 137-138). Keyboard harmony näyttää painottuvan hieman enemmän pianosatsin hahmottamiseen ja käytännön analyysiin sekä satsiopin tietoihin, vaikkakin sen tarkoituksena on myös vapauttaa nuottisidonnaisuudesta, antaa valmiuksia vapaan säestyksen opettamiseen sekä muusikon työssä tarvittavaan vapaaseen säestykseen ja improvisointiin. (Opinto-opas 2006-2007, 43). Molempia aineita opettava Carita Holmström-Ilves oli jo 1996 sitä mieltä, että molemmat aineet ovat itse asiassa samaa asiaa, joten ”keyboard harmony” -nimi pitäisi muuttua. Erottelu pysyy kuitenkin edelleen kenties korostaakseen sitä, että ”solistisilla pianisteilla on tietenkin koskettimisto sormissaan eri tavalla kuin muiden linjojen opiskelijoilla”. (Carita Holmström-Ilves, Vatjus 1996, 13-14 mukaan.) Lisäksi ”opetuksessa ovat mukana klassiset tyyliä ja kevyttä musiikkia on vähemmän kuin musiikkikasvatuksen opiskelijoiden vapaan säestyksen opetuksessa” (Carita Holmström Elkomaan 2001, 22 mukaan). Comping -termi kääntyy sujuvasti suomeksi komppaamiseksi, mutta tavoittaa sekin vain yhden kapean osan vapaan säestyksen sisältöalueista.

Ruotsissa ja muissa pohjoismaissa sen sijaan tunnutaan olevan lähempänä Suomen vapaata säestystä sekä käsitteellisesti että sisällöllisesti. Vaikka Halmén (1994, 9) ja häneen viitaten monen muunkin mukaan ”fritt accompagnemang” -termiä käytetään vain suomenruotsalaisissa yhteyksissä, niin keskustellessani tanskalaisen kosketinsoittajan Lars-Ulrik Mortensenin kanssa oli termi hänelle tuttu tai ainakin

sisällöllisesti välittömästi ymmärrettävä. Ruotsissa ja Tanskassa yleisemmin käytössä olevat ”bruksklaver” tai ”brukspiano” ovat pitkälti samaa kuin vapaa säestys Suomessa; käyttöpianismin tai käytännöllisen pianonsoittotaidon kehittämistä. Lähestymistapa on kuitenkin enemmän asiapainotteinen, improvisointia käsitellään vain lyhyesti sen perusteella mitä Vatjus kuvaa Palmqvist & Nilssonin Bruksklaver 1-3 -pianokoulusta ja tanskalaisesta Jörgensenin Frodes spillebog -kirjasta (Vatjus, 15-17, 97). Sama koskee norjalaisten Bjerkestrand & Krognestin (1976) kirjaa Akkompagnements-improvisasjon, joka sisällöltään vastaa melko tarkasti Hovin (1983) kirjan ”Vapaa säestys 1” lukua ”Sointumerkeistä soittaminen” (Vatjus 1996, 15). Suomalaisittain vapaa säestys sisältää sointumerkeistä säestämisen ja soittamisen lisäksi esimerkiksi myös soinnuttamista ja melodian improvisointia, mutta huomioon täytyy ottaa myös, että kyseessä 1970-luvun kirja! Suomessakin vapaa säestys on muutamassa vuosikymmenessä muuttunut hyvin paljon.

3.2.4 Vapaan säestyksen sisältöalueet

Kaikesta edellä kuvatusta sisältöjen määrittelyn vaikeudesta huolimatta ja myös sen takia halusin selventää itselleni, mitä vapaa säestys konkreettisesti tarkoittaa nykyisin. Jokainen aiheesta tehty tutkielma määritteli ja listasi vapaan säestyksen ominaisuuksia joillain tavoin, mutta parhaimmiksi osoittautuivat kokonaisia koulutusjärjestelmistä tehdyt tutkimukset. Hyödynsin erityisesti Sassalin (2005) tutkimusta vapaan säestyksen opetuksen sisällöistä musiikkiopistoissa sekä Kurkilahden (2001) selvitystä siitä, mitä eri vapaan säestyksen osa-alueita ammattikorkeakoulujen pianolla suoritettavat vapaa säestys -nimiset opintojaksot sisältävät. Näiden kahden tutkimuksen esittämät sisällöt oli helppo yhdistää toisiinsa (kuvio 1), sillä kaikki Sassalin määrittelemät musiikkiopisto-opetuksen osa-alueet sisältyivät myös Kurkilahden laajempaan listaukseen ammattikorkeakouluopetuksen sisällöistä. Yhdistettynä jaottelu on seuraava:

1) **Soinnut**, jotka Sassali on jakanut a) soinnuttamiseen b) sointujen ja sointukulkujen hallintaan 2) **Improvisointi** 3) **Ohjelmiston** soittaminen 4) **Korvakuulolta soitto** ja Kurkilahden mukaan myös vapautuminen nuottikuvasta, mikä voisi sisältää Sassalin erikseen mainitseman **transponoinnin**. Näiden yhteisten sisältöjen lisäksi Kurkilahti

mainitsee edelleen 5) **Tyyllilajit, komppaaminen ja säestäminen** 6) **Sovitusten tekeminen, soivan musiikin imitointi ja nuotintaminen** 7) **Luova musiikillinen ilmaisu ja oman musiikin tekeminen** ja 8) **Prima vista, nuottikuvan hahmottaminen.** (Sassali 2005, 37; Kurkilahti 2001, 43.)

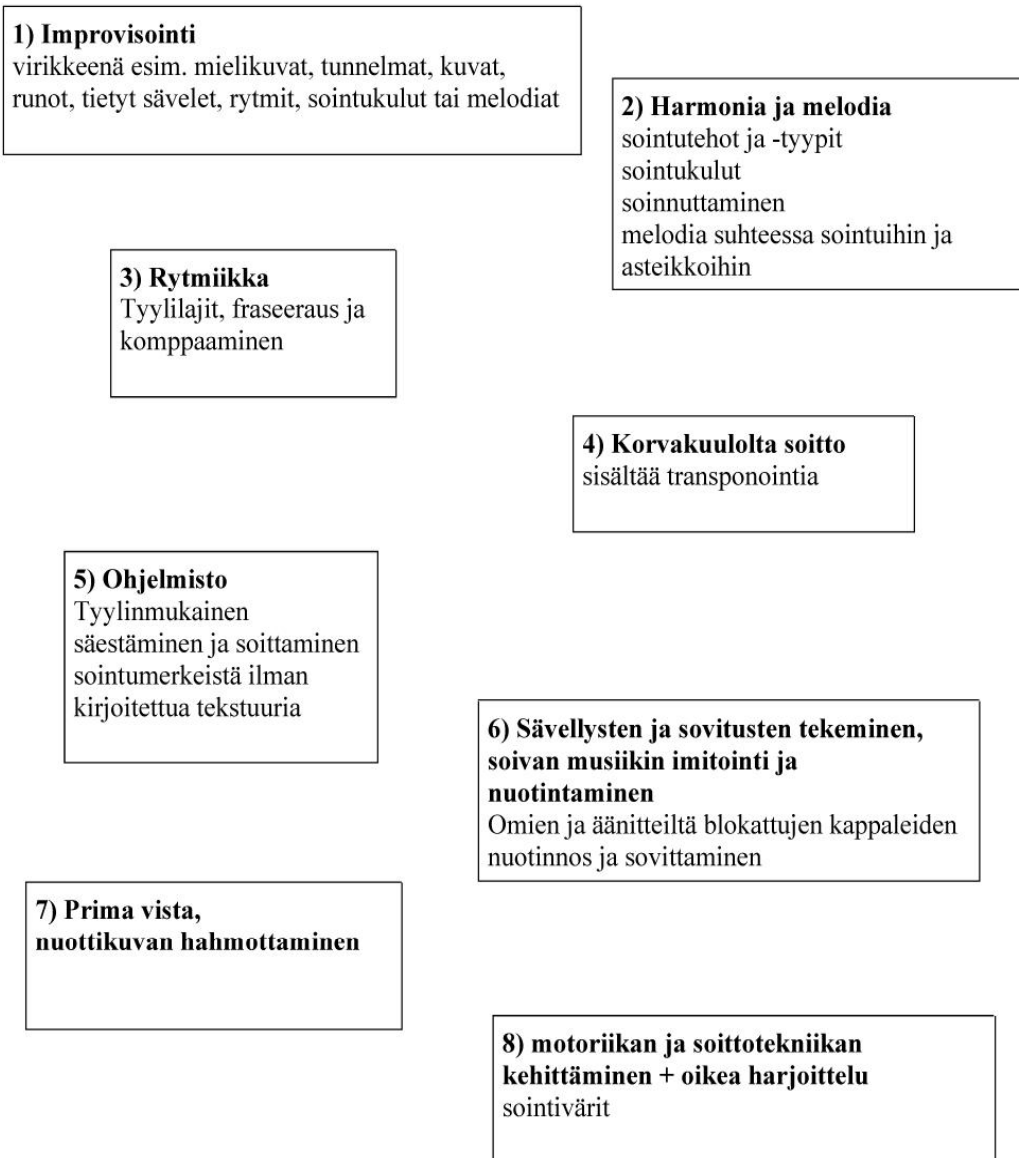
Tämä kahden tutkimuksen sisältöjen yhdistelmä kattaa mielestäni myös muissa lähteissä kuten Sibelius-Akatemian opinto-oppaissa esitellyt määritelmät ja sisällöt, vaikkakin monissa tutkielmissa erityisesti improvisoinnin määritelmät ovat usein huomattavasti yksityiskohtaisempia liittyen siihen annettuihin virikkeisiin tai sen laatuun ja rakenteeseen.⁸ Nämä ovat kuitenkin vahvasti kohderyhmästä ja asetetuista tavoitteista riippuvaisia, joten yleisellä tasolla liikuttaessa pidän improvisointia sellaisenaan riittävänä määritelmänä sisältöalueelle. Myös painotukset vaihtelevat voimakkaasti liittyen erityisen selvästi materiaalin julkaisuajankohtaan, eli yleistäen varhaisempi materiaali keskittyy enemmän pianolla säestämiseen, uusissa on enenevässä määrin improvisointia ja luovuuskeskeistä ajattelua. Kiiveri (1997, 9) on muotoillut lähinnä omaa taulukkoani vastaavan esityksen vapaan säestyksen sisällöistä, mutta omiin tarkoituksiini se on liian monipolvinen ja lähestyy aihetta vain pianon näkökulmasta.

Jottei määritelmäni olisi mahdollisen akateemisen kuivakkuuden uhri, halusin verrata sitä myös käytännön työskentelyyn tarkoitettuun oppimateriaaliin. Näistä tärkeimpänä pidin Jyrki Tennin ja Jasse Varpaman ”Vapaa säestys ja improvisointi” -kirjaa, koska se on julkaistuista oppikirjoista uusin ja sen tekijät ovat olleet mukana luomassa vapaan säestyksen uusia tasosuoritusohjeita. Siinä ei pyritä lokeroimaan opeteltavia asioita tieteelliseen tyyliin, mutta kirjan sisällöt voi ongelmitta ryhmitellä edellä esiteltyjen otsikoiden alle. Ohjelmistoa ei sinällään määritellä, mutta kirjassa käydään läpi useita kymmeniä kappaleita. Määrä ja yksittäiset kappaleet voivat vaihdella paljon oppilaan kiinnostuksesta riippuen ja eri tyyllilajeja, komppaus- ja säestysmalleja on runsaasti. Luovuuteen (omaan tuotantoon) kannustetaan kautta kirjan mm. valmiina tiloina omille

8 Vanamo (1998) esittää alle kymmenvuotiaille oppilaille improvisoinnin virikkeeksi kuvia ja erilaisia aiheita. Sassalin mukaan Oksanen (2003) työssään ”Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa” erittelee improvisoinnin osa-alueiksi improvisoinnin annetun sointupohjan mukaan, perinteisen pianonotaation pohjalta tai muuten vapaasti toteutettuna, muunnelmien soittamisen annetun materiaalin pohjalta sekä laulujen alku-, väli- tai loppusointojen toteutukset valmiin sointutaustan mukaan. (Sassali 2005, 24.)

Kuvio 1

Vapaan säestyksen sisältöalueet yhdisteltynä Kurkilahti (2001), Tenni (2004) ja Sassali (2005)



Tavoitteet:
vapautua nuottikuvasta
tyylien tuntemus yhdistettynä luovaan muusikkouteen
improvisointitaidot

kappaleille. Sassali – Kurkilahden pohjalta tekemääni sisältöaluejakoon verrattaessa kirjasta puuttuvat transponointi sekä prima vista -harjoitukset, mutta opettajaa kannustetaan luoviin työtapoihin ja oppilaan tarpeisiin mukautumiseen mikä voi sisältää myös nuo kaksi aluetta. Lisäyksenä luetteloon kirjasta voidaan poimia motoriikan ja soittotekniikan kehittäminen sekä harjoitteluohjeet, joita kaikkia kirjan tekijät pitävät tärkeinä ja muistuttavat niistä halki kirjan. ”Kehitä sekä teknistä osaamista että kuulemista!” (Tenni & Varpama 2004, 5).

3.2.5 Vapaan säestyksen paikka musiikin puutarhassa

Historiallista kehitystä tarkastellessa väittäisin, että vapaa säestys on vuosikymmenten kuluessa muuttunut harvojen tarvitsemasta tietotaidosta kohti jokaiselle musiikinopiskelijalle oleellista luovuutta ja musiikillisten elementtien hallintaa edistävää prosessia. Pedagogian näkökulmasta kyseessä on runsas työkalulipas, joka tuntuisi tarjoavan monia ratkaisuja oppilaslähtöisyyden ja nykykulttuurin asettamiin haasteisiin. Käsittelen seuraavassa vielä yhtä tapaa tarkastella vapaata säestystä ja siihen läheisesti liittyviä ilmiöitä kuten improvisointia ja luovuuskasvatusta. Määrittelyyritysten käyttämän perinteisen ”mitä se on?” kysymyksen sijasta esitän yhden mahdollisuuden vastata kysymykseen ”missä se on?”.

Saku Nousiainen (2004) saamiensa ideoiden perusteella mielessäni alkoi hahmottua kuva musiikin puutarhasta, ja samaa kuvaa voi käyttää myös musiikin oppimisen ja opiskelun allegoriana (kuvio 2). Kuvion puut, kukat ja ruohot ovat kuultavissa ja mitattavissa olevia musiikillisia tuotoksia, erilaisia tilanne- ja kulttuurisidonnaisia ilmiöitä sekä kokonaisia kulttuureita. Ilmiöitä on eri-ikäisiä ja -muotoisia. Isot puut kasvavat ja kestävät vuosisadoista toiseen hitaasti muuttuen, hedelmiä tuottaen ja uutta versoen; toiset musiikilliset ilmiöt kuten improvisaatiot taas elävät vain hetken. Niiden kaikkien juuret tunkevat samaan maaperään, joka koostuu musiikin peruselementeistä. Nämä peruselementit ovat erilaisille länsimaisen musiikin lajeille yhteisiä, ja niihin pohjautuvat lukuiset eri tyylit. Oleellista on sisäinen kuuleminen eli musiikillinen mielikuvitus, jonka ohjaamana samoista perusaineista nousee erilaisia kuultavissa olevia ilmaisuja. Kasvuvoimaa niille antavat toisaalta instrumentin hallinta, toisaalta

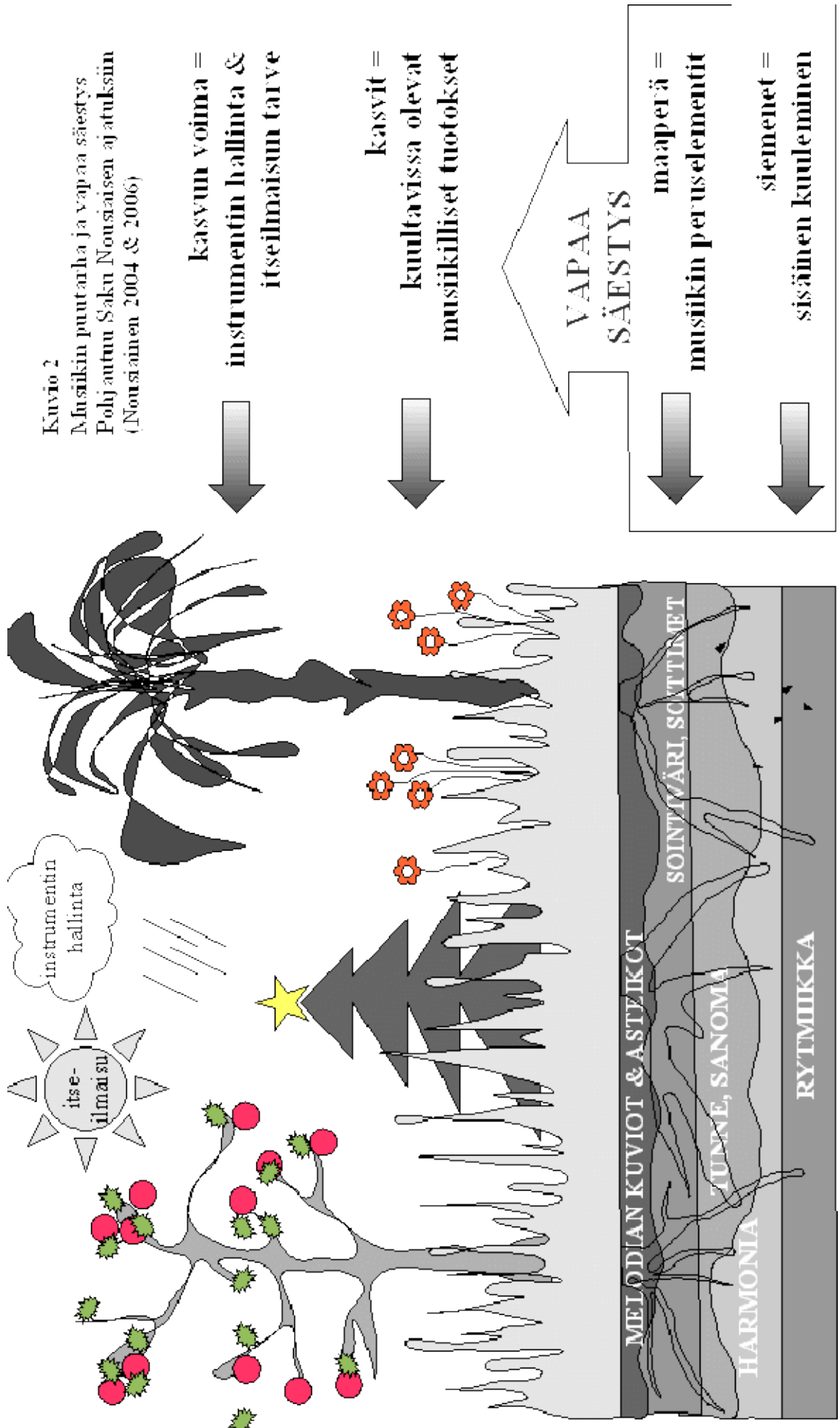
itseilmaisun tarve, joita molempia pitää olla sopivassa balanssissa. Vain toisen ylenmääräinen saaminen (pelkkiä tekniikkaharjoituksia/pelkkää ilmaisun yrittämistä ilman taitoa) voi tappaa lupaavasti alkaneen kehityksen.

