

Simo Koskinen

Ryhmäopetus säveltämisessä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

17. marraskuuta 2016

Tekijä Otsikko	Simo Koskinen Ryhmäopetus säveltapailussa
Sivumäärä Aika	28 sivua + 2 liitettä 17.11.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Teoriaopettaja
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen Lehtori Martti Vaari
<p>Tavoitteenani on luoda tiivis kooste säveltapailusta ja siihen liittyvistä haasteista ryhmäopetuksessa, painottuen melodian suulliseen tulkintaan. Toivon, että työni olisi helposti tulkittavissa ja hyödynnettävissä käytännön sovelluksiin niin opettajille, kuin myös oppilaille, jotka tarvitsevat apua tai materiaalia aiheeseen liittyen. Työni pääosa on luonteeltaan analyttinen ja teoriapainotteinen, ja sisällytän käytännöllisemmät asiat liiteosioon.</p> <p>Työni sisältö perustuu pääosin kokemuksiin ja havaintoihin, joita olen tehnyt niin oppilaana kuin opettajana. Minulla on onnekseni ollut monta opettajaa tässä ai- neessa, ja olen nähnyt paljon erilaisia työtapoja ja niiden tuloksia. Itse opettaessani olen päässyt soveltamaan näitä keinoja käytännössä, ja myös kokeilemaan omia ratkaisujani, vaihtelevalla menestyksellä.</p> <p>Työni alkaa pohtimalla, mitä säveltapailu itseasiassa on, miten sitä tehdään ja miksi. Sivuan myös lyhyesti säveltapailun opetuksen historiaa ja traditiota. Työni varsinaisessa tulososiossa lähden käymään läpi säveltapailun vaikeuksia yksilötasolla, sekä miten ne ilmenevät ja rajoittavat oppilasta. Kommentoin näitä tapauksia yksitellen ja pyrin ehdottamaan kehityskelpoisia ratkaisuja. Yksilölähtöinen ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen toimii lähtökohtana sille, kuinka vaikeita tapauksia tulisi lähteä käsittelemään ryhmäopetuksessa.</p> <p>Yksilön ongelmien lisäksi käsittelen myös erilaisia ryhmälle ominaisia haasteita ja mietteitä, kuten ryhmän sisäiset tasoerot sekä ryhmätunnin tehokas ajankäyttö. Jatkan tästä tekemällä yleiskatsauksen käytettyihin opetustapoihin osa-alueittain ja tuon omaa näkökulmaani esille tapauskohtaisesti.</p> <p>Koen, että ryhmässä toteutettavassa säveltapailuopetuksessa on vielä paljon kehitettävää, ja esim. Teknologia luo paljon uusia mahdollisuuksia opetustapoihin.</p>	
Avainsanat	Säveltapailu, ryhmäopetus

Author Title	Simo Koskinen Ear Training and Group Tuition
Number of Pages Date	28 pages + 2 appendices 17 November 2016
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music Degree
Specialisation Option	Music Theory Teacher
Supervisors	Jukka Väisänen, MMus Martti Vaari, MMus
<p>The goal of thesis was to create a concise introduction to ear training and all the challenges and issues encountered when teaching it to a group of students. I have included different aspects of ear training in this work. However, I emphasize the vocal interpretation of written melody as the main subject. My wish is to create an easily accessible thesis with practical applications in mind for both teachers and student alike. The main part of this thesis is analytical and theoretical in nature, and a few more practical suggestions are included in the appendix.</p> <p>The content of my thesis is based mainly on my own observations and experiences as a teacher and a student. I have been fortunate to have had several teachers in this subject, and I have seen many different methods and approaches and the result they have produced. As a teacher, I have applied many of the said practices into my own teaching, with variable success.</p> <p>First, my thesis defines what ear training actually is, how it is done and why. I also throw in a few mentions about its history and tradition. In the main part of my work, I examine issues encountered by an individual student and how they limit the student's progress. My approach is to comment on these phenomena one by one and I suggest solutions to these issues and raise questions for the reader to consider. Recognizing these individual issues is the basis for necessary actions which are to be taken when teaching a group of students in a classroom.</p> <p>I then proceed to analyze the challenges particular to different groups, such as variation in students' skill levels and efficient time management in the lessons. I also give an overview of currently existing teaching practices.</p> <p>I feel that there is still much room for improvement in teaching ear training to groups and I am optimistic about the possibilities the future brings, such as the use of information technology.</p>	
Keywords	Ear training, group tuition

Sisälllys

1	Johdanto	1
1.1	Kysymykset joihin pohdin vastauksia työssäni	2
1.2	Työtapa	2
2	Mitä säveltapailu oikein on?	3
2.1	Säveltapailun opetuksen traditio ja työelämätarve	4
3	Yksilötason ongelmat säveltapailussa	6
3.1	Vaikeus äänen tuottamisessa	7
3.2	Ääniala	8
3.3	Vaikeus äänenkorkeuden hahmottamisessa itse laulettuna	9
3.4	Hahmottamisvaikeudet kuultuna muusta lähteestä	10
3.5	Ongelmat teoriatasolla	11
3.6	Oppilaan motivaatio – säveltapailun hyödyt ja käyttötarkoitukset	12
4	Ryhmäopetuksen ongelmat ja haasteet	14
4.1	Ryhmä vai joukko yksilöitä?	14
4.2	Ryhmän sisäiset tasoerot	14
4.3	Ryhmän muodostaminen	15
4.4	Opettajan rooli sekä sosiaalinen ja eettinen toimenkuva	16
4.5	Ryhmän jakaminen pienryhmiin	17
4.6	Ajankäyttö	18
5	Ryhmäopetus säveltapailussa – katsaus käytettyihin opetustapoihin	21
5.1	Äänenavaus	21
5.2	Melodian laulaminen nuotista	22
5.3	Asteikoiden ja sointuarpeggioiden opettelu	23
5.4	Rytmiharjoitukset	24
5.5	Musiikin kuuntelu ja analysointi	25
5.6	Melodiadiktaatit	26
6	Yhteenveto ja pohdinta	28
7	Lähteet	29

Liitteet

Liite 1. Teoriapohja suulliseen säveltäpailuun

Liite 2. Transkriptioiden tekemisestä

1 Johdanto

Opinnäytetyöni tarkoitus on tehdä kattava yhteenveto suullisen säveltapailun periaatteista ja oppimismetodeista sekä hyödyntämisestä musiikin hahmottamisessa. Pyrin kuvaamaan jäsennellysti säveltapailuopetuksen käytänteitä. Työni lähtöasetelma on käytännöllinen, ja esitän omia näkemyksiäni asiasta ja pohdin vaihtoehtoisia ratkaisuja ja sovellutuksia jo olemassa oleviin malleihin. Opinnäytetyöni on sekä yksilö- että ryhmälähtöinen, ja sen tarkoitus on pohtia ja tarjota vaihtoehtoja ja ratkaisuja molemmista lähtökohdista, niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta.

Ryhmän sisäinen osaamistason vaihtelevuus oppilaiden välillä on tuttu haaste jokaiselle ryhmäopettajalle, ja etenkin tässä aiheessa se tulee hyvin raastasti ja konkreettisesti esille kaikille oppitunnin läsnäolijoille. Eräs oppilaani sanoi kokevansa tunnilla tapahtuvan säveltapailuopetuksen nöyryyttävänä. Käsittelen työssäni aihetta monesta näkökulmasta ja pilkon sen hyvin pieniin osiin, jotta työni olisi helppolukuinen ja selkeä. Pyrin tarjoamaan myös yksinopiskelijalle perspektiiviä säveltapailuun, kuinka siihen pääsee sisään, ja kuinka hyödyntää sitä musiikin hahmottamisessa.

Hyödynnän työssäni kirjoitettua materiaalia aiheesta, sekä omaa kokemustani opettajana, kuin myös kokemustani oppilaana eri opettajien opetuksessa. Tällä sektorilla opetustavat vaihtelevat opettajien välillä huomattavasti, ja koen, että olen saanut paljon näkökulmaa aiheesta. Pyrin myös omalta kohdaltani kehittämään opetustaitojani ja -tapojani, ja yritän sisällyttää myös tätä pohdintaa opinnäytetyöhöni.

1.1 Kysymykset joihin pohdin vastauksia työssäni

- Mitä säveltapailu on ja miksi sitä tehdään?
- Onko musiikkioppilaitosten säveltapailuopetuksella työelämäperusteita?
- Minkälaisia vaikeuksia säveltapailussa ilmenee, niin yksin tehtynä kuin ryhmässä? Miksi se on niin vaikeaa toisille?
- Minkälaisia ongelmia ryhmäopetuksessa ilmenee, erityisesti säveltapailussa?
- Miten säveltapailua opetetaan nykyään ja miten sitä voisi parantaa? Tulisiko sitä parantaa?
- Mihin säveltapailuopetus on menossa, ja onko tulevalla jotain olennaista eroa nykyiseen?
- Minkälaisia käytännön keinoja ja ohjeita voin omalta kohdaltani esittää?