Vapaa säestys on ensisijaisesti työskentelyä peruselementtien parissa, maan muokkaamista hyväksi kasvualustaksi ja toisaalta musiikillisen mielikuvituksen kehittämistä, mahdollisuuksien avaamista. Tärkeintä ei ole niinkään lopputulos vaan läpikäyty prosessi, vaikkakin sitä on vaikeampi mitata. Puutarhavertauksin ilmaistuna ensisijaisena tavoitteena ei ole tuottaa paljon kauniita omenoita tai täydellisiä ruusuja. Jos musiikinopiskelija koko uransa ajan vain toisintaa jonkun musiikkikulttuurin kauneimpia yksittäisiä hedelmiä eli opettelee kappaleita toistensa jälkeen nuoteista, on hänen musiikkimaailmansa kuin hedelmävatia tai kimppu leikkokukkia vailla juuria. Niitä voi kyllä järjestellä eri asentoihin ja ne ovat sinällään kauniita, mutta pelkästään niiden avulla ei voi luoda uutta. Teoria-aineet toki osaltaan pyrkivät selittämään kasvun edellytyksiä, mutta vaarana on että käytännön ja teorian maailmat eivät yhdisty oppijan mielessä erilaisten termien ja eri oppimisympäristön takia (Puro 2006).

Vapaa säestys möyrii ulkonaisesti vähemmän hohdokkaasti ruohonjuuritasolla, mutta keskittyy niihin musiikin perusmateriaaleihin, joihin musiikilliset ideat voivat juurtua ja jonka rakennusaineksista kasvaa. Parhaimmillaan siitä voi kasvaa kypsiä hedelmiä ja kauniita kukkia, vaikka varmasti siinä sivussa myös runsaasti rikkaruohoa. Siinä missä teoriaopetus tutkii maalajeja laboratorioissa ja perinteinen soitonopetus iloitsee kaupan kauniista hedelmätiskistä painuu vapaa säestys puutarhaan kuokka kädessä ja siemenpussi toisessa. Toisin sanoin tämän ilmaisevat vapaan säestyksen tasosuoritusohjeet:

“Vapaa säestys perustuu käsitykselle musiikista elävänä prosessina, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen. Tavoitteena on vahvistaa soivaa mielikuvaa ja sen hyödyntämistä musisoinnissa. Oppilaan oman musiikillisen ilmaisun syventyessä kehitetään oppilaan kykyä hahmottaa ja ohjata omaa taiteellista prosessiaan. Vapaassa säestyksessä itseilmaisun ja taiteellisen prosessin oppimista tulisi pitää tärkeämpänä kuin musiikillisia lopputuloksia.

Opiskeltavien musiikillisten ilmiöiden määrä pyritään pitämään vähäisenä mutta käsiteltävät taidot pyritään omaksumaan syvällisesti, jotta niitä voidaan soveltaa tilannekohtaisesti ja käyttää välineinä itseilmaisulle. Opettaja voi hyödyntää eri oppimiskäsityksiä sekä ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisstrategiat. Käytännön tilanteiden tuomat vaatimukset auttavat oppilasta itsearviointissa ja näkemyksensä kehittämisessä.” (SML 2006, 2.)



3.3 Eihän viulu ole mikään säestyssoitin – vapaan säestyksen yleiset pedagogiset mahdollisuudet

”Vapaa säestys tuntuu monella tapaa olevan vastaus musiikkioppilaitosten kohtaamiin haasteisiin. Musiikkioppilaitosjärjestelmä elää tällä hetkellä monenlaisten uudistusten, visioiden ja kritiikin keskellä. – – On mielenkiintoista, että vapaa säestys ilmiönä ja oppiaineena liitetään näissä keskusteluissa useaan opetuksen kehittämisen alueeseen, kuten käytännön muusikkouden kehittämiseen, teorian opetukseen, musiikkityyliin kirjon laajentamiseen ja opiskelumotivaatioon.” (Sassali 2005, 20.)

Pianistit ovat päässet tietyllä tavalla musiikkipedagogisen kehitystyön eturintamaan, kun vapaa säestys on uudistettujen tasosuoritusten sisältöjen (SML 2005a) kautta tullut osaksi kaikkien opintoja. Äkkiseltään ajateltuna tämä on huutava vääryys muiden soitinten soittajia kohtaan: Pitääkö viulistin vaihtaa soitinta tai ottaa sivuaine voidakseen saada käytännön musisoitintaitoja ja musiikin eri аспектеja integroivaa opetusta? Pianonsoitto ei kuitenkaan ole yksin. Samoin fraasein kuin pianossa (SML 2005a) myös viulunsoiton uudistetuissa tasosuoritusten sisällöissä ja arvioinnin perusteissa (SML 2005c) mainitaan opetuksen tavoitteissa, että oppilas ”rohkaistuu improvisoimaan ja säveltämään” ”improvisoi ja säveltää omista musiikillisista lähtökohdistaan” sekä ”saa valmiuksia – – kuulonvaraiseen oppimiseen”. Jokaiseen tasosuoritukseen sisältyy oppilaan ”mahdollisuus esittää oma sävellyksensä tai improvisoida esimerkiksi annetusta temasta, aiheesta, motiivista tai sointupohjasta.” Opetus voi sisältää ”Musiikin luomista, improvisointia ja säveltämistä oppilaan ja opettajan yhdessä niin sopiessa.”

Improvisointi ja säveltäminen eivät viulunsoitossa ole pelkästään uusimpien postmodernien filosofis-pedagogisten tuulien tuomaa. Historiallisesta näkökulmasta ensinnäkin suurin osa nimeltä tuntemistamme viulisteista oli myös säveltäjiä, ja joukkoon mahtuu myös lukemattomia virallisen mestarikaanonin ulkopuolelle jääneitä, joille viulismi, improvisointi, säveltäminen ja opettaminen olivat kaikki toisiinsa saumattomasti liittyviä muusikon tehtäviä. Toiseksikin myös viulopedagogiikkaan on olennaisena osana kuulunut improvisointi ja koristelu; viulopedagogisiin julkaisuihin perustuvan Louhivuoren tutkimuksen (1998, 270) mukaan vapaata improvisointia opetettiin vielä 1850-luvulla. 1700-luvulla kirjoitetut runsaat valitukset liikaa improvisoivista orkesterimuusikoista kohdistuvat erityisesti viulisteihin (Spitzer & Zaslav 2004, 382), ja pedagogiset oppaat pyrkivätkin kehittämään

improvisointitaidoissa erityisesti hyvää makua (esim. Quantz 1752, Tartini 1771). Mitä varhaisempaan viulunsoittoa käsittelevään materiaaliin tutustuu, sitä yksinkertaisemmiksi käyvät kirjoitetut nuotit ennen kuin loppuvat kokonaan. Viulunsoiton ensimmäinen vuosisata 1500-luku on mitä todennäköisimmin ollut pääasiallisesti improvisoitua musiikkia (Boyden 1990, 82) ja 1600-luvullakin viulistien ja muiden melodiainstrumenttien soittajien on oletettu osaavan yksinkertaisten kontrapunktisääntöjen perusteella improvisoida yleisesti tunnetun tanssin, bassolinjan tai kirjoitetun basson pohjalta (Rose 1965). Äärimmäisen mielenkiintoisia vapaan säestyksen kannalta ovat Agazzarin (1607) ja Bianciardin (1607) kirjoitukset, joissa neuvotaan miten ”kaikenlaisilla soittimilla soitetaan basson päälle” eli realisoidaan kirjoitettu basso. ”Kaikenlaiset soittimet” Agazzari (1607, 5) jakaa kahteen ryhmään: ”Kuin perusta”, joiden improvisaatiot ovat pääasiassa harmonisia ja ”kuin ornamentti”, joiden improvisaatiot ovat pääasiassa melodisia. Ornamentoiviin soittimiin on listattu myös viulu.

Historiallisen näkökulman lisäksi tulee muistaa, että elämme ajassa jossa viulunsoitto ei kuulu ainoastaan länsimaiseen taidemusiikkiin. Korvakuulolta soitto, muuntelu, improvisointi ja säveltäminen ovat luonteva osa viulunsoittoa lukuisissa eri tyyleissä, esimerkkeinä vaikkapa kaustislainen tai irlantilainen kansanmusiikki, jazz monine tyyleineen sekä etelä-intialainen karnaattinen musiikki (Tuhkanen & Sikiö 2002; Hämeenniemi 1999).

Luovat soittotaidot erilaisine improvisointitapoineen ja itse tehtyine sävellyksineen eivät kuitenkaan kuluneina vuosikymmeninä ole olleet erityisen vahvasti edustettuina viulupedagogiikassa tai pedagogiikan opetuksessa. Kiinnostusta improvisointiin ja sen opettamiseen on, mutta moni opettaja kokee aiheen liian haastavaksi, koska ei ole missään uransa vaiheessa saanut aiheen käsittelyyn sopivia työvälineitä. (Tuhkanen & Sikiö 2002, 73-74; Tuovila 2003, 78-79; Ahvenainen ym. 2004.) Tasosuoritusten sisällöissä ehdotettu opettajan ja oppilaan yhteinen sopimus vapaiden soittotaitojen harjoittamisesta on vaarassa jäädä tekemättä, mikäli opettajalla ei ole keinoja lähestyä aihetta.

Uskon, että säestyssoittimilla kukoistavassa vapaan säestyksen metodiikassa on paljon sellaista, mitä voidaan hyödyntää konkreettisena apuna myös melodiasoitinten

opettamisessa. Kyse ei ole pelkästään improvisointitaidoista eikä ensisijaisesti myöskään säestystaitojen opettamisesta. Vapaan säestyksen työtavat ovat mielestäni portti musiikin ymmärtämiseen, kokemiseen ja tekemiseen sellaisella tasolla, jolle pelkkiä melodioita nuoteista soittamalla on huomattavasti vaikeampi päästä. Uuden aihepiirin edessä tuskailevalle pedagogille voi olla helpotus huomata että pyörä on jo keksitty, ei tarvitse enää aloittaa tyhjästä. Valmista materiaalia on olemassa runsaasti, tarvitsee vain ruveta soveltamaan.

4 Toimintatutkimuksen prosessin kuvaus

4.1 Tutkimuskysymykset ja mittarit

Tutkimukseni käytännön osuus oli opetuskokeilu vapaan säestyksen työtapojen soveltamisesta viuluryhmälle. Tutkimuskysymyksistä tärkein oli, voiko vapaan säestyksen oppimateriaalia soveltaa toimiviksi ja mielekkäiksi harjoituksiksi viuluryhmälle. Toinen kysymys liittyi siihen kiinteästi: miten onnistuisin ryhmän vetäjänä viemään läpi opetuskokeilun roolissa ja aiheessa, josta minulla on vähän kokemusta? Taustani on varmasti samantyyppinen monen muunkin viulunsoiton opettajaksi valmistuneen kanssa. Minulla ei ollut varsinaista ryhmäopetuskokemusta ja omat viulunsoiton opintoni olen käynyt läpi aivan perinteisen asteikko-etydi-kappale -kaavan mukaisesti. Siksi odotin mielenkiinnolla (ja pienellä kauhulla) miten prosessit lähtisivät syntymään ja mihin asti pääsisimme. Kolmas kysymys liittyi ohjelmistoon: voinko yhdistää vapaan säestyksen metodeja vanhan musiikin improvisoinnin opettamiseen? Tästä oikeastaan koko tutkimukseni idea lähti liikkeelle. Halusin tutkia mahdollisuuksia opettaa improvisointia 1600- ja 1700-luvun eri tyylien musiikeissa, mutta mitä pidemmälle asiaa pohdin sitä selvemmin ymmärsin että menestyksekkään improvisoinnin edellytyksenä on varmalle pohjalle rakennettu musiikin perusasioiden kuten harmonian ja muodon taju. Tämä suunnanmuutos johdatti minut vääjäämättä kohti tavoitteita ja metodeja, joiden kaikkien huomasiin liittyvän vapaaseen säestykseen.

Mittareina toimivat omat ja ryhmäläisten kokemukset. Keräsin niitä oppilailta alussa annetun taustatietokaavakkeen, tuntien lopuksi kerättyjen pienten palautelappusten, opetusperiodin päätteeksi täytetyn loppuarviointikaavakkeen sekä suullisten kommenttien avulla. Itse tein joka tunnille tuntisuunnitelman, tallensin tunnit joko videolle tai minidisc -levylle ja arvioin jälkeenpäin omaa työskentelyäni, harjoitusten onnistumista ja tuntisuunnitelman toteutumista sekä muokkasinkin seuraavan tunnin tuntisuunnitelman arviointien perusteella.

4.2 Työtavat ja sisällöt

Tässä luvussa kerron yhdistetysti sekä opetuskokeiluni sisällöistä että työtavoista, koska ne menevät osittain päällekkäin ja ovat saman asian eri puolia. Esimerkiksi kuulonvarainen soittaminen, improvisointi ja soinnuttaminen voivat olla sekä työtapoja että tavoitteita näkökulmasta ja hetkestä riippuen. Käytin opetussuunnitelman eri osa-alueita tarkoituksella niin läheisesti toisiinsa liitettyinä, että prosessin vaiheesta riippuen sama toiminto saattoi olla joko työväline tai tavoite itsessään.

Lähtiessäni suunnittelemaan opetuskokeiluni keskeisiä sisältöalueita hyödynsin taustamateriaalia kolmelta eri taholta. Ensimmäkin kävin läpi vapaan säestyksen oppimateriaaleja ja siitä tehtyjä tutkimuksia, toinen tärkeä tienviitta oli yleisen musiikkipedagogiikan opettajani Markku Kaikkosen antama työtapa- ja opetussuunnitelman osa-aluejaottelu, ja kolmantena vaikuttimena olivat omat kokemukseni musiikkioppilaitoksissa tapahtuvan viulunsoiton opetuksen puutteista sekä Annu Tuovilan väitöskirjan esille tuomat musiikkioppilaitoksissa opiskelevien lasten toiveet opetuksen sisällöstä.

Markku Kaikkosen tekemä jaottelu opetussuunnitelman osa-alueista perustuu hänen itsensä mukaan vanhaan musiikkikasvatustietouteen. Tämän jaottelun mukaan musiikinopetuksen osa-alueita ovat 1) Oma musiikillinen keksintä (improvisointi, säveltäminen) 2) Motoriset valmiudet (tekniikka, koordinaatio) 3) Syke ja rytmiikka 4) Yhteissoitto 5) Informaation käsittely (nuotinluku) ja 6) Musiikkitietous (muototaju, soinnutus). Näitä sisällöllisiä alueita tulee työstää eri tavoin; soittamisen, laulun, liikkeen, kuuntelun ja muiden taidemuotojen integroinnin avulla. (Kaikkonen 2002.)

Tuovila (2003) tuo tutkimuksessaan esille instrumenttiopetuksessa ja sen kehittämisessä ajankohtaisia asioita nimenomaan oppilaiden näkökulmasta. Tuovilan mukaan musiikkiopistoissa opiskelevat 7-13 vuotiaat

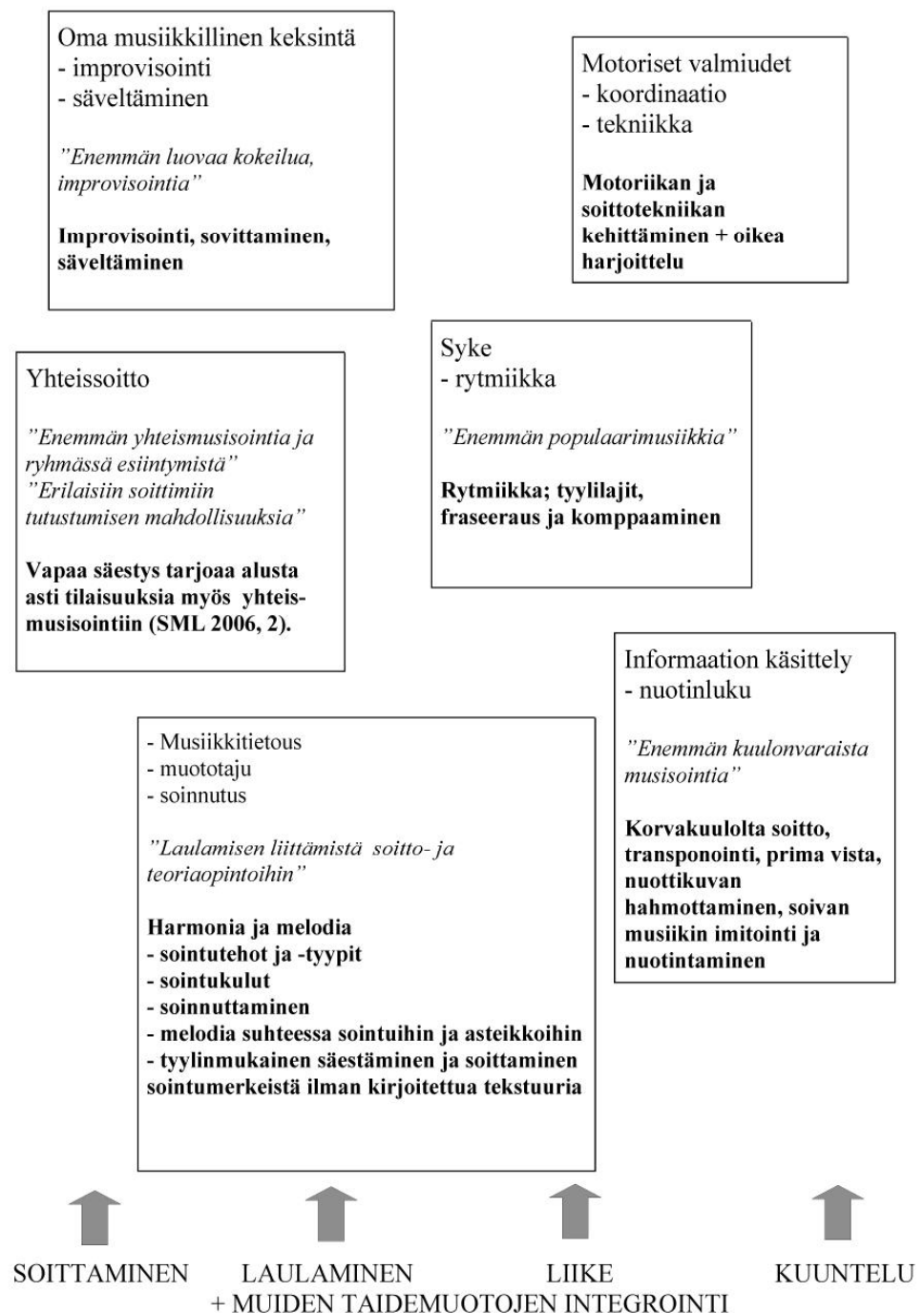
”toivoivat musiikkiopistoon enemmän kuulonvaraista musiikkikulttuuria, enemmän populaarimusiikkia, enemmän yhteismusisointia, erilaisiin soittimiin tutustumisen mahdollisuuksia, laulamisen liittämistä soitto- ja teoriaopintoihin, ryhmämuotoisia esiintymisiä ja tutkintojen suorittamiseen vaihtoehtoja. Kaikenkaikkiaan voisi sanoa, että lapset toivoivat voivansa myös luoda ja kokeilla musiikkia, mutta musiikkiopistoissa vallitseva nuottikulttuuri johti useinkin vain mallin mukaan tapahtuvaan jäljentämiseen” (Tuovila 2003, 249)

Kuvio 3. Yhdistelmä

Yleisen musiikkipedagogiikan OPS:n osa-alueet ja työtavat Markku Kaikkosen mukaan (normaali fontti)

Musiikkiopistolaisten toiveita opetuksen kehittämisestä Tuovilan (2003) mukaan (kursivoitu fontti)

Vapaan säestyksen sisältöalueet luvussa 3.2.4. kuvaamani mukaisesti (lihavoitu fontti)



Nämä kolme aspektia; hyvän opetussuunnitelman, musiikkiopiston kehittämisehdotukset ja luvussa 3.2.4 esittelemäni vapaan säestyksen sisältöalueet olen koonnut yhteen kuviossa 3. Taulukosta ulkopuolelle jäävät Tuovilan mainitsemat tutkinto- ja instrumenttikokeilut, jotka kuitenkin sopivat hyvin vapaan säestyksen henkeen. Tähän taulukkoon perustuvaa opetuskokeiluni sisältöaluejakoa esittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin eriteltyinä.

4.2.1 Improvisointi, sovittaminen, säveltäminen

Näitä oman musiikillisen keksinnän eri puolia pidin suunnittelun alusta lähtien keskeisinä lähtökohtina opetuskokeilussani. Omien kokemuksieni ja Tuovilan (2003) perusteella juuri mahdollisuus improvisointiin on yleistäen yksi suurimmista puutteista musiikkioppilaitosten instrumenttiopetuksessa. Halusin lähestyä improvisointia molemmilta suunnilta - toisaalta improvisointi voi olla luovuutta edistävä työväline ja toisaalta idiomattinen improvisointi on tavoite sinällään. Improvisointia työvälineenä halusin käyttää erityisesti alkulämmittelyharjoituksissa ryhmadynamiikan kehittäjänä, soituihin liittyvien asioiden opettelussa ja rytmiseen muunteluun perustuvien säestystapojen keksimisessä. Idiomaattista improvisointia halusin kokeilla vanhan musiikin parissa ja siinä erityisesti renessanssin - varhaisbarokin välimaastosta juurensa juontavien groundien⁹ pohjalle. Groundit ovat vakiintuneita soitu- tai bassokulkuja, jotka 1500- ja 1600-luvuilla olivat hyvin laajalle levinneitä ja yleisesti käytössä olleita sävellysten, improvisoinnin ja tanssin lähtökohtia kuten blues-kaava nykyisin. Groundien nimiä ovat esimerkiksi bergamasca, romanesca ja ciaccona. Valitsin groundit paitsi siksi, että ne ovat itselleni läheisiä myös siksi että monet niistä ovat käytössä edelleen ja ovat siksi hyvä silta vanhan musiikin pariin. Tuttu Greensleaves -teema perustuu Romanescalle ja löytyy 1600-luvun nuottikirjoista; Smetanan rakastetun Moldaun teema ja Israelin kansallishymni ovat vanhalta nimeltään La Mantovana ja kaustislainen Lampaan polska on aloittanut matkansa muutama sata vuotta sitten La Folliana.

9 Ground -nimitystä käytetään erityisesti 1600- ja 1700-lukujen englantilaisissa sävelmissä vaikka tällaiset toistuvat bassolinjat juontavat juurensa ensisijassa renessanssiajan Italiaan. Käytän tässä ground -nimitystä sen ytimekkyuden vuoksi.

Sovittamista sisällytin tähän kokeiluun nimenomaan viuluille ja viulistien tarpeisiin. Itse kohtaamissani käytännön tilanteissa sovittaminen on useimmiten ollut stemmojen improvisoimista ja kirjoittamista valmiiden melodioiden ja sointumerkkien tarjoamissa puitteissa sekä kappaleiden rakenteiden muokkaamista alku-, väli- ja loppusoittoja lisäämällä ja stemmoiltaan ja tunnelmiltaan erilaisia säkeistöjä luomalla. Sovittamisen lähtökohdiksi halusin oppilaiden tuovan omia lempikappaleitaan, joita yhdessä muokkaisimme käytössä olevien soittimien pohjalta toimiviksi sovituksiksi.

Säveltämistä halusin lähestyä Markku Kaikkosen (2002) kuvaaman prosessiopettamisen kautta. Tällaisen opetusprosessin perusidea on elementaarinen ajattelu: Opettaja ottaa lähtökohdaksi yksittäisen kappaleen ja analysoimalla purkaa se osasiinsa joita voivat olla esim. rytmiaiheet, rakenne, tunnelmat, sävellystekniikat ja soittotekniset haasteet. Oppilaan kanssa näitä osasia työstetään itsenäisinä tehtävinä eri työtavoilla. Esimerkiksi rytmisiä haasteita voidaan käsitellä aluksi sanarytmien, sitten liikkeen ja lopuksi soiton kautta; rakenteesta voidaan selvittää soinnut ja soittaa vaikkapa A-osan sointukulkuja eri rytmeillä; tunnelman lähestymiseen sopii oma tunnelma-improvisointi johon voi sisällyttää soittotekniset haasteet tai harjoitella niitä erikseen. Kun eri elementit ovat hallussa, oppilas säveltää oman kappaleensa niiden pohjalta ja vasta sen jälkeen opetellaan soittamaan alkuperäisenä lähtökohtana ollut kappale. Idea on samansuuntainen kuin perinteinen etydien käyttö valmistavina harjoituksina, mutta kuvatus prosessin kautta oppilas voi kohdata soittamansa kappaleen maailman paljon syvällisemmin. Oma säveltäminen auttaa myös arvioimaan paremmin ”oikean” säveltäjän ratkaisuja ja näkemään yhden idean vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, mikä on tärkeä osa luvussa 2.1.3 esiteltyä postmodernia taidekasvatusta. Tämän tyyppiseen työskentelyyn perustuvat esimerkiksi Lahden Kaupunginorkesterin ”Hei, me sävelletään” -projektit, joita orkesterin muusikot ovat vetäneet peruskoulujen luokille jo vuodesta 1995 (Hei, me sävelletään! 2006).

4.2.2 Motoriikan ja soittotekniikan kehittäminen

Tämä osio on perinteisesti ollut hyvin vahvoilla viulunsoiton opiskelussa ja instrumenttiopetuksessa ylipäätään. Tämä käy ilmi mm. siinä, että tekemässäni

taulukossa opetussuunnitelman osa-alueista yhdistettynä Tuovilan (2003) listaamiin oppilaiden toiveisiin teknisten asioiden opettamiseen ei kohdistunut mitään oppilaiden lisätoiveita. Opetuskokeiluni oli musiikkiopiston muuhun opetukseen suhteutettuna luonteeltaan väliaikainen ja täydentävä, enkä siksi tuntenut tarvetta keskittyä ryhmäläisten soiton tekniseen puoleen. En myöskään olisi voinut suunnitella siihen liittyviä harjoituksia etukäteen, koska en tuntenut ryhmäläisiäni enkä ennen ensimmäistä tapaamiskertaa edes tarkalleen tiennyt, millaisia soittajia siihen on tulossa.

Suunnittelin opetusjaksoni kuitenkin niin, että jokaiseen tuntiin sisältyi myös teknisiä harjoituksia. Määrittelin ne improvisointia ja säestysten luomista tukeviksi harjoituksiksi, jotka toimisivat ikään kuin sanavarastona myöhemmissä improvisoiduissa keskusteluissa. Tätä sanavarastoa olivat ennenkaikkea perussointutehujen soittaminen kadenssaalisina kulkuina ja eri sointutehoihin liittyvien asteikkojen harjoittelu. Tämä vastaa tavallaan perinteistä asteikkosoittoa ja pidemmällä tähtäimellä systemaattisesti toteutettuna tällainen tapa soittaa asteikkoja ei millään tavalla sulkisi pois myös silkkaa äänenlaadun, puhtauden ja asemanvaihtojen harjoittelua. Tällä kertaa pidin fokuksena kuitenkin puhtauden ja äänenlaadun sijasta kolmisointujen yhdistämistä toisiinsa kadenssaalisiksi kuluiksi ja muidenkin kuin duuri-molli -tonaliteetin asteikkojen harjoittelua. Perussointutehoihin liittyvistä asteikoista (esim. lyydynen ja miksolyydynen) olin lukenut muutamista jazz -teorian ja improvisoinnin oppaista sekä Seppo Hovin vapaan säestyksen koulusta (Hovi 1986, 44-50). Ne eivät olleet minulle käytännössä tuttuja melodisen improvisoinnin välineinä, mutta ajattelin että vaikkei niiden kanssa melodisen improvisoinnin asteelle päästäisikään, ovat ne oivallisia tunnelmaimprovisoinnin työkaluja.

4.2.3 Yhteissoitto

Alusta asti oli selvää, ettei monia vapaan säestyksen ideoita voisi viululla toteuttaa muuten kuin yhdessä toisten kanssa soittamalla. Pitkälle opinnoissaan ehtineet voivat tietysti soittaa yksinäänkin moniäänistä säestystä ja sitä voisi olla mielenkiintoista harjoitella enemmänkin. Tällä kertaa kuitenkin pidin pääasiana teoriassa opittujen asioiden soveltamista käytäntöön ja katsoin mielekkäämmäksi tehdä asioita ryhmässä ja

siten helpottaa yksittäisen soittajan osaa. Ryhmässä toimiminen oli minulle myös arvo sinällään, onhan sosiaalisuus yksi pedagogisessa keskustelussa eniten esillä olleista aiheista.

Pelkkä oppilaiden kokoon saaminen ja samassa tilassa samaan aikaan soittaminen ei välttämättä tarkoita että ryhmä myös toimii. Siksi halusin sisällyttää kokeiluuni ryhmäytymistä, hyvää ilmapiiriä, vuorovaikutteisuutta ja luovaa heittäytymistä edistäviä harjoituksia. Yksi tapa on vetää aluksi lämmittelynomaisia leikkejä, joissa liikkeen, sanojen ja laulun avulla improvisoidaan musiikin tai rytmin päälle ja poimitaan impulsseja toisilta. Lämmittelyn tarpeellisuus riippuu tietysti hyvin paljon ryhmän ikärakenteesta, koosta ja hetero- tai homogeenisyydestä. Mitä uudempia ja oudompia asioita lähdetään tekemään, sitä tärkeämpää on luottamuksellinen ja jokaisen uusille ideoille avoin ilmapiiri. Loistava kaikkien tuntema lämmittelyksi sopiva leikki on ”Seuraa johtajaa”, jota voi soveltaa loputtomasti käsillä olevan materiaalin mukaan. Tätä voi tehdä myös soitinten kanssa improvisoiden joko vapaasti tai jossain tyyliässä. Toinen tärkeä vuorovaikutteisuuden harjoituskenttä on kysymys-vastaus -improvisoinnit, jotka ovat astetta haasteellisempia pelkän imitoinnin jälkeen. Ryhmän kehittymisen kannalta pidin tärkeänä, että opettajana olisin mukana ringissä siinä missä muutkin antamassa ja ottamassa vastaan. Tässä opetusjaksossa käytin lämmittelyinä suoraan musiikin tekemiseen tai kuuntelemiseen liittyviä harjoituksia. Ideoita improvisaatioharjoituksiin poimin pääasiassa Itäpellon (1999) kansanmusiikin alkuopetusta käsittelevästä mainiosta kirjasta.

4.2.4 Syke ja rytmikka

Rytmikka on yksi musiikin tärkeimmistä elementeistä, mutta jostain syystä taidemusiikissa siitä puhutaan yllättävän vähän. Populaarimusiikin piireissä jopa pyritään edistämään sanan 'rytmimusiikki' käyttöä merkityksensä lähes kaikki muu paitsi taidemusiikki.¹⁰ Populaarimusiikin sisällä on tietysti paljon tyylejä, joissa jatkuva

¹⁰ ”Rytmimusiikki 2010 -vision mukaan rytmimusiikin piiriin kuuluvat kaikki jazz-, rock-, pop-, iskelmä-tanssi- ja kansanmusiikeiksi mielletyt musiikin tyylilajit lukemattomissa eri muodoissaan (Rytmimusiikki 2010 – visio 2005, 1) Useat musiikkioppilaitokset ovat alkaneet käyttää termiä, sillä sen katsotaan olevan neutraalisti arvottava ja ei-klassista musiikkia kuvaavista termeistä käyttökelpoisin. Käytän itse tässä

rumpukomppi korostaa musiikin rytmistä elementtiä, mutta on niin kutsutun taidemusiikinkin parissa todella paljon iskevää rytmisyyttä ja tanssillisuutta. Ero onkin enemmän siinä *miten* rytmiiikkaa käsitellään artikulaatiossa eli nuottien muodoissa ja ajoituksessa, fraseerauksessa eli fraasien muotoilussa sekä komppaamisessa eli säestävässä äänikudoksessa. Kitaran, viulun ja basson muodostama yhtye, joka soittaa I-IV-V₇-I sointukulkua voi halutessaan kuulostaa 1680-luvun italialaiselta barokilta, 1930-luvun Stéphane Grappelilta tai 2000-luvun alun suomalaiselta kansanmusiikilta rytmiiikkaan liittyviä asioita muuntelemalla. Paljon on tietysti kiinni myös sointiväristä ja melodian tyylipiirteistä.

Päätin käyttää rytmiiikkaa työkaluna sointukulkujen muuttamisessa toimiviksi säestyksiksi sekä improvisoinnin perustana. Teknisen oloinen kadenssien veivaaminen tuntuu paljon mielekkäämmältä, kun samalla keksitään miten voitaisiin muodostaa tango-, valssi- tai beguinetyylinen säestys. Huomio kiinnittyy johonkin muuhun, vaikka päätarkoitus on itseasiassa vahvistaa sointutehojen hallintaa; samalla periaatteella kuin aerobic -tunneilla käytetään askelkuvioita ja käsiliikkeitä viemään huomio pois lihaskuntoa vahvistavista toistoista... Poimin ideoita pianon vapaan säestyksen oppimateriaaleista ja mietin, miten niitä voitaisiin toteuttaa pelkillä viuluilla. Kolmiäänisen säestyksen ja melodian soittamiseen tarvittaisiin vähintään neljä viulistia, ja siksi ryhmän teoreettiseksi minimikooksi muodostui kolme ryhmäläistä sekä minä vetäjänä.