1.2 Työtapa

Työni on henkilökohtainen kuvaus ja näkökulma säveltapailun opetukseen. Perustan kokemukseni siihen, mitä olen itse nähnyt ja kokenut opettajana, sekä siihen, mitä olen havainnoinut oppilaana ollessani. Työni onkin pääpiirteissään narratiivinen pohdinta.

Säveltapailun pedagogiikasta on kirjoitettu valitettavan vähän kirjallisia teoksia. Useimmat saatavilla olevat kirjat ovatkin suoraan opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja, joissa säveltapailuopetusta ja sen pedagogista taustaa ei varsinaisesti tarkastella. Työni avaakin tätä aihetta oman kokemukseni rajoissa, ja esitän tekemieni havaintojen pohjalta ratkaisuja ja parannusehdotuksia kohtaamiini ongelmiin. Minulla ei ole vastausta kaikkiin työssäni esittämiin asioihin ja kysymyksiin, mutta pidän tärkeänä tuoda ne esiin, ja siten toivon mukaan herättää keskustelua aiheesta.

2 Mitä säveltapailu oikein on?

Säveltapailun (myös *solmisaatio*, puhekielessä usein *solfa*) päämääränä on parantaa oppilaan nuotinlukutaitoa ja auttaa häntä hahmottamaan musiikkia kokonaisuutena laajemmin kuin oman instrumenttinsa kautta (Suuri musiikkitietosanakirja 6 Seg-Ö 1992). Säveltapailun katsotaan tarkoittavan niitä pedagogisia keinoja, jotka pyrkivät parantamaan ja kehittämään sävelkorvan toimintoja musiikin esittämisen ja ymmärtämisen kannalta (Otavan iso musiikkitietosanakirja 5 1979). Tyypillisiä säveltapailuun oppiaineena yhdistettäviä käytännön piirteitä ovat esimerkiksi asteikoiden, sointuarpeggioiden ja erilaisten melodioiden laulaminen, rytmio pilliset harjoitteet sekä musiikin nuotintaminen soivasta lähteestä (transkriptio) ja sen analysointi (Suuri musiikkitietosanakirja 6 Seg-Ö 1992).

Oppiaineena säveltapailun keskeinen tarkoitus on käytännön harjoituksia toteuttamalla havainnollistaa ja todentaa teoreettisia malleja, mitkä vuorostaan ovat syntyneet tarkastelemalla ja havainnoimalla olemassa olevia musiikillisiä ilmiöitä. Säveltapailun voi mieltää kuullun ymmärtämiseksi musiikillisessa kontekstissä.

Säveltapailu asiana ja oppiaineena jakaa ihmisiä suuresti. Toiset inhoavat ja karttavat sitä yli kaiken, toisille se on taas luonnollista ja helppoa. Ihmisten taasoerot säveltapailussa vaihtelevat suuresti, vaikka heillä olisikin muuten laajalti kokemusta ja osaamista musiikin eri osa-alueilta. Painotun tässä työssä oppilaan suulliseen melodiantulkintaan ja sen kehittämiseen, sillä koen, että se on asiana kaikista suurin kivi kengässä, mitä olen kokenut opettajana.

Opettajan näkökulmasta suuri vaihtelu oppilaiden suoriutumisessa tekee opettamisesta haastavaa. Säveltapailua opetetaan lähes poikkeuksetta ryhmälle, ja ryhmän yhteistoiminta ja yleensäkin ryhmäopetuksen tehokkuus edellyttää kaikilta ryhmän jäseniltä riittävää perusosaamista asiassa. Ryhmäopetuksen haasteet ovatkin työni keskiössä, ja esitän luvuissa 4 ja 5 pohdintoja ja ratkaisuja

erinäisiin ongelmiin nimenomaan ryhmäopetusnäkökulmasta, pohjaten omiin kokemuksiini ja niistä johdettuihin teorioihin.

2.1 Säveltapailun opetuksen traditio ja työelämätarve

Säveltapailun opetus on alusta asti pyrkinyt parantamaan oppilaan nuotinlukutaitoa, varhaisena tunnettuna esimerkkinä Guido Arezzolaisen 1000-luvulla kehittämä solmisaatio-oppi. Tämän menetelmän pohjalta 1800-luvulla kehitetyt säveltapailuopit pohjautuivat sävelten suhteeseen toisiinsa absoluuttisen korkeuden sijasta, tunnettuna esimerkkinä John Curwenin tunnetuksi tekemä *tonic sol-fa* (Suuri musiikkitietosanakirja 6 Seg-Ö 1992). Suomen musiikkioppilaitosten liiton suoritusohjeiden mukaan melodian ja harmonian yhteyttä tulisi painottaa opetuksessa (SML 2013).

Säveltapailua voidaan perustella työelämän tarpeilla käytännössä kaikille ammattimuusikoille. Se parantaa nuotinluku- ja kirjoitustaitoa sekä hahmotuskykyä teoksesta kokonaisuutena. Säveltapailun kehittämien kykyjen tarve tulee esiin erityisen hyvin tilanteissa, missä asiat eivät mene suunnitellusti, ja muutos pitää tehdä nopeasti. Tällaisia tilanteita voisi käytännössä olla esimekiksi tutun kapalerakenteen muuttaminen harjoituksissa, keikalla esitetyn toivekappaleen harjoittelu ja sointurakenteen kirjoittaminen muistiin tauolla tai melodian harmonisointi lennosta.

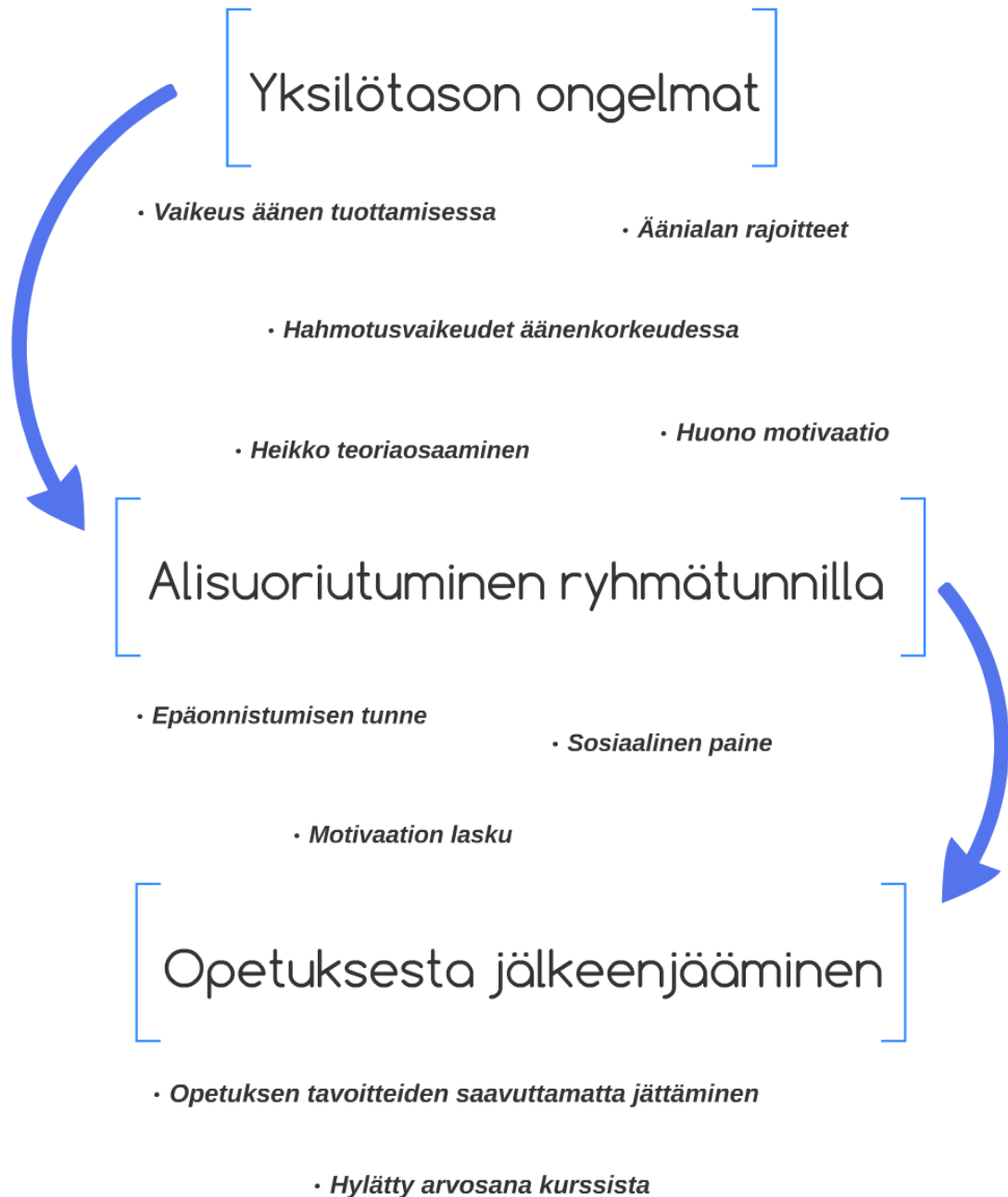
Säveltapailun opetuksen yksittäisiä tarpeita on vaikea lähteä erittelemään, koska säveltapailuopetus on yleismusiikillista, ja sen on tarkoitus tukea eri tavoin oppilaan musiikillista hahmotuskykyä. Lisäksi opetus tapahtuu lähes poikkeuksetta ryhmälle, jolloin kenenkään yksittäisiä tarpeita ei pystytä toteuttamaan, vaan tuntirakenne laaditaan sisältämään yleisluontoisempia asioita. Luultavasti juuri näistä syistä säveltapailuopetus on katsottu parhaaksi toteuttaa ryhmässä.

Voidaan spekuloida, että säveltapailun opetuksessa ei tapahdu niin paljon kehitystä kuin olisi muuten mahdollista, koska tähän ei ole kannusteita tai tarvetta

siihen ei nähdä. Säveltapailun luonteesta johtuen sen vaikutuksia oppilaiden käytännön musiikkitaidoissa voi olla vaikeaa mitata, toisin kuin esim. instrumenttiopetuksessa, missä tulokset ovat konkreettisia ja ilmeisiä.

3 Yksilötason ongelmat säveltapailussa

Säveltapailun ollessa kysymyksessä suoritusvaikeudet voivat olla hyvinkin oppilaskohtaisia, eikä asiaan ole mitään varmaa yksittäistä ratkaisua. Tässä osiossa käsittelem oppilaiden erilaisia ominaisuuksia ja ongelmia, ja esitän niihin kannanottoja, joiden toivon olevan oppilaan kannalta kehittäviä.



Kuvio 1. Yksilön ongelmat säveltapailussa.

Mielestäni vaikeuksia säveltapailussa on hyvä lähteä tunnistamaan, purkamaan ja erittelemään ensiksi yksilölähtöisesti, ja katsomaan näitä ratkaisuja sitten ryhmäopetuksen kannalta. Harvalla oppilaalla ongelma varsinaisesti johtuu ryhmässä opiskelusta, vaikka se saattaa vaikuttaa negatiivisesti jo ennestään huonoon suoriutumiseen, esimerkiksi sosiaalisesta paineesta johtuen.

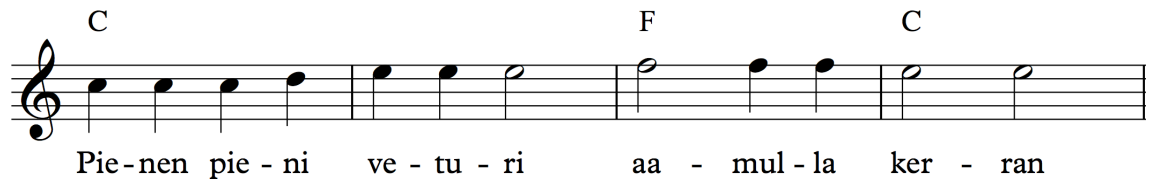
3.1 Vaikeus äänen tuottamisessa

Useilla säveltapailuoppilaillani on ollut vaikeuksia äänen tuottamisesta suulla säveltapailutilanteessa. Ongelman alkulähdettä voi olla vaikeaa selvittää, koska se on paljolti yksilökohtaista. Useilla se voi olla puhtaasti harjoituksen puutetta, ja joillakin voi vaikuttaa aiemmat huonot kokemukset ja niistä aiheutuneet traumat, kuten esimerkiksi laulukokeet luokan edessä koulun musiikkitunnilla. Uskon, että myös jännityksellä ja sosiaalisella paineella on suuri vaikutus tähän.

Eri äänenkorkeuksien tuottaminen suulla analyttisesti voi olla hyvin abstraktia. Useilla instrumenteilla visuaalisuus on keskeinen tekijä instrumentin käsittelyssä, kun taas säveltapaillessa ilman soitinta tätä tekijää ei ole. Mikäli henkilön teoriaosaaminen on heikkoa ja siten nuottikuvan tulkitseminen ja sisällön analysoiminen ("luetun ymmärtäminen") vaikeaa, ovat nämä tekijät yhdessä jo melkoinen soppa monelle, ja alkuun pääseminenkin on työn ja tuskan takana. Tästä syystä suosin käytännöllistä lähtökohtaa erityisesti niille oppilaille, joiden valmiudet sekä käytännön että teorian tasolla ovat heikot.

Käytännöllisenä ja tarpeeksi helppona lähtökohtana pitäisin tuttujen melodioiden tulkintaa ja analyysiä. Esimerkkejä helpoista, kaikkien tuntemista melodioista löytyy esimerkiksi lastenlauluista. Lastenlaulujen harmoniarakenne on tavallisesti yksinkertainen ja päätehoihin (toonika, subdominantti, dominantti) nojaava, ja melodiat rakentuvat vahvasti harmoniaan ja sen liikkeeseen. Tämäntapaisten melodioiden analysointi sekä laulattaminen oppilailla on riittävän helppoa, jotta vasta-alkaja kykenee siitä suoriutumaan, ja se luo oppilaalle perustietämystä ja pohjustusta vaativampia suorituksia silmälläpitäen. Kun alkuasetelmana on käy-

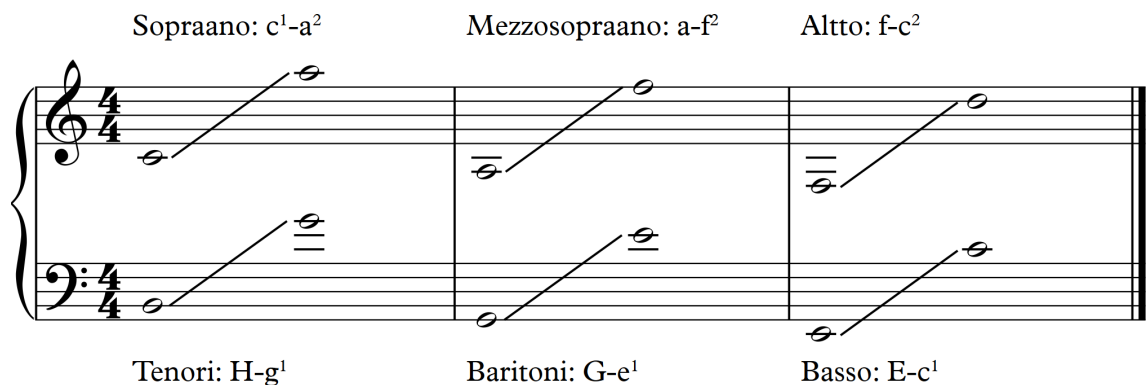
täntö, jonka oppilas jo hallitsee, on helpompaa rakentaa teorian tietämystä sen päälle kuin toisin päin.



Kuvio 2. Esimerkki helposta ja tutusta melodiasta. Melodia liikkuu asteittain duuriasteikon mukaisesti, ja harmonia ja sen vaihdokset ovat helposti hahmotettavissa.

3.2 Ääniala

Jokaisella oppilaalla on oma ääniala, josta eri äänenkorkeuksien tuottaminen onnistuu parhaiten. Mikäli opettaja tuntee oppilaansa hyvin, hän voi sovittaa opetettavaa materiaalia tiettyyn ambitukseen/sävellajiin oppilaskohtaisesti tilanteen salliessa. Jos taas oppilaat eivät ole ennalta tuttuja, tietyt sävellajit toimivat yleensä varmemmin kuin toiset.



Kuvio 3. Nais- ja mieslaulajien äänialat karkeasti määriteltynä. (The New Harvard Dictionary of Music. Belknap Press, 1986.)