Halusin käyttää rytmikuvioita myös melodisen improvisoinnin apuna, jotta improvisoinnille tulisi turvalliset rajat. Rytmikuvioiden käyttö apuna oli myös tyyllisesti perusteltua tavoittelemassani kontekstissa, sillä monissa groundien päälle sävelletyissä variaatioissa yksittäinen muunnelma perustuu kokonaan yhdelle rytmikuviolle (kts. liitteet nro 7, 8 ja 9). Rytmejä voi työstää myös valmistelemissa improvisaatioissa, joissa niitä voi hakea musiikkia kuuntelemalla sekä liikkeen ja kehosoitimien avulla.

tutkimuksessa rytmimusiikki-termiä, mutta kirjallisuuden ja haastateltavien puheen yhteydessä esiintyy myös esimerkiksi termejä populaarimusiikki, pop/jazz-musiikki, kevyt musiikki ja afroamerikkalainen musiikki.” (Sassali 2005, 38.)

4.2.5 Informaation käsittely; nuotinluku vs. kuulonvarainen soitto

Miksei samaa, mitä solfassa tehdään soitto-, rytmii- ja melodiadiktaattien avulla, voisi tehdä myös osana viulutunteja? Päätin sisällyttää tunteihin korvakuulolta soittoa kahdessa muodossaan: Ennestään tuttujen kappaleiden kuten lastenlaulujen soittamista sekä uuden tuntemattoman kappaleen opettelua mallisoitosta. Myös toista matkivissa improvisointiharjoituksissa tulisi olemaan väistämättä kuulonvaraisuutta.

Informaation käsittelyä laajemmin halusin sivuta soitattamalla opeteltavien groundien bassolinjoja f-avaimelta sekä kertaamalla tarpeen mukaan soittoharjoituksen eri muotoja eli basso continuo -numerointia, astemerkkejä ja populaarimusiikissa yleisesti käytettyjä kirjaimiin perustuvia soitto-merkkejä. Nämä kaikki ovat hyödyllisiä taitoja jatkuvasti monipuolistuvassa muusikon työssä. Bassoavaimen ja continuo -numeroinnin lukutaito on kullannarvoinen työväline harmonisen ajattelun kyllästyttävässä barokkimusiikissa ja kevyen musiikin soitto-merkit ovat käytössä todella laajasti. Astemerkinnot taas ovat hyvä analysoinnin apu esimerkiksi transponointiin, jota myös halusin sisällyttää tunteihini edes hieman.

Kuviossa 3 tämän laatikon viimeinen kohta, soivan musiikin imitointi ja nuotintaminen liittyy kiinteästi oppilaiden omiin musiikkimieltymyksiin. Tuovilan (2003, 249) mukaan ”Lasten kuulonvaraisesti osaama musiikki on suurimmaksi osaksi aikamme populaarimusiikkia, joten kuulonvaraisen niveltäminen opetukseen tarkoittaa sitä, että opettajien pitäisi tuntea myös populaarimusiikkia.” Koska itse tunnen vallalla olevia genrejä ja esittäjiä luvattoman huonosti, päätin kiertää ongelman antamalla ryhmäläisten tehdä työt eli valita joku itselle läheinen kappale ja nuotintaa se valmiiksi kotona. Jos transkriptioiden kanssa olisi ongelmia, voisin pyytää kappaleet myös äänitteinä jos en niitä muuten tuntisi tai olisin epävarma tyylin suhteen. Näitä nuotintettuja melodioita työstettäisiin tunneilla yhdessä edelleen liittyen soinnuttamiseen, stemmasoittoon ja sovittamiseen.

4.2.6 Soinnutus, muototaju ja musiikkitietous

Tähän kuvion 3 laatikkoon tuntui uppoavan kaikki muuten hankalasti lokeroitava aines. Harmonia-ajattelu, melodia suhteessa harmoniaan, musiikilliset muodot ja yleinen tyyli- ja musiikkitietous voisivat olla kaikki omia lokeroitaan. Yhteistä niille on kuitenkin toimiminen eräänlaisena musiikin keskiönä, josta syvemmälle mentäessä tullaan musiikin juurille ja sisäiseen kokemukseen kun taas siitä ulommas ja ylempäs kasvavat melodiat ja se musiikillinen pinta, jolla viulisti yleensä liikkuu. Tämä musiikin keskiö on myös se alue, jolla vapaa säestys toimii. Opeteltavia asioita ei tarvitse olla paljon, mutta ne on ”osattava lyömättömän hyvin” (Nousiainen 2004).

Vanhaa musiikkia soittaessa olen huomannut miten tärkeää on tuntea musiikin harmoniset prosessit. Muodot, tempot, karakterit, huippukohtat ja koristelun mahdollisuudet on kaikki kuultavissa ja nähtävissä soinnuissa ja niiden suhteissa. Tässä opetuskokeilussa halusin paneutua harmonioiden aktiiviseen tuottamiseen, ei passiiviseen vastaanottamiseen tai teoreettiseen ymmärtämiseen. Luvussa 4.2.2. kuvaamani teknisen oloisen kadenssien soittamisen lisäksi tehtäviksi sopii korvakuulolta opitun kappaleen soinnuttaminen lennosta myös korvakuulolta kokeillen, helppojen kappaleiden rakenteiden analysointi korvakuulolta ja paperilla, vapaavalintaisen ja itse nuoteille kirjoittamansa kappaleen soinnutus ja sovittaminen siihen sopivaan tyyliin, tarvittaessa reaalisointumerkkien opettelu sekä improvisointi annettujen sointujen ja rakenteiden pohjalta. Yleinen musiikkitietous, musiikkianalyysi, musiikin teoria, säveltapailu ja soittotaito kulkevat tällä alueella erottamattomasti käsi kädessä; kaikkia tarvitaan vaikka hitaaseenkin etenemiseen mutta kaikki toisaalta myös tukevat toisiaan. (Kts. esim. Puro 2006.)

4.3 Aika, paikka ja ryhmän kuvaus

Opetuskokeiluni vapaan säestyksen soveltamisesta viuluryhmälle tapahtui keväällä 2004 Länsi-Helsingin musiikkiopistossa nimellä ”Vapaa säestys ja sooloilu viululla”. Kokeilun kesto oli 10x60 minuuttia kahdeksana eri tapaamiskertana 8.3.-21.4.2006 noin

kaksi kertaa viikossa lukuunottamatta viimeistä kertaa, jota ennen pidettiin reilumpi tauko. Joka toinen kerta oli 60 minuutin ja joka toinen puolentoista tunnin mittainen. Opetuskokeilu oli hankkeistettu musiikkiopiston kanssa, eli toimin kokeilun ajan opiston tuntiohjaajana ja kurssin loputtua pidin aiheesta esittelyn musiikkiopiston muille opettajille 10.5.2004. Suunnitelmissa oli myös esiintyä ryhmän kanssa musiikkiopiston kevätjuhlassa, mutta aikataulullisista syistä se ei valitettavasti ollut mahdollista.

Ryhmässä oli mukana kolme 15-18 vuotiasta musiikkiopistossa opiskelevaa viulista sekä minä ryhmän vetäjänä. Ryhmäläisistä kaksi valmisteli I-kurssitutkintoa ja yksi C-kurssia. Vapaata säestystä aiemmin heistä oli opiskellut vain yksi vajaan vuoden ajan liittyen musiikkiopiston harmoniaopin opintoihin. Kurssin alussa keräsin kaikilta taustatietoja voidakseni mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon erilaiset musiikkimaut ja erikoisosaamiset. Ryhmän pienestä koosta huolimatta sen jäsenet osoittautuivat yksilöinä ja yhdessä erittäin laaja-alaisiksi musiikin kuluttajiksi ja tekijöiksi, joten tässä pienessäkin mittakaavassa sain hyvän tuntuman siihen miten mahdotonta on lähestyä asioita kaikkien näkökulmasta tai edes yrittää tutustua kaikkiin heidän lempityyleihinsä. Tutustuminen heidän maailmaansa myös avasi mielenkiintoisen näköalan jatkumona Tuovilan (2003) kuvaamalle 7-13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamiselle sekä musiikkiopistossa että sen ulkopuolella.

Ryhmäläisten lempimusiikkityylejä kuunneltuna olivat ”*pop-musiikki, eri kulttuurien musiikkeja; ranskalainen, espanjalainen, italialainen...yms.*”, ”*40-50 -lukujen jazz*”, ”*kansanmusiikki, jazz + blues, elektroninen musiikki (psyke yms.)...listaa voisi jatkaa loputtomiin*”¹¹. Länsimaisen taidemusiikkia ei kukaan maininnut kuuntelumieltyyksissään, mutta kysymykseen lempityyleistä ja -kappaleista itse viululla soitettuna vastattiin ”*Kevyt musiikki ja klassinen. Molemmat oikeastaan yhtä paljon. Haydnilla on kivoja konserttoja.*”, ”*Kansanmusiikki (irlantilainen ja suomalainen) + romantiikan ajan musiikki ~Sibelius, jne.*” sekä ”*Romanttinen ja barokkimusiikki*”. Musiikkiopiston puitteissa he olivat soittaneet pääasiassa laajasti taidemusiikkia vanhasta musiikista romanttiseen ja uuteen musiikkiin. Orkestereissa,

11 Ryhmäläisten kirjoittamista alkukyselyn vastauksista otetut suorat lainaukset on kirjoitettu kurssiivilla.

soittotunneilla ja kamarimusiikissa oli soitettu myös kansanmusiikkia, ”*jonkun verran viihdemusaakin*”, ”*jazzahtavaa vähän, kevyttä mm. 3/3 tutkinnessa*”.

Konserteissa ja bändien keikoilla kaikki sanoivat käyvänsä, yksi pienillä keikoilla tuttuja bändejä katsomassa, yksi klassisissa ja jazz -konserteissa ja yksi hyvin mielellään kaikenlaisissa konserteissa. Radiosta he kuuntelivat kaupallisia kanavia (esim. Radio Nova, Kiss FM, Radio Helsinki) kuka harvemmin kuka päivittäin. Runsaan levyjen kuuntelun lisäksi myös netistä lataaminen oli tuttua oman musiikin hankintakeinona.

Viulunsoittoa he pystyivät hyödyntämään myös musiikkiopiston ulkopuolella. ”*Olen jo pitkään soitellut tanssimusiikkia keskiaikaisissa juhlissa, jonne usein on pyydetty. Lisäksi irlantilaista ja vähän suomalaistakin kansanmusiikkia soittelen kavereitten kanssa, vähän bluesiakin.*” ”*Koulun sinfoniaorkesterissa uutta ja klassista ja afrikkalaisen uuden musiikin kamarimusiikkiprojektissa.*” ”*Koulun projekteissa koska olen musiikkiluokalla.*” Muihin soitettuihin instrumentteihin kuuluivat musiikkiopistossa opiskeltu piano ja musiikkiopiston ulkopuolella taitoja oli hankittu säkkipillin, renessanssiluutun sekä bodhrán -rummun soitossa.

Musiikillisista tavoitteista mainittiin halu oppia improvisoimaan paremmin, vaikka kaikki sitä tekivätkin jo ainakin joskus. Viralliseen soitto-ohjelmaan se ei kuulunut, vaan sitä harrastettiin ”*kavereiden kanssa, koska se vaan on kivaa ja luovaa*”, ”*Joskus keksin omia stemmoja harjoitellessani koska se on hauskaa*” sekä ”*säkkipillillä runkomelodioiden variointia, viululla harvemmin. Säkkipillillä aina, kuuluu kansanmusiikkiin.*” Pitämäni kurssin suhteen kellään ei ollut erityisen tarkkoja toiveita, mutta improvisoinnin saloihin haluttiin tutustua ja oppia yhdistelemään paremmin ”*melodioita ja säestystä ja näin soittaa vapaammin*”. Ryhmä oli musiikkimakujensa eroista huolimatta hyvin yhteinen juuri kaikkien vahvan motivoituneisuuden vuoksi.

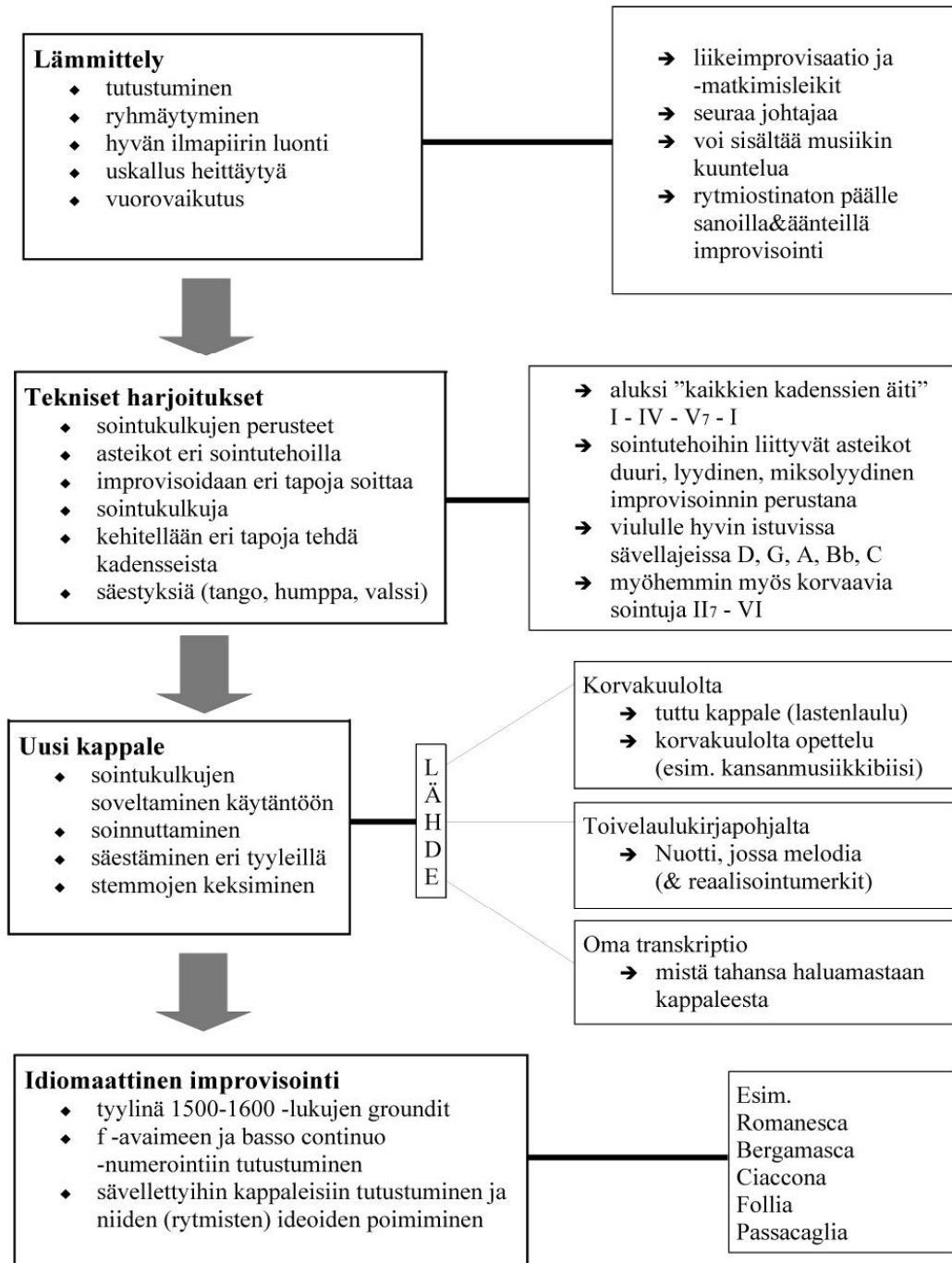
Itse olin tätä opetuskokeilua tehdessä opiskellut viulua yksityisesti, musiikkiopistossa ja ammattiopintoina musiikkioppilaitoksen opettajaksi asti sekä barokkiviulua ammattiopintoina. Pianonsoittoa sekä vapaata säestystä pianolla olen opiskellut tukiaineina musiikkiopistossa sekä ammattiopintojeni aikana yhteensä muutaman vuoden ajan. Barokkiviuluopintojen yhteydessä olen opiskellut myös continuo -soittoa

cembalolla noin puolentoista vuoden ajan. Kitaraa opin rämpyttämään rippikouluaikoina ja toinen leirinuotiosoitinmeni on yläsävelasteikkoon perustuva pitkähuilu. Viulua soitan harrastusmielessä kansanmusiikin parissa ja silloin tällöin tanssikeikoilla ja Tuomasmessussa, jotka molemmat liittyvät kevyeen musiikkiin. Sovittamista opiskelin hieman viulun ammattiopintojen yhteydessä ja olen sittemmin säännöllisen harvakseltaan sovittanut pääasiassa kansansävelmiä eri kokoonpanoille barokkisoittimista lapsikuoroon. Lempimusiikkiani sekä soittaen että kuunnellen on varhaisbarokki ja skandinaavinen etno, vaikkakin länsimaisen taidemusiikin koko kirjo on hyvin rakasta ja kuuntelen mielelläni valikoidusti myös populaarimusiikkia. Tanssin ja musiikin yhteyttä olen saanut kokea erityisesti Unkarissa asuessani ja harrastaessani Moldovan Csángó -unkarilaisten tansseja sekä barokkiviuluopintoihin liittyneillä barokki- ja renessanssitanssin kursseilla. Improvisointi on myös minulle alue, jota haluaisin oppia hallitsemaan paremmin ja johon paneudun turhan satunnaisesti. Työkokemukseni on painottunut soittamisen puolelle, vaikkakin olen opettanut jonkin verran yksityisesti sekä tehnyt opintoihin kuuluvia opetusharjoitteluja kahdesti eli sekä viulu- että barokkiviulupedagogiikassa.


4.4 Opetuskokeilun kulku

Olen hahmotellut tuntien pääpiirteittäisen etenemisen kuviossa 4. Kuvailen seuraavissa luvuissa opetuskokeilun etenemisen tuntien rakenteeseen perustuen, vaikkakaan tunneilla tehdyt asiat eivät aina olleet samassa järjestyksessä eivätkä ne aina sisältäneet kaikkia kuvion esittämän tunnin osia.