Opettajalla tulisi olla valmiudet soveltaa materiaaliaan eri sävellajeissa, mikäli tilanne sitä vaatii, ja tämä korostuu eritoten vasta-alkajien kanssa. Joustaminen oppilaan äänialan mukaan onkin suotavaa, jos se on välttämätöntä harjoituksen onnistumisen kannalta. Olen huomannut, että sukupuolesta ja muista vaikuttavista seikoista huolimatta yleinen konsensus helposti laulettavissa sävellajeissa

on G-, G#- ja A-pohjaisissa sävellajeissa, kun miehet laulavat oktaavia matalammalta kuin naiset.

Sopivan ambituksen lisäksi oppilaan kanssa voi kokeilla erilaisia tapoja tuottaa ääntä suulla, kuten viheltämällä, jos tämä on oppilaalle helpompaa. Säveltapailusuorituksessa laulutekninen puoli ei ole olennaista tavoitteiden toteutumisen kannalta, ja tämä olisi hyvä myös tehdä oppilaille selväksi. Joillain opettamillani oppilailla on ollut todella rajallinen ambitus, ja harjoitusten tekeminen perinteisemmällä laulutekniikalla ei ole ollut aina mahdollista.

Opettaja voi myös opettaa omalla esimerkillään, ja olen etenkin vasta-alkajien kanssa harjoittanut käytäntöä, missä teen esimerkkisuoritukset itse edellä. Tämä on antanut varmuutta oppilaalle, ja usein selkeyttänyt käytännön seikkoja, kuten sopivan soivan sävellajin ja tempon löytämistä sekä suorituksen käyntilaskua. Esimerkillä opettaminen voi myös helpottaa oppilaan itsenäistä harjoittelua.

Olen kehottanut oppilaitani harjoittelemaan aluksi soittimen kanssa. Soittimen käyttöä voi myöhemmässä vaiheessa vähentää, ja sitä voi aina käyttää asioiden kuten vireen tarkistamisessa. Olisi tarkoituksenmukaista, että oppilas pystyisi tulkitsemaan nuottikuvaa samalla tavalla säveltapaillessa kuin omalla instrumentillaan, ja soittimen käyttö apuna säveltapailussa auttaa käytännön yhteyksien löytämisessä kirjoitetun nuotin ja musiikin välillä soittimen ollessa yksi viitepiste.

3.3 Vaikeus äänenkorkeuden hahmottamisessa itse laulettuna

Osalla oppilaistani on ollut huomattavia vaikeuksia äänenkorkeuden hahmottamisessa, ja sen määrittämisessä suhteessa kontekstiin. Osalla on ollut ongelmia hahmottaa äänenkorkeutta kuultuna, joillain taas luettuna nuotista, ja toisilla taas itse suulla tuotettuna siten, että kohdesäveleen pääseminen tuottaa huomattavia vaikeuksia. Tämä on yleensä muodostunut suureksi ongelmaksi ryh-

mätunneilla, jolloin yhden oppilaan ongelmat ovat jarruna ryhädynamiikalle ja harjoitusten toteuttamiselle. Oppilas voi myös kokea häpeää tai epätoivoa tilanteessa, jossa onnistunut suoritus voi näyttää oppilaan näkökulmasta itsestäänselvyydeltä, johon hän ei kuitenkaan odotuksista huolimatta kykene. Tällaisessa tilanteessa jää opettajan harkinnan varaan, kuinka hyvää suoritusta hänen on eettistä vaatia huonosti suoriutuvalta oppilaalta.

Oppilaan onnistuminen on tärkeätä, niin oppilaan itsetunnon kuin myös opintokokonaisuuden kannalta. Tästä syystä on joskus aiheellista laskea rimaa, jotta suorituksen kriteerit täyttyvät, ja oppilas saa suoritukselleen opettajalta hyväksynnän sosiaalisessa mielessä. Toisaalta liiaksi helpotettu sisältö ei palvele opetuksen tarkoitusta, eikä oppilas koe onnistumisen ja oppimisen tunnetta, jos tehtävässä ei ole tarpeeksi haastetta.

Olen pyrkinyt auttamaan vaikeita tapauksia instrumentin kanssa ja kehottanut heitä harjoittelemaan kotona soitin apunaan. Eräs vanha oppilaani käytti viritysmittaria apunaan säveltapailuharjoituksia tehdessä kotona, mutta tämä ei tuottanut toivottuja tuloksia, ja viritysmittarin näyttämä sävelkorkeus on säveltapailun ja musiikin kokonaisuuden kannalta vaikeammin käsiteltävissä kuin fyysinen instrumentti.

3.4 Hahmottamisvaikeudet kuultuna muusta lähteestä

Musiikin ymmärtäminen kuultuna ei ole missään nimessä itsestäänselvyys. Musiikissa on paljon eri elementtejä, ja yksi kuuntelija voi tulkita kuulemaansa eri tavalla kuin toinen. Musiikin teorian ja siihen liittyvien yleisesti käytössä olevien käsitteiden tunteminen auttaa kuuntelijaa tunnistamaan ja nimeämään musiikissa havaitsemiaan ilmiöitä, ja tätä kautta rakentamaan kokonaiskuvaa käsiteltävästä musiikkiteoksesta.

Moni rytmimuusikko aloittaa soittoharrastuksensa matkimalla soivaa musiikkia korvakuulolta. Tämä on ehkäpä konkreettisin tietämäni tapa oppia musiikkia, ja hyväksi todettu – tietyin rajoittein. Keskeisin käytännön tilanne säveltapailuope-

tuksessa liittyen soivan musiikin ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen lienee transkriptio. Transkriptioiden tekeminen auttaa hahmottamaan yhteyttä nuottikirjoituksen ja soivan musiikin välillä, kuin myös musiikkiteoksen hahmottamista kokonaisuutena visuaalisessa muodossa kuullun lisäksi.

Tyypillisesti hahmotusvaikeuksia kuunnellessa ja transkriptioita tehdessä tuottavat suuret hyppyt melodiassa, sävelen suhde sointuun, odottamaton tai poikkeava liike harmoniassa, vieraat asteikot tai vallitsevista asteikoista poikkeavat sävelet, oudot tai monimutkaiset rytmit, liian nopea tai hidas tempo, tietyn instrumentin erottelu kokonaisuudesta sekä metrisen kokonaisuuden hahmottaminen, muutaman mainitakseni.

Vaikka transkriptioiden teko ei välttämättä ole kaikille helppoa, havaintoihini perustuen oppilaat suoriutuvat siinä paljon tasaisemmin kuin suullisessa säveltämisessä. Uskon, että tämä johtuu transkriptiotilanteen ainutlaatuisuudesta nimenomaan oppilaitosympäristössä, ja tämän johdosta valtavia tasoeroja ei yleensä pääse syntymään.

Käsittelen transkriptioiden kirjoitusta ja harjoitusten tekemistä liiteosiossa.

3.5 Ongelmat teoriatasolla

Teoria ja säveltäminen kulkevat vahvasti käsi kädessä, ja vankka teoriapohja luonnollisesti tukee kaikkia säveltämisen muotoja. Etenkin harrastelijoita opettaessa törmää silloin tällöin oppilaisiin, jotka eivät välttämättä ole saaneet lainkaan muodollista teoriaopetusta, ja tästä syystä kurssilla opettavien asioiden hahmottamiseen ei ole riittäviä pohjatietoja. Onneksi räikeimmät tapaukset yleensä pystytään ehkäisemään ryhmiä muodostaessa.

Musiikin teoria voi olla hyvinkin abstraktia, ja sitä tulisi tarkastella käytännön kautta, etenkin jos oppilas on vasta-alkaja. Suullisen säveltämisen kannalta melodia on musiikissa olennaisin elementti, ja sen pilkkominen pienempiin osiin –

kuten sävelten äänenkorkeuksiin ja aika-arvoihin – tekee säveltapailusta helpommin käsiteltävää. Melodiasta, intervalliopista ja aika-arvoista on helppo siirtyä harmoniaan ja kolmisointuajatteluun. Kolmisoinnut ovat helposti ymmärrettävissä sekä laulettavissa, ja niiden kautta on helppo laajentaa sävellajin sointuasteisiin ja myöhemmin nelisointuihin.

Duuriasteikko toimii käytännössä länsimaisen musiikin teoriakäsityksessä asteikkoajattelun perustana. Tähän ollaan päädytty luultavasti yläsäveljärjestelmän kautta (Schönberg 1978). Muut asteikot sävel- ja sointuasteineen rinnastetaan lähtökohtaisesti siihen. Asteikoissa on luonnollista pysyä perusduurissa riittävän pitkään, jotta oppilaalle ei tule liikaa muuttuvia tekijöitä pohjatietoja kehittäessä. Duuri- ja molliasteikon sekä duurin moodien suhde on tärkeä tehdä selväksi, mutta pidän myös hyödyllisenä käsitellä niitä aika-ajoin itsenäisinä asteikoina ja tonaalisina kokonaisuuksina, koska tätä myös ilmenee käytännössä.

Teorianopettajana tulee aina myös muistaa katsoa asiaa oppilaan silmin. On helppo sortua tekemään opetuksesta liian pikkutarkkaa ja epäolennaisuuksiin painottuvaa, ja ylenkatsoa oppilaan todellisia tarpeita. Yleisesti ottaen on parempi pitää teorianopetus yksinkertaisena ja siten käytännönläheisenä, niin että opetetut asiat pystytään todentamaan käytännössä.

3.6 Oppilaan motivaatio – säveltapailun hyödyt ja käyttötarkoitukset

Katson, että jos säveltapailun seurauksena oppilas saa vahvistettua käsitystään ja ymmärrystään musiikista kokonaisuutena ja sen elementeistä sekä niiden ominaisuuksista, on säveltapailuopetus saavuttanut tavoitteensa. Säveltapailu toimii tärkeänä saamana teorian ja käytännön yhteensovittamisessa. Mielestäni hyöty on sitäkin suurempi, kun luodaan musiikkia, kuten improvisoidessa tai säveltäessä.

Säveltapailun oppiaineena on tarkoitus tukea musiikin opiskelijaa. En ole koskaan kuullut säveltapailun olleen kenenkään pääaine missään oppilaitoksessa.

Koska se ei ole pääaine, sitä on helppo ylenkatsoa, ja sen opiskeluun ei yleensä panosteta niin paljoa, koska sen hyödyt eivät välttämättä ole niin ilmeisiä.

Motivaatio on sisäinen tila, joka ohjaa, saa aikaan ja pitää yllä toimintaa. Sen katsotaan vaikuttavan siihen, kuinka määrätietoisesti ja intensiivisesti yksilö keskittyy aloittamaansa tehtävään (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007). Keskeinen tekijä oppilaan motivoimisessa on antaa hänelle hyvä syy tulla tunnille opiskelemaan. Kaiken toiminnan pohjana tulee olla tavoitteet (Leskinen 2009). Siinä missä musiikin opettaja voisi pitää säveltapailua hyödyllisenä ja itsearvoisena, on asia erikseen, kokeeko oppilas itse niin. Mielestäni olisi oppilaan motivaation kannalta tärkeää, että säveltapailun hyödyllisyyttä konkretisoitaisiin sikäli, kun se on mahdollista.

Esimerkkejä tästä voisi olla improvisointiharjoitukset tunnilla – erilaisten käsiteltävien asioiden kuten rytmisten muotojen, asteikoiden ja sekvenssien soveltaminen musiikissa, ja uusien melodialinjojen luominen niiden kautta tai niitä sisältäen. Myös pienimuotoinen säveltäminen voisi tulla kyseeseen, ja osaltaan havainnollistaa säveltapailussa käytyjen asioiden käytännön toimivuutta.

Olen aika-ajoin tiedustellut oppilailtani, mitä he haluaisivat oppia, mutta yleensä oppilailla ei ole niin laajaa kuvaa musiikin kentästä, että he osaisivat nimetä mitään yksittäisiä asioita, mitkä kiinnostaisivat heitä. Olisi kuitenkin mukavaa toteuttaa jotain asioita puhtaasti oppilaslähtöisesti, ja olen tätä hieman sivunnut esimerkiksi antamalla läksyksi vapaamuotoisen transkriptotehtävän, missä oppilaat tuovat tunnille minkä tahansa tekemänsä transkription.

Opettajan oppilaisiinsa kohdistamalla odotuksilla on keskeinen vaikutus oppilaiden motivaatioon. Jos opettajan odotukset ovat matalalla, myös oppilaat tyypillisesti suoriutuvat huonommin. Jos opettaja taas odottaa paljon oppilailtaan, tämä saa heidät suoriutumaan paremmin (Pintrich 2002). Oppilaan yleisellä viihtyvyydellä tunnilla on suuri vaikutus opiskelumotivaatioon, ja opettajan positiivinen suhtautuminen edesauttaa tätä.

4 Ryhmäopetuksen ongelmat ja haasteet

Tarkastelen tässä osiossa ryhmäopetusta ja sen ominaisuuksia filosofisemmalta kannalta. Osion aiheet ja sisältö ovat pääosin omia havaintojani ja mielipiteitä asioista, joita koen tärkeäksi nimenomaan ryhmäopetuksen kannalta.

4.1 Ryhmä vai joukko yksilöitä?

Ryhmän opettaminen poikkeaa huomattavasti yksilön opettamisesta. Siinä missä hyvä opettaja voi vastata yksilön ominaisuuksiin ja tarpeisiin välittömästi, tämä menettely ei toimi opettaessa joukkoa ihmisiä ryhmänä. Jokainen opettaja joutuu joskus tekemään kompromisseja opetuksessaan, mutta poikkeustapausten lisääntyessä myös työmäärä lisääntyy, ja resurssien rajallisuus käytännössä määrittää, kuinka paljon narua voi antaa tilanteessa, jossa ryhmän opettaminen ei toimi suunnitellulla tavalla.

Ryhmä koostuu yksilöistä. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma motiivi olla mukana opetuksessa, ja luultavasti myös omat tavoitteet oppimisen suhteen. Kun opettaja tiedostaa oppilaidensa motiivit ja tavoitteet, heidän motivaatiotaan on helpompi kehittää ja tämän seurauksena myös saada oppimisen tavoitteet korkealle.

Ryhmäopetus antaa myös paljon mahdollisuuksia. Jos ryhmä on toimiva ja dynaaminen, ryhmäopetus voi olla äärimmäisen tehokasta. Siinä missä ryhmä oppii formaalisti opettajalta, ryhmän sisällä tapahtuu myös vertaisoppimista ja ajatustenvaihtoa. Parhaassa tapauksessa tämä keventää opettajan taakkaa huomattavasti, ja opetus sujuu joutuisasti.

4.2 Ryhmän sisäiset tasoerot

Tasoerot ryhmän sisällä on ehkäpä suurin haaste ryhmäopetuksessa. Opettaja voi aina sopeutua oppilaan osaamisen mukaan, mutta oppilas – joka on tasol-

taan muita heikompi – ei välttämättä kykene hyödyntämään ryhmäopetustilannetta tehokkaasti. Tämä, sekä kotona vaaditun harjoittelun paljous ja haastavuus, voi lannistaa oppilaan, ja pahentaa tilannetta entisestään. Asian oppimisen vaikeuksista johtuen oppilas voi myös kokea itsensä sosiaalisesti ulkopuoliseksi ryhmätunnilla.

Osa näistä ongelmista on mahdollista ehkäistä ryhmiä muodostaessa, ja painottaa oppilaiden välillä tiettyjä ominaisuuksia, riippuen lähinnä heidän osaamistasostaan ja kokemuksestaan. Vasta-alkajien ollessa kyseessä pidän tasoltaan ja taustoiltaan homogeenistä ryhmää helpompana käsiteltävänä, kuin kirjavampaa. Kun käsitteet ja toimintatavat ovat yhtenevät, opetus voidaan pitää riittävän suoraviivaisena kaikille, ja eteneminen ei ole ryhmän heikoimmillekaan ylivoimaista. Mikäli jokaisella oppilaalla on ennestään opitut toisistaan poikkeavat käytännöt tehdä asioita, voi tämä aiheuttaa sekaannusta ja hankaloittaa oppimista.

Pidemmälle edenneiden oppilaiden kanssa koen, että monimuotoisempi ryhmä voi potentiaalisesti olla hyvä ratkaisu. Oppilaat voivat vaihtaa keskenään tietoa ja käsityksiä, ja kaikki uuden asian tuominen ei jää puhtaasti opettajan harteille. Edistyneemmät ryhmäläiset voivat myös täydentää opettajaa, ja kaikki voittavat. Sosiaalinen monimuotoisuus ja ryhmän luovuus voivat myös osaltaan parantaa oppimistilanteen ilmapiiriä.

4.3 Ryhmän muodostaminen

Ryhmäopetusta suunnitellessa ja valmistellessa ohjaajan kannattaa selvittää taustatietoja ryhmän osallistujista, kuten ikä, sukupuoli, taidot sekä erityispiirteet, sekä osallistujien lukumäärä (Leskinen 2009). Usein ryhmän koon määrittelee taloudelliset resurssit, ja opettajan tehtäväksi jää sovittaa opetettava sisältö muotoon, mikä onnistuu toteutuneen ryhmän kanssa parhaiten.