Kuvio 4: Tunnin rakenne



4.4.1 Lämmittely

Omaan ääneen ja liikkeeseen perustuvia improvisointileikkejä teimme vain kahdella ensimmäisellä tunnilla. Tutustumisleikkinä istuimme tuoleilla ympyrässä ja jokainen keksi itseään kuvaavan adjektiivin, joka alkoi samalla kirjaimella kuin oma etunimi. Jaloilla ja käsillä tuotettiin perussykettä  (jalka, jalka, kädet), jonka päälle keksittiin erilaisia tapoja sanoa nimi adjektiiveineen. Sykkeessä pysyen jokainen vuorollaan keksi kuvioita, jotka muut toistivat kaikuna. Aluksi vain sanoen, sitten myös laulaen. Toisessa versiossa syke muutettiin valssiksi.

Toisen tunnin aluksi laitoin soimaan Nicola Matteisin Ciacconan, josta piirissä seisoen sekä liikkuen lähdettiin etsimään rytmejä ja toteuttamaan niitä keho-soittimilla, jälleen niin että vuorollaan jokainen keksi ja muut seurasivat (CD raita 1). Tämän jälkeen kaikki kirjoittivat löytämiään ja keksimiään rytmejä taululle materiaaliksi tunnin myöhempiä harjoituksia varten.

Kolmannesta tunnista eteenpäin aloitimme aina soittimien kanssa. Päivästä riippuen alkuun saattoi tulla esim. improvisointia bordunan päälle omien tunnelmien mukaan, mutta mitä pidemmälle kurssi jatkui sitä perustellummalta tuntui jatkaa suoraan edelliskerralla työstetyistä asioista jotta niiden kanssa aloitettujen prosessien kanssa päästäisiin eteenpäin.

4.4.2 Tekniset harjoitukset

Ensimmäisellä tunnilla alkulämmittelyjen jälkeen aloitimme tutustumalla ”kaikkien kadenssien äitiin” I – IV – V – I.¹² Lähestyin sitä kuuntelemisen kautta, eli soitin malliksi etukäteen kertomatta mitä alamme soittaa ja pyysin heitä toistamaan jokaisen

12 Kadenssi olisi tietysti parempi V₇-soinnulla, mutta ryhmän pienuuden vuoksi työskentelimme aluksi vain kolmisoinnuilla. Myöhemmillä tunneilla kokeiltiin myös II₇ ja V₇-sointuja.

kuvion perässäni. Aluksi soitettiin pelkkiä basson säveliä, sitten mukaan liitettiin terssejä ja kvinttejä erilaisina kuvioina (Liite 4, CD raita 2). Muutaman kierroksen jälkeen analysoitiin yhdessä mitä tuli soitettua ja kadenssi kirjoitettiin taululle sekä astemerkein että reaalisoinnuin D-, G- ja A-duurissa. Tämän jälkeen annoin aloitteen ryhmäläisille ja kukin vuorollaan soitti mallin, jota muut seurasivat (Liite 5, CD raita 3).

Seuraava harjoitus oli soittaa samaa kadenssia, mutta nyt niin että jokaisella ryhmäläisellä on oma stemmansa, jota soittaa. Viululle ominaisen arpeggio -soiton sijaan soitimme sointujen äänet yht'aikaa, jonka hahmottamista varten olin kehitellyt sointupyörän (Liite 6). Pyörällä arvottiin jokaisen ääni (pohjasävel, terssi tai kvintti), minkä jälkeen soitettiin sointukulku. Tämä ratkaisu on äänenkuljetuksellisesti hyvin huono (rinnakkaiset kvintit), mutta toimii tehokkaana aivojumppana. Yhdessä sävellajissa onnistuneesti soitettun kadenssikulun jälkeen ei välttämättä ollutkaan selvää, miten sama tehdään jossain toisessa sävellajissa. Koska tässä harjoituksessa bassolinjan soittaja pääsi kaikkein helpommalla, annoin pohjasävelten soittajalle tehtäväksi soittaa vaihtobassoa. Kun tämä oli harjoiteltu yhdessä, tehtiin vielä kadenssista humppakomppi soittamalla vaihtobasson päälle takapotkuja. (CD raita 4)

Toisella tunnilla kerrattiin ensimmäisen tunnin sävellajeja samalla tavalla sekä otettiin mukaan kaksi uutta, C-duuri ja Bb-duuri¹³. Neljännellä tunnilla olin suunnitellut aloittavani korvaavien sointujen käsittelyn ja ottaa uutena kadenssikulkuna I - VI - IV - V₇ - I. Aloitettuamme muilla harjoituksilla aikaa sille ei kuitenkaan jäänyt, joten viidennellä tunnilla soitimme suoraan kulkua I - VI - II₇ - V₇ - I. Jälleen ensin haettiin bassot ja sen päälle jokaisen vuorollaan keksimiä tapoja soittaa murtosointuja. Tämän jälkeen valittiin sointupyörän avulla jokaiselle oma soinnun ääni soitettavaksi, harjoiteltiin pari kierrosta läpi sointukulkua sellaisenaan ja lopuksi keksittiin yhdessä erilaisia kompeja jolla sitä voi soittaa läpi. Tällaisia olivat mm. tango, beguine, valssi, swing ja humppa. (CD raita 5)

Kolmannella tunnilla aloitimme tutustumisen modaalisiin asteikkoihin ja niistä lyydiseen ja miksolyydiseen, jotka duurissa muodostuvat IV:lle ja V:lle asteelle. Improvisoimme niitä sekä duuriasteikkoa käyttäen ensin pelkkää tunnelmaa (oli

13 Käytän reaalisoitumerkeissä Tenni - Varpama -kirjan käyttämää sekamerkintää, jossa H-duuri merkitään H ja B-duuri Bb (Tenni ym. 2004, 117).

sateinen ja harmaa päivä) (CD raidat 6 ja 7) ja sitten pari-improvisointia imitoiden, kysyen ja vastaten (CD raidat 8 ja 9). Kuudennella tunnilla modaalisten asteikkojen valikoimaan lisättiin doorinen, joka mollisävellajeissa muodostuu IV:lle asteelle. Kaikki asteikkoihin perustuvat improvisoinnit teimme asteikon pohjasävelen ja kvintin muodostamien bordunoitten päälle, jota muut ryhmässä soittivat yhden tai kahden sooloillessa.

4.4.3 Uusi kappale

Tätä tunnin osiota käsiteltiin joka kerta. Ensimmäisellä kerralla halusin aloittaa mahdollisimman helposta, jotta saavutettaisiin onnistumisen tunne. Kappaleen tuli olla myös sellainen, että se voidaan hyvin soinnuttaa juuri opituilla sointujen perustehoilla. Kuvion 4 esittämällä tavalla vaihtoehtoisia lähestymistapoja on soittaa tuttu kappale korvakuulolta, opetella uusi kappale korvakuulolta, kehittää säestys (ja mahdollisesti myös soinnut) kirjoitettuun melodiaan tai nuotintaa, soinnuttaa ja sovittaa omavalintainen melodia. Ensimmäisellä tunnilla en antanut vaihtoehtoja, vaan aloitimme Ukko-Nooasta. Ensin soitettiin melodia korvakuulolta (onnistui helposti), sitten etsittiin soittamalla siihen sopivat soinnut (kokeillen esim. pizzicatolla, laulaen jne.), kirjoitettiin ne taululle osa kerrallaan (samalla tuli analysoiduksi kappaleen ABA - rakenne) ja lopuksi keksittiin erilaisia säestyskompeja yhden soittaessa melodiaa. Säestysten keksiminen oli toimi hyvin yhteistyönä, ryhmäläisiltä tuli hyviä rytmikkaehdotuksia ja sopivasti myös jouduttiin hakemaan toimivia säestyskuvioden yhdistelmiä. Eräs ryhmästä ehdotti Ukko-Nooan soittotavaksi swingiä ja demonstroi mielessään olleen rytmin. Sitä sovellettiin väliääniin, mutta bassolinjaan ensimmäiseksi kokeiltu rytmi ei toiminut väliäänten kanssa ja basso vaihdettiin walking bass - tyyppiseksi, joka käsite tuli käytyä läpi siinä samalla. Loppujen lopuksi Ukko-Nooasta syntyi kaksi versiota, ”tango” & ”swing” (CD raidat 10 ja 11). Jos ryhmä olisi huomattavasti isompi, olisi harjoitusten idean tultua selväksi hyvin hauskaa antaa oppilaiden keskenään muutaman hengen ryhmissä luoda säestyksiä ja sitten yhdistää ne läpimenoksi vaikkapa rondo -muotoon. Ensimmäisellä tunnilla oli läsnä vain kaksi ryhmäläistä, joten täyden säestyksen aikaansaamiseksi toinen heistä soitti terssiä ja

kvinttiä pariääninä. Se toimi hyvin ja palveli samalla myös teknisen haastavuuden aluetta

Seuraavalla tunnilla annoin useamman vaihtoehdon kappaleeksi, jota lähdetäisiin työstämään. Ryhmä valitsi Jänis istui maassa, johon lähdimme hakemaan sointuja A-duurissa laulamalla melodiaa ja näppäilemällä viuluja. Ensin soitimme kappaletta kokonaan läpi, sitten pienemmissä pätkissä samaan tyyliin kuin säveltapailun diktaatteja tehdessä. Kirjoitin sointurakenteen taululle ja vasta sitten soitimme melodian. Tämän jälkeen lähdettiin luomaan säestystä ryhmäläisten ehdotuksista. Tällä kertaa tyyliksi valittiin valssi ja soitettiin säestystä niin, että kaikki päätyivät vuorollaan soittamaan eri osia - basson ykkösiskuja sekä terssin ja kvintin muodostamia takapotkuja. Rytmin svengaavuuteen täytyi keskittyä yllättävän paljon, sillä se oli selvästi ensimmäinen asia josta luistettiin kun aivot kävivät kuumana oikeita ääniä hakiessa. Lopuksi transponoitiin kappale Bb-duuriin ilman, että uuden sävellajin sointuja kirjoitettiin näkyviin.

Korvakuulolta opeteltavaksi kappaleeksi valitsin suomalaista kansanmusiikkia. Eriks polkan on perussointutehoilla mainiosti toimiva AB -muotoinen polkkarallatus D-duurissa. Pyrin tekemään opetustilanteesta mahdollisimman samantyyppisen kuin miten olen itse kansanmusiikkia kavereilta oppinut: Ensin kuunnellaan, tullaan mukaan soitantaan säestämällä suunnilleen sopivilla soinnun sävelillä ja tapaillaan melodian kiemuroita. Itse en ole mikään virtuoottinen korvakuulolta oppija, joten usein opettelen kappaleet toden teolla vasta kotona mieleen palautellen ja mahdollisesti äänitteisiin tukeutuen. Tätä kappaletta käsiteltiin kolmella tunnilla alkaen kolmannelta kerrasta. Ensikosketus oli kuuntelua ja sointujen etsintää, seuraavalla kerralla muisteltiin soinnut, kehitettiin tyylinmukaisia tapoja säestää ja opeteltiin melodia; kotiläksyksi tuli kirjoittaa se paperille niin kuin sen sattui muistamaan ja kolmannella kerralla jokainen soitti oman versionsa kappaleesta muiden säestäessä korvakuulolta. Olin ajatellut että hajontaa melodian muistamisessa olisi enemmän, mutta toisaalta Eriks polkan ei ole kovin monimutkainen. (CD raidat 12, 13 ja 14)

Itsevalitun kappaleen transkriptio tuotti parhaimman kuuloiset esitykset, toisaalta niiden sovittamiseen ja harjoitteluun myös annettiin runsaasti aikaa. Viidennen tunnin lopussa annoin kotitehtäväksi nuotintaa mikä tahansa kappale, josta pitää ja jota haluaa työstää

tunneilla sovitukseksi. Hajonta kappaleiden valinnassa oli loistava: Yhden kappale oli kännykän soittoääni, toisen irlantilainen reel ja kolmannen *Love is all around me* -popballadi. Soinnutuksiin ja sovituksiin käytettiin kaikkia niitä musiikillisia ideoita, joita kurssin aikana oli noussut esille ja kappaleita työstettiin viimeiseen kertaan asti, jolloin ne esityksenomaisesti soitettiin läpi. Myös harjoiteltuja työtapoja käytettiin viimeiseen asti; vuorovaikutuksen syntymiseksi esityksissäkään kaikki ei ollut valmiiksi sovittua vaan dynamiikoissa ja joissain rakenteellisissa asioissa seurattiin liiderin impulsseja. Jokainen liidasi oman kappaleensa itse, ja osa säästyksistä toteutettiin korvakuulolta. Ryhmän vetäjänä pidin roolinani tutustua kappaleisiin tuntien välissä kotona ja kehittää niihin omia ideoitani, joita tarjosin jos sovittamisessa muuten tunnuttiin päätyvän umpikujaan. (CD raidat 15, 16, 17 ja 18.)

4.4.4 Idiomaattinen improvisointi

Groundien pohjalta tapahtuva improvisointi aloitettiin toisella tunnilla. Kerroin ensin groundeista perustietoja ja kirjoitin sitten bergamascan bassolinjan taululle A-duurissa f-avaimella. Tutustuttuamme bassolinjaan ja sointujen säveliin teimme improvisointikierroksia niin, että kolme soitti taustoja ja yksi vuorollaan improvisoi päälle. Idealipastona käytettiin tunnin alussa alkulämmittelyjen yhteydessä taululle kirjoitettuja rytmejä, yhtä rytmiä aina läpi yhden variaation. Groundien lähestyminen rytmiikan kautta oli läpi koko opetuskokeilun keskeinen työtapo, ja tyyliin tutustuttiin nuottiesimerkkien, soiton ja kuuntelun avulla. Kotiläksyksi tuli kirjoittaa muistiin yksi oma bergamasca -variaatio, joita soitettiin seuraavalla tunnilla improvisoinnin lisäksi. Koska paikalla oli vain kaksi ryhmäläistä, soitin säästystä pianolla jonka päälle ryhmäläiset vuoronperään soittivat sooloa toisen soittaessa pitkiä ääniä taustalle (CD raita 19).

Kolmannen tunnin lopuksi tutustuttiin toiseen groundiin, romanescaan, joka soinnuiltaan on jo paljon mielenkiintoisempi alkaen duurissa ja päättyen sen rinnakkaismoolliin. Samaan groundiin palattiin neljännellä tunnilla muistellen miten se meni. Kokeilin myös sellaista työtapaa, että leikkasin valmiista kappaleista variaatioiden alkuja irrallisiksi suikaleiksi, joita jokaiselle annoin kaksi. Oman

soolovuoron tullessa aloitettiin suikaleelle kirjoitetulla idealla (2-4 tahtia), mutta loppu piti aina keksiä itse. Kotiläksynä oli omien variaatioiden kirjoittaminen, joita soitettiin viidennellä tunnilla vuorotellen improvisoinnin kanssa. Yksi oppilaista osasi hieman myös soittaa luuttua, jota hän kokeili tässä mukana (CD raita 20).

5 Analyysi ja tulokset

5.1 Toimiiko idea? Oppilaiden näkemyksiä

Opetuskokeilun perusteella vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on selvä: Vapaan säestyksen oppimateriaalia voi mainiosti soveltaa toimiviksi ja mielekkäiksi harjoituksiksi viuluryhmälle. Positiivista palautetta tuli ryhmältä paljon, päällimmäisinä hyvinä kokemuksina mieleen olivat jääneet ”*improvisointi ja omat sovitukset*”, ”*uuden oppiminen vapaasäestyksen osalta*” ja ”*kirkkosävellajeilla oli kiva improta ja humppakomppi toimii*”¹⁴. Kurssin otsikosta ”Vapaa säestys ja sooloilu viululla” huolimatta ryhmäläisten odotukset painoutuivat selvästi improvisoinnin puoleen: ”*Luulin kurssin olleen vain improvisoimista, mutta vapaasäestyskin oli kivaa ja varmasti erittäin hyödyllistä.*” ”*Soinnuilla pelattiin paljon, mutta niinhän sen pitääkin olla.*” Toisaalta kurssille saavuttiin myös hyvin avoimin mielin: ”*Toivoin ettei olisi tylsää eikä tylsää ollut :)*”.

Vastaukset kysymykseen ”mitä opit mielestäsi?” keskittyivät paljon improvisointiin, mutta myös tärkeänä lähtökohtana pitämääni sointuajatteluun, johon viulistit harvoin keskittyvät muuten kuin teoriatunneilla. ”*Viulullakin voi tehdä yllättävän paljon, kun tietää vaikka vain soinnut.*” ” [Opin] *ajattelemaan paremmin sointujen kautta. Ehkä. Toivoin sitä. [Improvisoinnissa] on ehkä helpompi ajatella nopeammin.*” ”*Pystyn ehkä improvisoimaan tulevaisuudessa rohkeammin.*” ”*Opin uusia tyylejä ja erilaisia tapoja säestää – kuten walking bass – sekä kirkkosävellajit.*” Yrityksenäni oli pyrkiä pois tiukasta oikeat nuotit - väärät nuotit -ajattelusta ja havainnollistaa monenlaisten ratkaisumahdollisuuksien yhtäaikainen olemassaolo. Tähän ehkä viittasi oppimiskokemuksissa ollut kommentti ”*tosiaankin, kaikki ei ole millin tarkkuudella suunniteltu*”.