Liian pienessä ryhmässä on vaikea toteuttaa ryhmäopetusta, ja ryhmäläisten vaikutus yksilöinä on suurempi. Tämä ei ole välttämättä huono asia, ja pieni

ryhmä voi sopia hyvin, jos kurssin sisältö on erikoisluonteista, tai jos opetus käydään poikkeuksellisen nopeassa tahdissa. Pienessä ryhmässä opettajalla myös riittää aikaa tehdä räätälöityjä ratkaisuja oppilaille, jos tilanne niin vaatii.

Suuressa ryhmässä sujuva ryhmäopetus on kutakuinkin välttämättömyys, ja suunnitellusta opetuksesta ei pystytä joustamaan niin paljon kuin pienemmän ryhmän kanssa. Osin myös tästä johtuen suuren ryhmän opetussisältö on havaintojeni perusteella yleisluontoisempaa, ja paikoin pelkistetympää. Suuren ryhmän hallinta ja tehokas opettaminen vaativat opettajalta paljon ammattitaitoa.

Mikäli muodostettava ryhmä koostuu harrastelijoista, tai kurssi on vapaavalintainen, myös oppilaiden yhteinen tavoite tai mielenkiinnon kohde voisi olla tekijä ryhmää muodostaessa. Opettaja voisi kohdentaa opetettavat asiat paremmin ryhmäläisten tarkoituksiin sopiviksi, kun ryhmän motiivi olisi yhtenevä.

4.4 Opettajan rooli sekä sosiaalinen ja eettinen toimenkuva

Opettajalla on asiasisällön opettamisen lisäksi myös sosiaalinen rooli opetustilanteessa. Luokkahuoneessa on hierarkkinen järjestys vähintään opettajan ja oppilaiden välillä, ja on paljolti kiinni opettajan etiikasta, miten ja missä suhteessa tämä vaikuttaa opetustilanteeseen. On myös hyvä huomioda, että kaikki eettisiksi mielletyt ratkaisut ja toimintatavat eivät ole niinkään opettajan tietoisesti tekemiä, vaan johtavat enemmän opettajan luonteenpiirteeseen sekä nonformaalisti opittuihin käyttäytymismalleihin.

On ryhmän dynamiikan ja toimivuuden kannalta tärkeää, että ryhmä on sosiaalisesti yhtenäinen. Sen lisäksi, että oppilas on avoin ja hyväksyvä muita ryhmän jäseniä kohtaan, on hänen myös oltava hyväksyvä itseään kohtaan, ja koettava yhteenkuulumisen tunnetta muuhun ryhmään. Tähän vaikuttaa opettajan sosiaalisen olemuksen lisäksi myös hänen toimeksiantonsa ryhmälle.

Jos oppilaan suoriutuminen on muusta ryhmästä poikkeavaa, on luonnollista, että oppilas ei samaistu muuhun ryhmään opetuksen suhteen. Heikolle oppilaalle rimaa voi madaltaa tiettyyn pisteeseen asti, mutta tämä voi olla haitallista niin ryhmätoiminnalle kuin kyseisen oppilaan itsetunnon. Tämä voi olla vaikea tilanne opettajalle ryhmän yhtenäisyyden kannalta. Tilannetta voisi pyrkiä lievittämään jakamalla ryhmä kahtia, kenenkään jäämättä yksin.

4.5 Ryhmän jakaminen pienryhmiin

Koko ryhmän jako pienempiin yksiköihin voi joskus olla tehtävänannon kannalta mielekästä, joskus taas välttämätöntä. Pohdintatehtävissä pienryhmät yleensä toimivat hyvin, kun kaikki jakavat osaamistaan toisille, jolloin tuloksena on kooste tai konsensus pienryhmän jäsenten panostuksesta. Motiivi ryhmän jakoon voi olla puhtaasti tarkoitus tehostaa opetusta hyödyntäen vertaisoppimista, tai välttämättömyys johtuen suurista eroista oppilaiden osaamisessa.

Ryhmän jakamisen hyviä puolia:

- Jos ryhmä on suuri, asioiden organisointi voi olla helpompaa usean pienryhmän kanssa.
- Jos oppilaiden pohjatiedot poikkeavat toisistaan selvästi, jako tasavahvoihin ryhmiin voi tarjota opettajalle mahdollisuuden kohdennettuihin tehtävänantoihin.
- Oppilaat voivat toimia keskenään tehokkaammin, ja pienemmissä ryhmissä oppilas saa mahdollisesti vertaistukea helpommin, ja kynnys avun pyytämiselle madaltuu.

Ryhmä jakamisen huonoja puolia:

- Jos ryhmällä on eri tehtävänanto, opettajan huomio kohdistuu yhteen pienryhmään kerrallaan. Tämä voi johtaa opetustehon laskuun, etenkin, jos ryhmät eivät voi tai kykene oma-aloitteiseen tekemiseen.
- Luokkaan voi syntyä jako ”parempien” ja ”huonompien” välille, millä voi olla negatiivisia sosiaalisia vaikutuksia.

Jos ryhmässä on poikkeuksellisen hyvin suoriutuva oppilas, opettaja voi mahdollisesti delegoida hänelle apuopettajan roolin luokassa, tilanteesta riippuen. Tämä voi hyvin toimiessaan nopeuttaa ryhmän oppimista, ja helpottaa ryhmän saamista tietylle osaamistasolle.

4.6 Ajankäyttö

Tavallisesti tunnin sisältöä suunnitellessaan opettaja tekee ainakin suurpiirteisiä ratkaisuja tunnin ajankäytön suhteen. Ajankäytössä ei tietenkään ole mitään yhtä oikeaa ratkaisua, vaan tunnin aihe, oppilaiden suorituskyky sekä sisällön osa-alueiden painotukset vaikuttavat kukin osaltaan ajankäytön jakamisessa.



Kuvio 4. Erilaisia tekijöitä tunnin ajankäytön painottamisessa. Käytännössä suunnitellusta ajankäytöstä myös joutuu poikkeamaan tunnin kuluessa, ja ryhmää opettaessa poikkeuksia tulee enemmän kuin varmasti.

Opetussuunnitelman määrittämän opetussisällön toteutuminen on yleensä lähtökohtana tuntia suunnitellessa ja toteuttaessa. Sen toteutuminen on ideaali ja tavallisesti pitkän tähtäimen – kuten lukukauden – tavoite. Opetussuunnitelma on kuitenkin paikoin suurpiirteinen ja yleisluontoinen, eikä sen noudattaminen kirjaimellisesti ole usein käytännössä toteutettavissa.

Ajankäyttöä voi suunnitella tai painottaa oppilaiden tarpeen mukaan. Jos opettaja tuntee oppilaidensa taustat, hän voi painottaa tunnilla asioita, joiden uskoo hyödyttävän oppilaita heidän konkreettisten tarpeidensa perusteella. Oppilaiden tarpeen voivat määrittää myös oppilaat itse, ja opettaja voi huomioida esitetyt toiveet tiettyjen puitteiden rajoissa. Voisi karkeasti yleistää, että vasta-alkajille perustietojen hallitseminen on ensisijaista, ja opetussisältö on tarkemmin rajattua opettajan toimesta, kun taas edistyneempien oppilaiden kanssa opettaja voi poiketa suunnitellusta opetuksesta vapaammin.

Opettaja tekee paljon ratkaisuja ajankäyttöön myös omien mieltymystensä mukaisesti. Tämä ei ole aina huono asia, etenkin silloin, jos opettaja pystyy käyttämään omia vahvuuksiaan hyväksi liikkumalla omalla mukavuusalueellaan. Aina tämä ei tietenkään ole opetuksen toteutumisen kannalta mahdollista, ja hyvä opettaja pystyykin käsittelemään opetettavaa asiaa monelta kannalta, löytäen oppilaiden kannalta sopivimman tavan opettaa, sikäli kun tämä on mahdollista.

Tunnin sisällöstä riippuen opettaja voi painottaa käytännöllistä tai teoreettista lähtökohtaa, yleensä molempia jossain suhteessa. Käytännön painotuksella tarkoitetaan konkreettista tekemistä ja harjoituksia, teoreettisella taas käytännöstä johdettujen mallien hahmottamista yleensä visuaalisessa muodossa, kuten nuottikuvana. Molemmat ovat sidoksissa toisiinsa, ja on yleensä hyvä lähtökohta, että teoria pyritään todentamaan käytännön tekemisellä. Käytännön tekemisen tärkeys korostuu vasta-alkajien kanssa, ja se on tärkeä osa oppimisen varmentamista opettajan kannalta.