Kurssille osallistuneet viulistit selvästi kokivat siellä tehdyt asiat mielekkäiksi, sillä kiireisistä aikatauluistaan huolimatta kukaan ei pitänyt kurssia tai tunteja liian pitkinä ja kaikki olivat halukkaita osallistumaan vastaavaan toimintaan uudelleenkin. He pitivät tärkeänä, että sellaista olisi musiikkiopistossa enemmänkin: ”*Todellakin!*”

14 Ryhmäläisten kirjoittaman palautteen suorat lainaukset on kirjoitettu kurssiivilla.

"Ehdottomasti!" vaikka Länsi-Helsingin musiikkiopisto näyttää ylipäätään toimivan hyvin aktiivisena ideoiden kokeiluhautomona (mm. Kettunen 2001 ja Rikandi 2004). Ryhmäläiset arvelivat, että ennakkoluulot olivat esteenä uusiin asioihin tarttumiseen, minkä vuoksi tämän ensimmäisen kerran osallistujamääräkin jäi niin pieneksi. Heille kaikille viulunsoitto oli aktiivinen harrastus ja joillekin ehkä tuleva ammattimahdollisuus, mutta he tiedostivat että *"kun etenee pitkälle opinnoissa, soitto menee aika 'yksipuoliseksi'"*. Palautteen perusteella kurssi oli ainakin osalla vahvistanut käsitystä siitä, mitä haluaa tehdä ja oppia musiikissa. Toivoin, että he olisivat voineet käyttää kurssilla oppimaansa hyödyksi myös varsinaisen soittotuntiohjelmistonsa parissa, mutta tällaisia kokemuksia ei tällä kertaa syntynyt. *"Yleensä klassisen musiikin kappaleissa on paha ruveta improvisoimaan kesken kappaleen. :)"* *"Haydnin konserttoja pahemmin vedellään humppakompeilla, mutta 'vapaa-ajan' soittamiseen sain hyödyllistä tietoa."* Pidemmällä aikajaksolla toteutettuna vastaavalla opetusjaksolla voitaisiin ehtiä kokeilemaan myös luvussa 4.2.1 kuvailemaani prosessisäveltämistä, jolloin prosessin lähtökohdaksi voitaisiin ottaa soittoläksynä oleva kappale, purkaa se osiin ja rakentaa oma teos niiden osasten pohjalta. Näin päästäisiin lähemmäs ihannoimaani integroitua opetusta ja vapaan säestyksen opetuskeinot voisivat palvella myös soittotunneilla soitettun musiikin syvempää ymmärtämistä.

Ryhmäläisten teoreettiset tiedot olivat selvästi huomattavasti pidemmällä kuin teorian ja käytännön yhdistämisen taidot. Tämä tuli esille mm. siinä, että ensimmäisellä tunnilla kirjoittaessamme muistiin kadenssikulun sointuja reaalisointumerkein he olisivat mielellään kirjoittaneet kaikki 12 duuria. Pitäydyin käytännön harjoituksissa kurssin aikana kokonaisuudessaan kuitenkin vain viidessä viululle mukavimmassa duurissa, mikä sekin oli tarpeeksi haastavaa sekä ryhmälle että vetäjälle. Palautteen perusteella sointujen pohjalta melodioiden tekeminen koettiin helpoksi (1. tunti), mutta toisaalta koettiin vaikeaksi pysyä sävellajin äänissä (2. tunti). Rytmien avulla säestyskomppien tekeminen oli hauskaa, transponoiminen taas vaikeaa. Ryhmästä eniten poissa ollut koki asiat yleisesti vaikeammiksi kuin kaksi muuta. Yleisesti ottaen tekeminen kuitenkin koettiin mielekkääksi, sillä sekä tunnin jälkeen kerättyssä palautteessa että loppupalautteessa tylsimmäksi asiaksi koettiin osallistujien vähyys.

5.2 Oppiiko vanha koira? Opettaja koetuksella

Toinen kysymys, joka koski selviämistäni opettajan roolissa toisaalta vähäisen ryhmäopetuskokemuksen, toisaalta aiheen uutuuden asettamien paineiden alaisena sai myös vastauksensa. Opetuksessani olisi ollut paljon parantamisen varaa, mutta puutteistani huolimatta kurssi toteutui suurinpiirtein suunnitellusti ja ryhmäläiset olivat siihen pääpiirteissään tyytyväisiä. Vaikutelmakseni jäi, että vaikka aloittaessaan ei olekaan täydellinen voi silti tuottaa ja kokea onnistumisen elämyksiä. Tuntemattomaan maastoon lähteminen oli riski, joka kannatti ottaa, sillä pystyin sillä tavoin kokeilemaan tärkeinä pitämiäni ajatuksia ja oppimaan itse paljon uutta. Riskin ottamista helpotti se, ettei minun lähtökohdistani johtuen tarvinnut pitää yllä mihinkään suuntaan 'hyvän' ja 'kokeneen' opettajan imagoa ja sillä ansaitsemaani arvovaltaa vaan saatoin avoimesti myöntää sekä ryhmäläisille että rahoittavalle taholle olevani uuden tilanteen edessä.

Selvimmän rajoitteeni opettajana tulivat esille käytännön oppituntitilanteessa. Aiheen ja ideoiden toimimiseen liittyvä epävarmuuteni näyttäytyi oikein tekemisen tarpeena, joka ehkä esti rentoa heittäytymistä tilanteen vietäväksi. Ryhmän pieni koko poikkesi suunnitelmistani, eikä muutaman ihmisen kanssa päässyt syntymään samanlaista tekemisen tohinaa kuin isolla ryhmällä olin kuvitellut tapahtuvan. Olin myös ajatellut antaa tehtäviä, jotka ryhmäläiset tekevät keskenään pienemmissä osaryhmissä ilman minun jatkuvaa läsnäoloani, mutta kolmea ryhmäläistä ei kannattanut jakaa mihinkään. Olin toiminnassa siis mukana koko ajan, ja hyvistä aikeistani huolimatta otin itse enemmän aloitteita kuin annoin ryhmäläisille ja haluamattani painotin suoritusta enemmän kuin prosessia. Palautteena tulikin takaisin: ”*Välillä jännitti heittäytyä musiikkiin.*” Opetustilanteiden tallenteita kuunnellessa kuulin toivomaani enemmän omaa ääntäni, vaikka kyllä ryhmäläisiltäkin tuli kommentteja ja kysymyksiä. Uskoisin, että pidemmällä aikavälillä tämä aspekti voisi tasapainottua itsestään. Lyhyt opetuskokeilu oli täynnä uusien ideoiden testaamista, joista ryhmäläisillä oli aluksi vielä vähemmän aavistusta kuin minulla vetäjänä. Ryhmäläisten saadessa kiinni ideoista ja toteutustavoista myös kommunikaatio monipuolistui ja erityisesti kurssin loppupuolella tehdyt omat sovitukset koettiin erittäin mielekkäiksi.

Ilokseni ideani ja niiden toteutuksen etukäteissuunnittelu toimivat yllättävän hyvin. Suunnitelmat joustivat mielestäni sopivasti, eli aiheessa pysyttiin mutta ei yritetty liikaa

yhdellä tunnilla. Alkupään tunneille olin suunnitellut varmuuden vuoksikin enemmän kuin mitä tehtiin. Mielestäni joka tunnilla ajankäyttö jakautui eri asioiden kesken suhteellisen toimivasti. Kuitenkin ryhmäläiset toivoivat enemmän erilaisia tunteja ja vaihtelua, enemmän *uusia tyylejä nopeammassa tahdissa*, mutta toisaalta myös enemmän keskittymistä vain johonkin asiaan. Selväksi tuli, että kaikki osallistujat olisivat toivoneet kurssille *lisää aikaa*. ”*Jokin pidempi periodi, esim. viikonloppu.*” Myös valmiiden melodioiden sovittamista ja niiden pohjalta improvisoimista olisi kurssilaisten mielestä voinut tehdä enemmän. ”*Sovittaminen on kivaa ja hyödyllistäkin.*” Siitä huolimatta, että tunneilla soitettiin viulujen lisäksi bodhránia, luuttua, kehosoittimia ja pianoa palautteissa toivottiin ryhmään mukaan useampia soittimia eli muidenkin kuin viulun soittajia.

Olin suunnitellut käyttäväni tuntien alun lämmittelynä tutustumis- ja ryhmäyttämisleikkejä, mutta suunnitelmat menivät osittain pieleen, koska ryhmässä oli vain kolme osallistujaa. Aivan ensimmäiselle kerralle olin suunnitellut tästä osiosta massiivisempaa, mutta kun paikalle tuli vain kaksi ryhmäläistä ei se enää tuntunut mielekkäältä. Toisaalta kaikki osallistujat olivat heti alusta asti motivoituneita, aiheesta omasta tahdostaan kiinnostuneita, tunsivat toisensa ja uskalsivat melko hyvin heittäytyä luovaan ilmaisuun ilman lämmittelyjäkin.

Olin päättänyt olla käsittelemättä perussykkeen tunnetta, koska ajattelin sen liittyvän enemmän musiikin alkuopetukseen ja musiikkiterapiaan. Joissain harjoituksissa senkin tunteminen tuli kuitenkin esille ja huomasin, että sykkeessä pysyminen alkoi lipsua, kun soitettavan tai muuten hahmotettavan aineksen vaikeustaso kasvoi. Ei siis olisi haitannut työskennellä myös aivan perustavanlaatuisen sykkeen tuntemisen parissa, parhaiten ehkä liikkeen ja kehosoittimien avulla.

5.3 ”Viihdemusiikki jäi vähän vähälle”

Kolmas tutkimuskysymykseni oli linkki musiikin lajeista parhaiten tuntemaani vanhaan musiikkiin, jonka improvisoinnin opettamisesta koko opinnäytetyön aihe syntyi. Erityisesti harmoniatajun käytännön kehittämistä opetuskokeilu sisälsi runsaasti erilaisissa teknisissä harjoituksissa ja myös muihin musiikin lajeihin kuuluvien

kappaleiden soinnuttamista ja korvakuulolta säästämistä pidin ikäänkuin pohjatyönä groundien parissa työskentelylle.

Työskentelimme groundien parissa lähes joka tunti viimeisiä kertoja lukuunottamatta, mutta vasta loppumetreillä ymmärsin, että tässä aiheessa suunnitelmiini oli jäänyt paha aukko. Lähdin teetättämään improvisointeja groundeille ensin varmistumatta siitä, että tyyli olisi ryhmäläisille tarpeeksi tuttu. Improvisoinnin perustana olevat harmoniset ja rytmiset periaatteet kyllä käsitelimme hyvin, mutta oleellista olisi ollut kuunnella enemmän valmiita kappaleita, jotta improvisoinnilla olisi ollut selkeämpi päämäärä ja idea – sisäinen kuuleminen olisi kehittynyt. Tästä johtuen ground -improvisaatiot eivät oikein millään tunnilla päässeet kasvamaan ulos pelkistä harjoituksista todelliseksi musiikilliseksi ilmaisuksi. Sinällään olen sitä mieltä, että vapaan säästyksen työtavoilla voi mainiosti pureutua tähänkin aihepiiriin, mutta oleellista olisi ensin vahvistaa vapaan säästyksen ensimmäistä tavoitetta – sisäistä kuulemistä. Joka tapauksessa tämäkään osio ei mennyt aivan hukkaan, sillä ryhmäläisten palautteessa groundit mainittiin mielenkiintoisena uutena asiana, mistä aiemmin ei ollut kuullutkaan ja mihin mielellään tutustuisi lisää – nimenomaan kuuntelemalla.

Vaikka oma kiinnostukseni tässä kokeilussa liittyi juuri vanhan musiikin opettamiseen, ei se pidemmän päälle ole välttämättä ensimmäinen aihepiiri oppilaslähtöiseen opetukseen pyrkiessä. Siltaa musiikin kuulemiseen ja improvisointiin on paras rakentaa oppilaille mahdollisimman tutuista tyyleistä lähtien, ja vaikka tämänkin pienoisryhmän jäsenten musiikkimaut levisivät hyvin laajalle voi yleistäen sanoa, että populaarimusiikki on jokaiselle jollain tavalla tuttua. Blues-kaava ja -asteikko olisivat kyllä ihan ensimmäisiä tarpeellisia harjoituksia, ne ovat kuitenkin niin perustavanlaatuisia työkaluja monessa viululle istuvassa kevyen musiikin tyyliässä. Nyt käyttämäni modaaliset asteikot ovat tärkeitä myös, mutta todennäköisesti eivät niin helposti sovellettavissa yhteismusisointiin. Olisin myös voinut paremmin selventää ryhmäläisille omia tavoitteitani, jolloin kevyen musiikin vähyys ja jatkuva palaaminen groundien pariin ei olisi kummastuttanut niin paljon. Tilannetta onneksi tasapainottivat oppilaiden itse valitsemat kappaleet, joiden kautta työskenneltiin myös muissa tyyliässä. Olin toki suunnitellut kurssille runsaasti myös valmiiden kevyen musiikin kappaleiden soittamista lapulle kirjoitetun melodian ja sointumerkkien pohjalta, mutta tällä kertaa groundeihin käytetty aika söi mahdollisuuksia siltä osiolta.

6 Arviointi ja yhteenveto

6.1 Tutkimuksen tarkastelua

Tämä opinnäytetyö on käsittääkseni ensimmäinen alan tutkielma, jossa vapaan säestyksen metodeja tietoisesti sovelletaan soittimelle, jolla melodiaa ja sen moniäänistä säestystä ei pysty tuottamaan samanaikaisesti. En lähtökohtaisesti pyrkinyt luomaan jotain uutta ja shokeeraavaa, vaan tutkimusprosessi johti edetessään minut vähitellen tällaiseen kysymyksenasetteluun. Itselleni prosessin arvokkainta antia oli havainto, että vapaa säestys -nimikkeen alle kätkeytyy valtava määrä välineitä lähestyä nykyajan instrumenttipedagogiikan kuumia ja vaikeitakin aiheita kuten improvisointia, luovuuskasvatusta ja hyvän elinikäisen musiikkisuhteen luomista. Työni perusteella katsoisin, että vapaan säestyksen sisältöjen ja metodien käyttö kaikkien instrumenttien opetuksessa on olennainen keino pyrittäessä vastaamaan yhteiskunnastamme ja ajastamme nouseviin kasvatustilanteisiin ja käytännöllisiin haasteisiin.

Vapaasta säestyksestä on kirjoitettu useita kymmeniä tutkielmia viimeisen vajaan parinkymmenen vuoden aikana, mutta edelleen sen määrittely tuottaa ongelmia. Toisaalta se on merkki kasvavan ja muuttuvan ilmiön elinvoimaisuudesta, toisaalta siitä että asian parissa työskentelevät eivät välttämättä aina tarkoita samoja asioita vapaasta säestyksestä puhuessaan. Pitäisin tässä työssä esittelemääni vapaan säestyksen sisältöjen määrittelyä hyvin toimivana sekä kattavana, koska se perustuu sekä musiikkiopistoissa että ammattikorkeakouluissa toteutettaviin opetussuunnitelmiin, jotka yhdessä muodostavat pääosan Suomen musiikinopetuksesta. Sisältöjen sekä kirjoittamani suppean, mutta ilmiön kehityksen päälinjat oivaltavan vapaan säestyksen historian pohjalta katsoisin, että minulla oli vankat lähtökohdat venyttää määritelmää entisestään ja tulkita vapaa säestys nykyisessä muodossaan yleiseksi pedagogiseksi aarrearkuksi. Vapaa säestys voisi mielestäni toimia yhdistävänä nimekkeenä lukuisille jatkuvan kehitystyön alla oleville instrumenttipedagogiikan alueille, joilla musiikkiopisto-opiskelusta pyritään tekemään oppilaslähtöisempää. Vapaa säestys tarjoaa monipuolisen ja tavoitteellisen ympäristön, jossa voidaan uusimman musiikkikasvatustilanteiden hengessä joustavasti hyödyntää sekä opettajan osaamisalueita että oppilaan lähtökohtia.

Työni merkittävimpana rajoituksena on sen käytännön osuuden suppeus. Erityisesti ryhmän pieni koko johti määrällisesti melko vähäiseen aineistoon. Toisaalta myös opetuskokeilun lyhyen keston vuoksi en ajatellutkaan, että siitä olisi mahdollista vetää mitään kovin yleistäviä johtopäätöksiä. Pitäisin käytännön osuutta kuitenkin riittävänä osoittamaan, että vapaan säestyksen metodeja on mahdollista soveltaa viulistien ryhmäopetukseen opettajan persoonallisista lähtökohdista käsin. Toivoisin, että lyhyt löytöretkeni voisi toimia kimmokkeena pitkäkestoisemmille kokeiluille aiheen parissa ja rohkaista yksittäisiä opettajia tarttumaan aiheeseen. Usein vaikka kiinnostusta olisi, kynnyksenä kokeilun aloittamiselle voi olla tunne omasta epäpätevyydestä sekä paperilla että käytännössä (mm. Tuhkanen & Sikiö 2002; Tuovila 2003). Tietenkin on tärkeää, että alusta lähtien tiedetään mitä ollaan tekemässä, mutta mielestäni kaikilla ammattimuusikoksi asti selviytyneillä on olemassa sellaiset musiikin perusteiden tiedot ja taidot, että niiden pohjalta on täysin mahdollista lähteä kokeilemaan ja käytännöllistämään esimerkiksi musiikin teoriatunneilla opittua.

Tutkimukseni tavoitteena ei varsinaisesti ollut tuottaa opetusmateriaalia, mutta usean muun toimintatutkimuksen tavoin prosessin dokumentointi synnytti sitä tavallaan itsestään. Uskoisin varsinkin tuntien kulun ja vapaan säestyksen sisältöalueita kuvaavien taulukoiden voivan toimia muille opettajille opetuksen sisältöjen suunnittelua helpottavina välineinä. Konkreettisia ideoita kaipaaville myös monet käyttämistäni harjoituksista lienevät sovellettavissa sellaisinaan, mutta pitkäkestoista vapaan säestyksen opetusta suunnittelevien kannattaa ehdottomasti tutustua laajemmin alan opinnäytetöiden tuottamaan runsaaseen oppimateriaaliin. Myös vapaan säestyksen oppikirjoista erityisesti Tenni & Varpaman (2004) ”Vapaa säestys ja improvisointi” voi palvella muidenkin kuin säestyssoitinten soittajia hyvin pitkälle aivan sellaisinaan.

Työni hankkeistaminen Länsi-Helsingin musiikkiopistoon mahdollisti opetuskokeiluni toteuttamisen kenties liiankin ihanteellisessa ympäristössä. Kaikki ehdotukseni otettiin niin oppilas-, opettaja- kuin organisaatitasollakin avosylin vastaan, ja kesken kiireistä lukuvuotta projektille järjestyivät oppilaat, tilat ja rahoitus. Oppilaiden saaman välittömän hyödyn lisäksi kokeiluni ehkä kirvoitti uusia ajatuksia opiston muissa opettajissa, joille demonstroin kurssin antia sen päätyttyä. Nyt opinnäytetyön raportin valmistuttua ideat ja tehdyt harjoitukset ovat konkreettisemmässä muodossa, joita kuka tahansa opettaja voi toivoakseni työssään hyödyntää.

6.2 Jatkoideoita

Yksi aivoriihen paikka olisi miettiä edelleen olisiko vakiintuneelle sanaparille ”vapaa säestys” mahdollista keksiä parempaa nimitystä. Nykyisellään vapaa säestys sisältää niin paljon muutakin kuin vain säestystä ja olisi vahinko jos sen sisältämät työskentelytavat terminologisista syistä jäisi tulevaisuudessa vain säestyssoittimien opiskelijoiden etuoikeudeksi. Toisaalta voi olla, että termi on jäänyt pysyäkseen ja tulee vaikuttamaan musiikin kentällä kuin nukkehallitsija, jonka sanoilla ei enää ole varsinaista merkitystä sen alaisille ilmiöille. Onhan moni muukin musiikin termi (*détaché, tremolo, motetti*) muuttanut merkitystään historian saatossa ja käyttäjän tehtäväksi jää tietää mitä se missäkin yhteydessään tarkoittaa.

Opetuskokeilusta saadun palautteen perusteella opiskelijat olivat kurssiin tyytyväisiä ja toivoivat vastaavaa toimintaa lisää musiikkiopistoon. Tulevaisuudessa vastaavilla kursseilla voisi enemmän keskittyä vain yhteen alueeseen, joka olisi valittu sekä oppilaiden intressejä että opettajien vahvuusalueita ajatellen. Yhteistyö vapaata säestystä ja melodiainstrumenttia opettavien kesken voisin olla erittäin antoisaa, jolloin oppilaat voisivat ryhmänä tulla tunnille jossa on sekä vapaan säestyksen opettaja että oman pääinstrumentin opettaja. Tilanteen mukaan varsinkin luovuusleikeissä ja muissa perinteiseen instrumenttipedagogiikkaan kuulumattomissa harjoituksissa voisi käyttää apuna ja innoittajana musiikinleikkikoulun- tai musiikin aineenopettajia. Ryhmät voisivat olla kokoonpanoiltaan esimerkiksi perinteisiä kamarimusiikkikokoonpanoja kuten jousikvartetteja, pianotrioja, puhallinkvintettoja tai näiden yhdistelmiä. Vapaan säestyksen tunnit voisivat olla myös luonnollinen areena saattaa yhteen musiikkiopistomaailmassa usein kovin erillään työskentelevät puhaltajat ja jousisoittajat ja ne usein kaikkein yksinäisimmät pianistit, jotka pääsevät normaalisti yhteismusisoinnin makuun vasta kyetessään säestämään muita oppilaita. Tällaisissa sekaryhmissä voisi toimia myös kaivattu (Tuovila 2003) soitinkokeilukulttuuri. Improvisointi ja vapaa säestys sopivat erinomaisesti myös vasta-alkajien työmuodoiksi (mm. Vanamo 1998, Kurkilahti 2001, Rikandi 2004), jolloin Tuovilan (2003, 248) ideoimat musiikkiopiston pääsykokeet ryhmänä läpäisseet kaveriporukatkin voisivat päästä vapaan säestyksen kautta yhteismusisoinnin makuun heti alkumetreiltä lähtien.

Myös paljon puhuttu ja kokeiltu teoriaopetuksen yhdistäminen käytännön soittotaitoihin osuu hyvin vapaan säestyksen piiriin. Teoriaopetuksen puolella onkin tehty paljon kehitys- ja integrointityötä sekä vapaan säestyksen kautta (Puro 2006) että suoraan teoria-asioita pääainetunteihin liittäen (Salo 2002). ”Musiikillisten käsitteiden omaksumisessa konkreettinen toiminta oman instrumentin kanssa helpottaa käsitteiden hahmottamista” (Utrio 2005 Puron 2006, 54 mukaan). Toisaalta Utrio (2004) varoittaa siitä, että lähdeittäisiin kokonaan ajamaan alas erillistä teoriaopetusta ja siihen liittyvää pedagogista osaamista. Instrumenttiopettajilla on jo nykyisellään paljon harteillaan, eikä mielestäni ole syytä yrittää säilyttää yhden ihmisen vastuulle kaikkien mahdollisten musiikkityylien, teorian, instrumentin hallinnan ja luovuuden opettamista pelkästään integroinnin nimissä. Hedelmällisimmillään integrointi voisi tarkoittaa opettajien välisen yhteistyön tiivistämistä ainakin alkuvaiheessa niin, että järjestetään ryhmäopetusta jossa on paikalla sekä teoria-, instrumentti- että vapaan säestyksen opettajia. Tällä tavoin myös opettajilla olisi mahdollisuus oppia toisiltaan ja mahdollisesti myöhemmin vetää itsenäisesti vastaavaa ryhmää.

Nykyisellään elämän tahti tuntuu kiireistyvän jatkuvasti, ja integroidun opetuksen esteeksi voikin muodostua yhteisten aikojen ja tilojen löytäminen varsinkin jos jouduttaisiin muuttamaan jo hyvin vakiintuneita oppilaitoskäytäntöjä. Työni ajatuksia pystyisi kuitenkin lähes ongelmitta käyttämään myös osana nykyisiä normaaleja soittotunteja. Asteikkosoittamiseen voisi liittää kolmisointujen soittamista myös kadenssaalisina kulkuina ja näitä murtosointuja käyttäen soinnuttaa ja pelkistetysti säästään soittaa melodioita myös kahden soittajan voimin. Tuntien alkuun voisi helposti liittää muutaman minuutin tunnelmaimprovisaation, silloin tällöin läksyksi voisi antaa itse valitun tai opettajan ehdottaman kappaleen transkription tai opetella lyhyitä kappaleita korvakuulolta opettajan soitosta tai nauhalta. Vastaavaahan edellytetään joka tapauksessa jo pianonsoiton opettajilta pianon perustason uusien tasosuoritusohjeiden myötä. Tämän lisäksi voisi järjestää integroitua viikonloppuja, joissa eri aineiden opettajat ja oppilaat pääsisivät yhdistämään voimansa ja heittäytymään vapaan säestyksen maailmaan vaikka koko musiikkiopiston voimin.

Nykyisen oppilaitosjärjestelmän hyviä puolia ei käy kiistämän, ja monet sisällölliset uudistukset voidaan periaatteessa toteuttaa järjestelmää itseään muuttamatta. En voi kuitenkaan vastustaa kiusausta ja olla visioimatta tulevaisuutta, jossa

musiikkikasvatuksen keskuksena olisi koulutovereista muodostuva ryhmä, joka voisi tavata toisiaan helposti ja saada lähes joka päivä opetusta Itä-Helsingin musiikkiperuskoulun tai Oxfordin New Collegen poikakuoron tapaan. Improvisointeja, tarinasävellyksiä ja äänimaailmoja toteutettaisiin laulaen, liikkuen, soittaen ja muita taidemuotoja integroiden. Musiikkia kuunneltaisiin paljon ryhmässä, ja kappaleita lähestyttäisiin niiden elementtien kautta prosessioppimisen keinoin. Ryhmä voisi aloittaa ilman määriteltyjä soittimia vaikkapa muskarisoittimin ja tutustua moniin eri soittimiin itse ja ammattilaisten esittelemänä. Perinteinen soitinopetus kulkisi tarpeen mukaan rinnalla laajentamassa ilmaisun mahdollisuuksia. Runsaasti musiikillista ja soittimellista kokeilua sisältävien ensimmäisten vuosien jälkeen oppilaat pystyisivät omista lähtökohdistaan suuntautumaan heille luontaisimpaan musiikilliseen ilmaisuun oli se sitten vaikenemista, kuuntelemista tai solistiseen viulismiin pyrkimistä. Tällaiseen kokeiluun tarvittava pedagoginen taito on jo olemassa. Jos se pitkällä aikavälillä johtaisi siihen, ettei klassiseksi musiikiksi kanonisoitua perusrepertuaaria enää kuultaisi, niin mitäpä sitten? Oltaisiin ehkä lähempänä musiikin juuria, jossa kaikki yli 20 vuotta vanha oli auttamatta passé. Onhan meillä sentään onneksi hyvät levytykset niistä kaikista.

Lähteet

- Agazzari, A. 1607. *Del Sonare Sopra'l Basso Con Tutti Li Stromenti E Dell' Uso Loro Nel Conserto*. Ed. Bernhard Lang 2003. <<http://www.bassus.cmusge.ch/>>. Luettu 29.11.2006.
- Ahvenainen, J., Hilanko, S. & Nietula, S. 2004. *Kipinä viulunsoittoon - luovuusleikkejä soitonopiskelun piristykseksi*. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita 39. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press. Saarijärvi: Gummerus.
- Bianciardi, F. 1607. *Breve Regola per imparar'a sonare sopra il Basso con ogni sorte d'Instrumento*. Ed. Bernhard Lang 2004. <<http://www.bassus.cmusge.ch/>>. Luettu 29.11.2006.
- Boyce-Tillman, J. 2004. *Towards an Ecology of Music Education*. *Philosophy of Music Education Review* 12:2, 102-125.
- Boyden, D. D. 1990. *The History of Violin Playing from its Origins to 1761*. Oxford: Oxford University Press.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Suom. V. Wuori & M. Räsänen. Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Elkomaa, K. 2001. *Viisi keskeistä pianonsoittotapaa vapaassa säestyksessä*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu -tutkielma.
- Finlex 1998. *Laki taiteen perusopetuksesta* 21.8.1998/633. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>> Luettu 28.11.2006
- Goble, J. S. 2003. *Perspectives on Practice: A Pragmatic Comparison of the Praxial Philosophies of David Elliott and Thomas Regelski*. *Philosophy of Music Education Review* Volume 11:1, 23-44.
- Gramex 2006. *Esittävien taiteilijoiden ja äänitteiden tuottajien tekijänoikeusyhdistys*. *Soitetuimmat esittäjät kaupallisissa radioissa* 2005. <<http://www.gramex.fi/index.php?mid=584>>. Luettu 30.11.2006.

- Halmén, J. 1994. Analys av en lärobok i fritt ackompanjemang. Sibelius-Akatemia.Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Hei, me sävelletään! Lahden kaupunginorkesterin luovan musiikkikasvatuksen projekti. <<http://www.sinfonia.fi>>. Luettu 30.7.2006.
- Helin, J. 2004. Vapaa säestys osaksi klassisen kitaransoiton opintoja: Toimintatutkimus vapaan säestyksen opettamisesta 2/3 tasoille kitaristeille. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Opinnäytetyö.
- Heuser, F. 2005. Review Essay: "How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education" by Lucy Green. *Psychology of Music* 33:3, 338-345.
- Hovi, S. 1983. Vapaa säestys 1. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Hovi, S. 1986. Vapaa säestys 2. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Hukkinen, V. 1990. Tapaustutkimus vapaan säestyksen opettamisesta eräälle pianonsoiton aikuisopiskelijaryhmälle. Sibelius-Akatemia. Opinnäytetyö.
- Hämeenniemi, E. 1993. Tekopalmun alla. Suomalaisten säveltäjien kirjoituksia IV. Tampere: Gaudeamus.
- Hämeenniemi, E. 1999. Juo musiikin mahlaa...Rondo 37: 5, 25-27.
- Ihmo 2006. Itä-Helsingin Musiikkiopisto. Musiikkiperuskoulu. <www.ihmo.fi>. Luettu 30.11.2006.
- Itäpelto, A. 1999. Omasta päästä - kokemuksia kansanmusiikin alkuopetuksesta. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osaston oppimateriaalituotantoa 3.
- Jarvola, J. & Sarmanto-Neuvonen, E. 1994. Vapaasti pianolla. Juva: WSOY.
- Jämsä, M. 2006. "Heiluta vaan kättäs – kyllä se tulee sieltä – heiluta rytmissä!". Näkökulmia kitaran vapaaseen säestykseen. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Opinnäytetyö.
- Kaikkonen, M. 2002. Luentomuistiinpanot. Musiikkipedagogiikka 1. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, lukuvuosi 2002-2003.
- Kallionpää, K. 2006. Järvelä: Pojat mukaan soittamaan. Näppäreissä ketään ei testata eikä karsita. *Helsingin Sanomat* 13.11.2006.
- Kantala, J. 1994. Improvisointi pianopedagogiikan osa-alueena. Sibelius-Akatemia. Opinnäytetyö.
- Kettunen, H. 2001. Kokonaisvaltaista viulunsoittoa. Kokemuksia ja pedagogista materiaalia viulunsoiton ryhmäopetuskokeilusta Länsi-Helsingin musiikkiopistossa vuosina 1999-2001.

- Kiiveri, S. 1997. Tuhat syytä soittamiseen – tutkimus Helsingin kaupungin suomenkielisen työväenopiston vapaasäestysryhmien opiskelumotiiveista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Koskiluoma, M. 1999. Älä opeta minua vaan anna minun oppia. Konstruktivistinen näkökulman viulunsoiton opetukseen. Helsingin Konservatorio. Päättötyö.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja 1. 3.korjattu painos. Helsinki: Hakapaino.
- Kurkilahti, P. 2001. Vapaan säestyksen opetussuunnitelmat ammattikorkeakoulujen musiikkipedagogin (AMK) koulutusohjelmassa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Lehtipuu, J. 2003. Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa. Ajanjakson 1952-1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy.
- Leisiö, T. (toim.) & Saastamoinen, I. 1990. Keiteleen oudompi nuottikirja – Johdatus luovaan musiikinopetukseen. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. Sävelmiä ja tekstejä 4. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Lindbohm, J. & Lintula, V. 1994. Vapaan säestyksen materiaalin käytöstä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla lukuvuonna 1992-1993. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Linjama-Palonen, A. 1993. Pianonsoiton opettajien kokemuksia vapaasäestyksen opettamisesta lapsille. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Logrén, L. 2002. Stemmasoittoa viululla -oppaan pedagogiset tavoitteet ja niiden toteutuminen. Sibelius-Akatemia. Kansanmusiikin osasto. Lopputyö.
- Louhivuori, S. 1998. Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. Jyväskylä Studies in the Arts 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukkonen, M. 2001. Opi improvisoiden! Improvisointiharjoituksia pianisteille musiikillisen itseilmaisun kehittämiseksi. Helsingin Konservatorio. Opinnäytetyö.
- Mikkola, P. 2004. Jazz-standardien soveltaminen klassiseen viulunsoiton opetukseen. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Nousiainen, S. 2004. Suullinen tiedonanto 1.3.2004 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian Ruoholahden toimipisteessä
- Nousiainen, S. 2006. Kirjalliset tiedonannot sähköpostitse lokakuussa 2006.
- Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
- Opetusministeriö 2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 38.
- Palonen, J. & Sorsa, H. 1991. Tutkimus vapaasäestyksen alkeisopetuksesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Pitkäpaasi, L. 1993. Rakenteet ja ideat vapaan säestyksen harjoitteluprosessissa - Aikuinen vasta-alkaja pianon ääressä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tieteellinen linja. Licensiaatintyö.
- Puro, M. 2006. Vapaa säestys tukiaineena. Sibelius-Akatemia, Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Opinnäytetyö.
- Quantz, Johann Joachim 1752. On playing the flute. [Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen.] 2nd edition. Translated with notes and an introduction E. R. Reilly. 1985/2001. Boston: Northeastern University Press.
- Rikandi, I. 2004. Vapaa säestys pianonsoiton alkeisopetuksessa: Toimintatutkimus Länsi-Helsingin musiikkiopistossa. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Opinnäytetyö.
- Rose, G. 1965. Agazzari and the improvising orchestra. *Journal of the American Musicological Society* 18, 382-393.
- Saarikko, A., Savela, T. 2005. Tarinasäveltämisprojekti jousisoittajille. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Solistisen musiikinopetuksen suuntautumisvaihtoehto. Opinnäytetyö.