Ajankäyttöä voi myös jakaa puhtaasti ryhmän suoriutumisen perusteella. Tämä on pitkälti riippuvainen opettajan omasta etiikasta sekä opetussuunnitelman tai muun opetuksesta vastaavan korkeamman tahon määrittämistä vaatimuksista. Opetuksessa voidaan edetä heikoimmin suoriutuvien ehdoilla, jolloin tavoitteena on yleensä koko ryhmän suoriutuminen vähimmäisvaatimuksista. Jos opetuksessa taas edetään parhaiten suoriutuvien mukaan, ryhmän vahvimpien osamista voidaan hioa pidemmälle, mutta vaarana on, että heikommin suoriutuvat eivät kestä kelkassa, ja ryhmän tasoerot kasvavat opetuksen seurauksena. Tämä on ryhmän dynamiikan kannalta erittäin epätoivottavaa, ja tältä kannalta opettajan tasapainoinen suhtautuminen olisi suotavaa.

5 Ryhmäopetus säveltapailussa – katsaus käytettyihin opetustapoihin

Käyn tässä osiossa läpi tyypillisen säveltapailutunnin osa-alueittain, ja kommentoin käytettyjä opetustapoja. Sisällytän tähän opetustapoja, joita olen kohdannut ollessani itse oppilaana, sekä opettaessani itse ryhmää.

5.1 Äänenavaus

Säveltapailutunti tulisi aloittaa aina äänenavauksella. Varsinaisen äänen avauksen lisäksi tämä osaltaan poistaa äänentuottamiseen liittyviä jännitystekijöitä, ja ryhmässä tehtynä antaa itsevarmuutta oppilaalle. Äänenavauksen tulisi olla riittävän helppo, jotta suorituspainetta ei pääsisi syntymään jo heti alkuvaiheessa, ja että se palvelisi tarkoitustaan äänen avaamisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa melodisesti tuttua ympäristöä (duuriasteikko, ehkä myös luonnollinen molli) ja rytmisesti erittäin pelkistettyjä harjoituksia.

Äänenavaus voi myös sisältää useampia harjoituksia. Edistyneemmällä ryhmällä voi teettää esimerkiksi sekvenssiharjoituksia, ja melodian ambitus voi olla suurempi kuin aloittelijoilla. Oppilaan on kuitenkin tärkeä tehdä äänenavausharjoituksia nimenomaan itselleen sopivasta äänialasta, ja rajojen tullessa vastaan onkin sopivaa siirtyä oktaavilla paremmin sopivalle alueelle.

Äänenavaukseen ei tavallisesti tarvitse käyttää aikaa muutamaa minuuttia enempää. Mikäli kyseessä olevalla tunnilla on joku selkeä teema, oppilaita voi valmistaa koitokseen tekemällä siihen liittyviä äänenavausharjoituksia. On tärkeää, että äänenavaus tehdään ryhmänä eikä yksilösuoritteena, jotta äänen tuottamisen kynnyks on mahdollisimman matala. Opettajan on hyvä näyttää esimerkkiä ja ottaa osaa äänenavaukseen.

5.2 Melodian laulaminen nuotista

Melodian laulaminen – tai vähintään tulkitseminen – nuotista on yksi keskeisistä säveltäjäpöytäkirjoilla tehdyistä harjoituksista. Eri opettajat toteuttavat melodialaulamista hieman eri tavoin, mutta pääsääntöisesti jokaisella oppilaalla on harjoiteltavanaan kirjoitettu melodia, ja laulusuoritus annetaan opettajalle, kun oppilas kokee osaavansa melodian. Tämän opetustavan hyvänä puolena on tehokkuus – kaikki harjoittelevat koko ajan itsenäisesti, yhden tehdessä suoritusta kerrallaan. Myös vaikeustasoa on helppo säädellä oppilaskohtaisesti. Voisiko tätä harjoittelutapaa soveltaa myös ryhmässä, jokaisen saadessa vertaistukea ja oppien muilta ryhmän jäseniltä?

Melodian laulamista voi tehdä edellä mainitulla tavalla yksilöpohjaisesti, mutta myös ryhmäkohtaiset sovellukset ovat mahdollisia. Tyypillinen esimerkki voisi olla kappale, joka on sovitettu kahdelle tai useammalle stemmalle, joihin ryhmän oppilaat jaettaisiin. Tällaisen harjoituksen hyvänä puolena voidaan pitää yhteisöllisyyttä ja ryhmän mukana menemistä, joka osaltaan rohkaisee laulamaan ja pääsemään yli pienistä virheistä. Tämä harjoitus myös motivoi pitämään yllä tarkkaa virettä, jotta yhdessä laulettu kappale soisi hyvin. Varjopuolella tällaisessa harjoituksessa on toki virheenkorjauksen suurpiirteisyys, ja heikommin suoriutuva oppilas saattaa tietoisesti laskea suoritustaakkaa muiden varaan.

Olen itse kirjoittanut muutamia ryhmälle tarkoitettuja melodiaharjoituksia yllä kuvatun mallin mukaisesti. Minulla on ollut tiedossa ryhmä, jota opetan, joten olen voinut suhteuttaa laulettavat linjat ryhmän kokoon ja suorituskäytännön. Olen myös pyrkinyt sovittamaan moniääniset harjoitukseni varman kaavan mukaan, jotta esimerkiksi kirjoitetusta poikkeavat oktaavialat toimisivat kokonaisuuden kannalta hyvin.

Laulettavat stemmat voivat olla vaikeusasteiltaan hyvinkin erilaisia. Tämä osaltaan tarjoaa mahdollisuuden osallistumiseen koko ryhmälle ja luo onnistumisen tunnetta kappaleen soidessa hyvin. Stemmoja voi ja on suotavaa vaihdella op-

pilaskohtaisesti eri suorituskerroilla. Opettajan olisi kuitenkin hyvä huomioida voimasuhteet oppilaiden osaamisessa ja jopa äänenvoimakkuudessa stemmojen suhteen, jotta lopputulos olisi tasapainoinen.

Melodian nuotista tulkitsemisessa auttaa myös hyvä teoriaosaaminen. Olenkin miettinyt, kannattaisiko tunnit rakentaa siten aihepiireittäin, että esim. jokin tunnin alussa opeteltu teoreettinen aihe tai asia toistuisi melodiaharjoituksissa, ja tämä toimisi jonkinlaisena tukipisteenä melodiaa hahmottaessa? On valitettavan yleistä etenkin heikommin suoriutuvien oppilaiden kohdalla, että melodiaa lähdetään tavaamaan intervalli intervallilta vallitsevan asteikon sävelasteiden unohduksessa, ja siksi suoritus jää heikoksi.

5.3 Asteikoiden ja sointuarpeggoiden opettelu

Myös teoreettisempien mallien, kuten asteikoiden ja sointujen sekä niiden arpeggoiden opettelu on keskeinen osa säveltäjäpöytä. Oppilailta odotetaan valmiuksia tunnistaa nämä kuulolta ja tuottaa suulla laulettuna.

Asteikot opetetaan yleensä kuten teoriatunnilla. Asteikko koostuu sarjasta säveliä, ja se toistuu (tavallisesti) samanlaisena eri oktaaveissa. Sävelasteikko voidaan kirjoittaa taululle nuotteina, ja vallitsevan länsimaisen teoriakäsityksen mukaisesti kaikki asteikot rinnastetaan perusduuriasteikkoon (Schönberg 1978). Opeteltavaa asteikkoa myös luonnollisesti havainnollistetaan soivalla esimerkillä.

Sointuja opetetaan pitkälti samalla periaatteella. Kuunnellessa soinnut voidaan esittää kokonaisina, mutta laulaessa käytännön syistä ne joudutaan murtamaan sointuarpeggioiksi. Sointujen ja asteikoiden suhdetta toisiinsa käydään myös joissain määrin, mutta tämä on luonteeltaan enemmän teoriatunnin sisältöä.

Asteikot ja soinnut sellaisenaan opetellaan yleensä yksilölähtöisesti. Tämä on ymmärrettävää jo siitä syystä, että opettajan on helpointa varmistaa oppimisen tulokset, mikä on erityisen tärkeää, kun kyseessä on näinkin oleellinen asia.

Soinnuista johdettuja sointukulkuja kuitenkin opetetaan yleensä ryhmälähtöisesti, ryhmän jäsenten laulaessa omaa stemmaansa ja siten toteuttaen etenevää sointukulkua.