- Salo, H.-M. 2002. Solmisaatioiden hyödyntäminen jousisoitinten alkeisopetuksessa. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Opinnäytetyö.
- Sassali, M. 2005. Vapaa säestys musiikkiopistojen opetuksessa: Pioneeriopettajien ajatuksia ja kokemuksia vapaan säestyksen opettamisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, musiikkikasvatus. Pro gradu -opinnäytetyö.
- Sibelius-Akatemian opinto-opas A 2000-2001. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Sibelius-Akatemian opinto-opas, Opetussuunnitelmat 2006-2007. Helsinki: Hakapaino Oy.
- SML 2005a. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Pianonsoiton tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- SML 2005b. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Viulun ohjelmistoluettelo.
- SML 2005c. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Viulunsoiton tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- SML 2006. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Pianon vapaan säestyksen tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- Snåre, M. 2003. ”Bossaa vai Bellmania” - vapaa säestys kitaralla. Opintojaksot ja niiden opettamisessa käytetty oppimateriaali. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Spitzer, J. & Zaslav, N. 2004. The Birth of the Orchestra. History of an Institution 1650-1815. Oxford: Oxford University Press.
- Styng, J. 1997. Vapaa säestys ja melodiasoitto kitaralla. Oulun opettajankoulutuslaitos. Musiikkikasvatuksen koulutus.
- Talonen-Elkomaa, T. 2001. Sibelius-Akatemian musiikkikasvattajien vapaa säestyksen opetus vuosina 1985-1990 valmistuneiden opiskelijoiden arvioimana. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Opinnäytetyö.
- Tartini, G. 1771. *Traité des Agréments de la Musique*. Réédition complète par Erwin R. Jacobi. [Treatise on Ornaments in Music.] English translation by Cuthbert Girdlestone. 1961 Celle & New York: Edition Moeck.
- Tenkanen, A. 1992. Urkuimprovisaation aspekteja. Sibelius-Akatemia, Kirkkomusiikin osasto Lopputyö.
- Tenni, J. & Varpama, J. 2004. Vapaa säestys ja improvisointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Tillman, J. 2004. Towards an Ecology of Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 12:2, 102-125.
- Torppala, H. 2004. Muskarista soittotunnille. Musiikkileikkikoulun työtapojen soveltaminen pianonsoiton alkeisopetuksessa. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin laitos. Opinnäytetyö.
- Tuhkanen, M. & Sikiö, A. M. 2002. Improvisointi - viulunsoiton unohdettu voimavara. Lahden ammattikorkeakoulu, musiikin laitos. Opinnäytetyö.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja. Espoo: Otamedia Oy.
- Utrio, M. 2004. Suullinen tiedonanto toukokuussa 2004 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian Ruoholahden toimipisteessä
- Vanamo, I. 1998. Vapaa säestys pikkupianistin opetusmuotona. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Vapaan säestyksen opettajat ry 2006. Mitä on vapaa säestys? <<http://www.vapaasaestys.net/>>. Luettu 26.11.2006.
- Vatjus, K. 1996. Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina. Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Musiikkitieteen pro gradu -tutkielma.
- ÄKT 2006. Suomen Ääni- ja kuvatallennetuottajat ry. Tilastot ja listat. <www.ifpi.fi>. Luettu 30.11.2006.

Liitteet

Luettelo liitteistä

Liite 1: Kyselylomake ryhmäläisille opetuskokeilun alussa
4 sivua

Liite 2: Kysymykset, joilla keräsin palautetta jokaisen tunnin jälkeen

Liite 3: Loppukyselylomake
2 sivua

Liite 4: Opettajan mallista soitettuja kadenssikulkuja ensimmäisellä tunnilla

Liite 5: Ryhmäläisten keksimiä tapoja soittaa kadensseja ensimmäisellä tunnilla

Liite 6: Sointupyörä

Liite 7: Ideoita Bergamascan improvisointiin

Liite 8: Ideoita Romanescan improvisointiin

Liite 9: Groundit ja rytmit

Liite 10: CD

Liite 1: Kyselylomake ryhmäläisille opetuskokeilun alussa

VIULUN VAPAAN SAESTYKSEN KURSSI - KOTONA VASTATTAVIA KYSYMYKSIÄ 8.3.2004
(PALAUTA ENSI KERRALLA 13.3. LAUANTAINA) JOS TILA EI RIITA VOIT JATKAA TOISELLE
PUOLELLE PAPERIA (MERKITSE SELKEASTI MIHIN KYSYMYKSEEN VASTAUS ON JATKOA!)

NIMESI + TUNNILLA VALITSEMASI ADJEKTIIVI?

VIULUNSOITON OPETTAJASI NIMI?

VALMISTELEMASI KURSSITUTKINTO?

(JOS OLET SUORITTANUT KURSSIN IHAN ASKETTAIN, LAITA SE.)

* * * * *

1. MIKA ON LEMPIMUSIIKKIASI (VOIT MAINITA KAPPALEITA TAI YLEISEMMIN TYYLEJÄ)

A) ITSE VIULULLA SOITTAEN?

B) KUUNNELLEN?

2. KAYTKO MIELELLASI KONSERTEISSA? MILLAISISSA?

Liite 1: Kyselylomake (jatkuu)

3. KUUNTELETKO PALJON RADIOA? MITA KANAVAA ENITEN?

4. KUUNTELETKO VAPAA-AIKANASI LEVYJÄ? MILLAISIA/KENEN?

5. MITÄ TYYLILAJEJA OLET SOITTANUT MUSIIKKIOPISTOSSA VIULUTUNNEILLA,
ORKESTEREISSA JA KAMARIMUSIIKISSA?

(ESIM. PERUSKLASSINEN, KANSANMUSIIKKI, UUSI MUSIIKKI, VANHA MUSIIKKI...)

MAINITSE MYÖS MAARA (VAHAN, TOSI PALJON, KERRAN...)

6. SOITATKO VIULUA MUUALLA KUIN MUSIIKKIOPISTOSSA JA SIIHEN LIITTYEN
KOTONA HARJOITELLEN?

JOS KYLLÄ, NIIN MISSÄ JA MILLAISTA MUSIIKKIA?

7. SOITATKO MUITA INSTRUMENTTEJA KUIN VIULUA?

8. MISSÄ? (MUSIIKKIOPISTO, ITSEKSESI, KAVEREIDEN KANSSA...)

9. MIKA ON LEMPITYYLILAJISI SEN/NIIDEN SOITOSSA? (VOIT MAINITA KAPPALAITAKIN)

Liite 1: Kyselylomake (jatkuu)

10. MITÄ SELLAISTA HALUAISIT OPPIA MUSIIKISSA, MITÄ NYT ET OSAA?

11. OLETKO OPISKELLUT/HARRASTANUT VAPAATA SAESTYSTÄ? KUINKA KAUAN?

12. MITÄ IMPROVISOINTI MIELESTÄSI ON?

13. HARRASTATKO IMPROVISOINTIA SOITTAESSASI?

a) MITEN?

b) MILLOIN?

c) MIKSI?

d) JOS ET, NIIN MIKSI ET?

Liite 1: Kyselylomake (jatkuu)

E) JOS ET, NIIN HALUAISITKO OSATA IMPROVISOIDA?

14. MITA ODOTAT TALTA KURSSILTA?

15. MUUTA MIELEEN TULLUTTA MITA HALUAISIT SANOA?

KIITOS VASTAUKSISTASI! T. AIRA MARIA

Liite 2: Kysymykset, joilla keräsin palautetta jokaisen tunnin jälkeen

Kerro tunnin

1. paras
2. tylsin
3. helpoin
4. vaikein juttu?

Mitä muita ajatuksia heräsi?

Liite 3: Loppukyselylomake

Viulun vapaan säestyksen kurssi - loppukysymyksiä 21.4.2004

Nimesi?

Ikäsi?

Mitä jäi päällimmäisenä positiivisina asioina mieleen?

Entä negatiivisina?

Vastasiko kurssi odotuksiasi? Tehtiinkö sellaisia asioita mitä odotit tai toivoit?
Kerro mitä?

Mitä opit mielestäsi? Opitko sellaista mitä toivoit oppivasi?

Mitä jäit kaipaamaan?

Veikö kurssi aikaasi

a) sopivasti b) liikaa c) olisipa ollut pidempi! d) muuta, mitä?

Liite 3: Loppukyselylomake (jatkuu)

Olivatko tunnit mielestäsi sopivan pituisia?

Miten aikataulua voisi parantaa?

Herättikö tai vahvistiko kurssi ajatuksia siitä mitä haluaisit musiikissa oppia?

Mihin kurssi mielestäsi keskittyi (mitä mielestäsi yritin opettaa)?

Saitko uusia ideoita omien viulukappaleiden soittoon?

Haluaisitko tietää lisää jostain kurssilla käsitellystä asiasta?

Auttoiko kurssi sinua improvisoimaan? Tuntuiko että sait työvälineitä improvisoinnin opetteluun?

Pitäiskö tämäntyyppistä olla enemmän musiikkiopistossa?

Jos samantyyppistä järjestettäisiin uudestaan, tulisitko?
Mitä muuttaisit erilaiseksi?

Liite 4: Opettajan mallista soitettuja kadenssikulkuja ensimmäisellä tunnilla

Nämä ovat transkriptioita tunnista tehdystä äänitteestä, eivät etukäteissuunnitelmia.

The musical score is written in G major (one sharp) and common time (C). It consists of seven systems of staves. The first system is for 'Lii daaja' (voice) and 'Ryhmä' (piano). The following systems are for 'L' (left hand) and 'R' (right hand). The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The final system ends with 'jne.' indicating continuation.

Liite 5: Ryhmäläisten keksimiä tapoja soittaa kadensseja ensimmäisellä tunnilla

L = liideri

R = muu ryhmä

Liidaajan ja muun ryhmän vuorottelun idea ja kadenssien kulku selviävät ensimmäisistä esimerkeistä - myöhemmät ovat lyhennettyjä

Example 1: Musical notation for the first example. It shows a duet between L (liideri) and R (muu ryhmä) in 6/8 time. The key signature has one sharp (F#). The notation consists of two staves, L and R, with notes and rests indicating the sequence of playing.

Example 2: Musical notation for the second example. It shows a duet between L and R in 6/8 time. The key signature has one sharp (F#). The notation consists of two staves, L and R, with notes and rests indicating the sequence of playing.

Example 3: Musical notation for the third example. It shows a duet between L and R in 4/4 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The notation consists of two staves, L and R, with notes and rests indicating the sequence of playing.

Example 4: Musical notation for the fourth example. It shows a duet between L and R in 6/8 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The notation consists of two staves, L and R, with notes and rests indicating the sequence of playing.

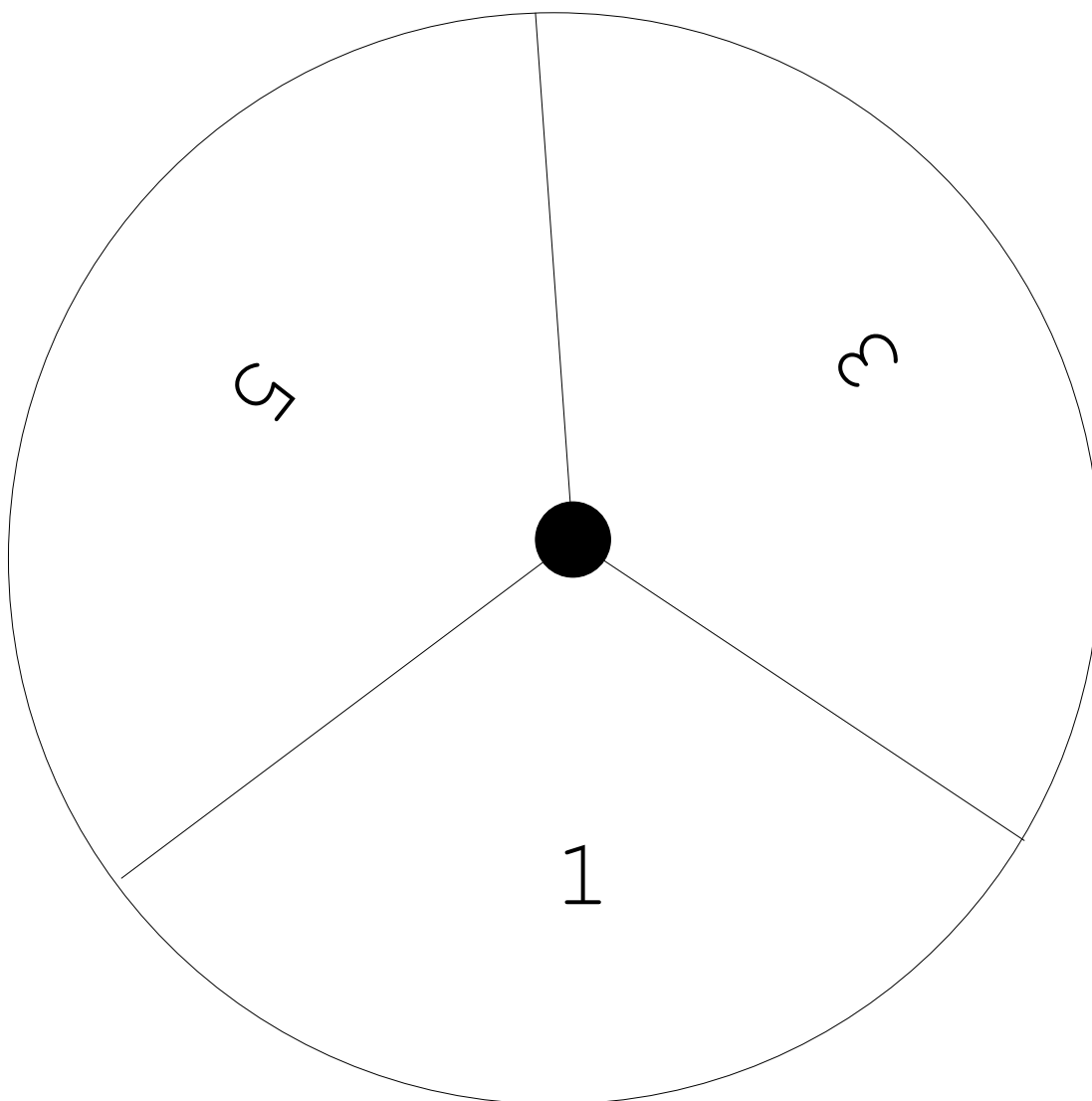
Example 5: Musical notation for the fifth example. It shows a single staff for L in 6/8 time. The key signature has one sharp (F#). The notation consists of a single staff with notes and rests indicating the sequence of playing.

Example 6: Musical notation for the sixth example. It shows a single staff for L in 6/8 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The notation consists of a single staff with notes and rests indicating the sequence of playing.

Example 7: Musical notation for the seventh example. It shows a single staff for L in 6/8 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The notation consists of a single staff with notes and rests indicating the sequence of playing.

Liite 6: Sointupyörä

Sointupyörä soveltuu leikkimieliseksi apuvälineeksi, jolla voi kadenssien soiton aluksi arpoa jokaiselle alkusävelen. Soittajat istuvat piirissä, ja sointupyörää pyöräytetään pullonpyörityksen tapaan. Pysähtyessään se osoittaa alkusävelet piirin sektoria kohden, eli samaa stemmaa soittaa joko yksittäinen soittaja (pienessä ryhmässä) tai useampi vierekkäin istuva. Pahvista leikatun pyörän alle kiinnitin sinitarralla marmorikuulan, jonka päällä pyörä pyöri sutjakkaasti.



Liite 7: Ideoita Bergamascan improvisointiin

Pätkiä H.I.F. Biberin sonaatista viululle ja basso continuoolle nro 1 (Salzburg 1681)

The image displays a musical score for a violin and basso continuo. The score is written in 3/4 time and begins with the instruction *Variatio.* and *Piano.* The music is characterized by intricate, often triplets, and rapid sixteenth-note passages in the violin part, while the basso continuo provides a steady, rhythmic accompaniment. The score is arranged in a vertical layout, with the violin part on the left and the basso continuo part on the right. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like *f* (forte) and *pp* (pianissimo).

Liite 8: Ideoita Romanescan improvisointiin

Green Sleeves teoksesta The Second Part of the Division-Violin, 21-22. London: I. Walsh. 1600-luvun loppu. Näköispainos sarjassa Performers' Facsimiles 116.

(21)

Green Sleeves, to a Ground with Division

2

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

turn over

D 3

The score consists of ten systems of two staves each. The first system is marked with a circled '21' above the staff. The music is written in a single system with a common time signature. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings. The piece concludes with a 'turn over' instruction. The key signature changes to D minor (D 3) in the final system.

Bassus

The Ground to Green Sleeves.

The bass line is written on a single staff in a lower register, providing a harmonic foundation for the main piece. It begins with a treble clef and a common time signature.

Liite 10: CD

CD sisältää pätkiä tuntien tapahtumista. Äänitykset on tehty videokameralla tai minidisc-soittimella + mono-mikrofonilla. Tallenteella sama materiaali on sekä audio CD (wav) että mp3 -muodossa, joten sitä voi kuunnella joko tavallisella levysoittimella tai tietokoneella.

RAIDAT:

1. II tunnin alkulämmittelyä liike-improvisointina.
Musiikkina Nicola Matteisin *Diverse bizzarie Sopra la Vecchia Sarabanda o pur Ciaccona*
es. Palladian Ensemble / Rachel Podger
2. I tunti ensimmäisen kadenssin soittoa opettajan ideoista
3. I tunti ensimmäisen kadenssin soittoa ryhmäläisten ideoista
4. I tunti vaihtobasson opettelua
5. V tunti kadenssisoittoa eri tavoilla
6. III tunti tunnelmaimprovisaatio lyidisellä asteikolla
7. III tunti tunnelmaimprovisaatio miksolyydisellä asteikolla
8. III tunti pari-improvisaatio G-duuriasteikolla
9. III tunti pari-improvisaatio D-duuriasteikolla
10. I tunti Ukko-Nooa tangoversiona
11. I tunti Ukko-Nooa swing + walking bass -versiona
12. V tunti Eriks polkan 1. oppilaan soittamana
13. V tunti Eriks polkan 2. oppilaan soittamana
14. V tunti Eriks polkan 3. oppilaan soittamana
15. Love is all around me (itsevalitun kappaleen sovitus)
Pianistina ryhmän vetäjä
16. Kännykän soittoääni ”Upswing” (itsevalitun kappaleen sovitus)
17. Irlantilainen reel, alkuosan 1. versio
18. Irlantilainen reel kokonaan (itsevalitun kappaleen sovitus)
Soittimina olisi käytetty myös bohdrán -rumpua ellei kaikkia olisi tarvittu viulustemmojen toteuttamiseen. Rytmielementtinä viulujen koputtelu.
19. III tunti Bergamascan päälle improvisointia
20. V tunti Romanescan päälle improvisointia. Yksi ryhmäläisistä soittaa luuttua.