Olen koittanut keksiä asteikkojen opettelulle ryhmäsovellusta, ja sellaisen toteuttaminen ei välttämättä ole kovin yksinkertaista etenkin, jos kyseessä on harrastelijaryhmä. Edistyneemmän ryhmän kanssa esimerkiksi erilaiset improvisointiharjoitukset voisivat tulla kysymykseen, muun ryhmän toteuttaessa harmoniaa.

5.4 Rytmiharjoitukset

Rytmi on olennainen osa musiikkia, ja usein säveltapailuun on yhdistetty myös rytmikan opetus tavalla tai toisella, vaikka rytmikka olisikin kokonaan erillinen oppiaineensa. Rytmien hahmottaminen ja tarkastelu erillään muista musiikin elementeistä voi monessa tapauksessa helpottaa oppilasta hänen voidessaan tätä kautta jakaa musiikki pienempiin osiin.

Rytmiä voidaan käsitellä esimerkiksi osana melodiaa, osana harmoniaa tai vaikka rumpukomppina. Useat säveltapailuopettajat teettävät rytmidiktaatteja, jotka ovat mahdollisesti rytmisesti poikkeavia tai haastavampia kuin tyypilliset melodiadiktaatit. Vastaavasti vasta-alkajille suunnatut melodiadiktaatit ovat yleensä rytmillisesti äärimmäisen pelkistettyjä.

Rytmiharjoituksia voi teettää ryhmässä pitkälti samoin keinoin kuin melodiaharjoituksia, olennaisimpana erona tietenkin melodian poissaolo vain rytmiä tuottaessa. Erilaiset ryhmän kanssa tehtävät harjoitukset, kuten esimerkiksi rytmikuvien toisto mallin mukaan tai improvisointi ryhmän kesken, vahvistavat käytännön rytmittäjää, motoriikkaa sekä tempon ylläpitämistä.

5.5 Musiikin kuuntelu ja analysointi

Moni opettaja teettää säveltapailutunnilla myös analyysitehtäviä soivasta musiikista, mitä ei ole alun perin tarkoitettu opetusmateriaaliksi. Tyypillisiä analysoitavia asioita ovat kappalerakenne, sävel- ja tahtilajit sekä kappaleen harmonia ja melodian suhde siihen, sekä kappaleen harmoniaan liittyvät (usein hypoteettiset) improvisointimahdollisuudet.

Opettajan määrittämät kriteerit ja painotus analyysissä voivat olla sidoksissa tunnin aiheeseen, tai vaihtoehtoisesti tehtävä voi olla luonteeltaan spontaanimpi, tarkoituksena esimerkiksi haastaa oppilaita rutiineista poikkeavalla tavalla. Kuunneltava esimerkki on yleensä kestoiltaan huomattavasti tavallista harjoitusmateriaalia pidempi, ja siinä on paljon analyysin kannalta epäolennaista sisältöä, jonka erittely onkin yksi tehtävän päätavoitteista.

Eri ihmiset kuulevat ja mieltävät musiikin eri tavoin. Tämä on hyväksyttävää ja inhimillistä, ja sitä voi yrittää hyödyntää koko ryhmässä oppilaiden jakaessa kokemuksiaan ja tulkintojaan toistensa kanssa. Joskus se voi myös antaa opettajalle uutta perspektiiviä asioiden opettamiseen. Opettajan on kuitenkin syytä huomioida opetuksen päämäärä ja pitää asiat tiettyjen raamien sisällä esimerkiksi vakiintuneiden käsitteiden kannalta, jotta opetus kuitenkin pysyisi riittävän yksinkertaisena. Konsensus ryhmän sisällä musiikin ymmärtämisestä teoriatasolla on hyvä tavoite etenkin pidemmällä aikavälillä.

Erilaisia kuunteluun perustuvia analyysitehtäviä voi myös antaa kotitehtäväksi, ja oman lempimusiikin analysointi voi olla monelle oppilaalle mielekästä. Jos oppilaan kyvyt riittävät, analyysiin voi myös sisällyttää esimerkiksi transkription tekemisen. Asetelman voi myös kääntää toisin päin antamalla oppilaille määrättyihin kriteereihin perustuvia sävellysharjoituksia, joissa oppilas pääsee hiomaan käytännön taitojaan.

5.6 Melodiadiktaatit

Säveltapailutunnilla tehdään myös melodiadiktaatteja. Useimmat opettajat, joiden opetuksessa olen ollut, teettävät ainakin yhden diktaatin oppituntia kohden, tyypillisesti tunnin loppupuolella, käyttäen siihen 15-20 minuuttia aikaa. Tyypillinen diktaatti on joko opettajan itse soittimella soittama, tai nauhalle valmiiksi soitettu tai ohjelmoitu lyhyt melodianpätkä, jossa on myös taustalla sointuharmonia.

Tätä melodiaa toistetaan uudelleen, kunnes määrätyt toistokerrat tulevat täyteen, tai vaihtoehtoisesti kaikki ovat saaneet tehtävän valmiiksi. Jälkimmäinen on käytännössä harvinaista ja kielii joko tasavahvasta ja suorituskyykyisestä ryhmästä tai liian helposta tehtävästä. Vastaavasti jos taas kaikilla ryhmän jäsenillä on vaikeuksia diktaatin tekemisessä, on tehtävä liian haastava tai soitto-kertoja ei ole riittävästi.

Melodiadiktaattien tekeminen on mielestäni hyvä keino kehittää yhteyttä kirjoitetun nuotin ja kuullun musiikkilähteen välille. Se vaatii huolellisuutta ja teoriaosaamista, koska diktaatin kirjoittajalla ei ole instrumenttia apunaan. Avaintekijä onnistuneessa melodian kirjoittamisessa onkin musiikin eri elementtien erotelu ja tarvittaessa niiden lisääminen yksitellen.

Tunnilla melodiadiktaatin tekeminen on tyypillisesti yksilösuoritus, ja olenkin pannut merkille, että kuten melodian laulamissa nuotista, myös diktaattien tekemisessä oppilaiden tasohajonta on suurta. Pystyisikö diktaatteja tekemään ryhmässä niin, että oppilaat voisivat tukea toisiaan kaikkien oppiessa? Näkisin mahdollisena, että opettaja voisi määritellä jokaiselle oppilaalle oman osakokonaisuuden musiikista, ja tällä tavoin ryhmä voisi yhdessä tehdä vaativammankin suorituksen.

Eri opettajilla on ollut eriäviä mielipiteitä siitä, tulisiko melodiadiktaattien perustua ”oikean elämän” musiikkiin, vai ovatko varta vasten tehdyt geneeriset tehtävät yhtä sopivia ellei parempiakin? Geneeristen harjoitusten hyvänä puolena

voidaan pitää muokattavuutta ja kohdennettavuutta, harjoituksen tekijän saadessa määritellä kriteerit täysin itse. Vaikka tämä argumentti onkin mielestäni täysin validi, vaarana geneerisissä tehtävissä on oppilaiden korvan turtuminen samaan äänimaailmaan ja tietyn opettajan henkilökohtaiseen musiikkityyliin transkriptioissa. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas kehittyi melodiadiktaattien tekijänä luokkahuoneolosuhteissa, mutta tosielämän sovellutukset, kuten transkriptiot kappaleista, tuottavat silti vaikeuksia, koska odotukset ja toimintaympäristö eivät ole enää samat.

Tältä pohjalta puoltaisin melodiadiktaatteja perustuen olemassa olevaan musiikkiin, mikäli tähän vain on mahdollisuus. Olen itse käyttänyt niin kaupallista musiikkia kuin itse soittamaani sekä MIDI:llä ohjelmoimaani musiikkia diktaateissa sekä laajemmissa transkriptiotehtävissä, tilanteesta riippuen – usein hyvin tuloksin. Sopivien soivien esimerkkien löytäminen voi toki olla vaikeaa, eikä musiikkilähde välttämättä aina palvele täysin opetussisällön tarkoitusta. Ei sen toisaalta tarvitsekaan, sillä kaikki harjoitus on hyvästä.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Lähdin kirjoittamaan tätä työtä aiheesta, joka on ollut minulle opettajana haastava. Ryhmäopetuksessa tulee esiin paljon muuttuvia tekijöitä ja asioita, ja opettajan pedagogiset taidot korostuvat etenkin vaikeiden tilanteiden edessä.

Työni onkin pääasiassa narratiivinen pohdinta, joka pohjautuu omiin kokemuksiini opettajana, sekä myös oppilaana. Käyn työssäni läpi säveltapailun taustoja ja motiiveja pintapuolisesti, ja tarkastelen säveltapailun erilaisia haasteita ja ongelmia niin yksilön kannalta kuin ryhmäopetusnäkökulmasta. Työni liiteosiossa esitän joitain käytännön apukeinoja suulliseen melodian tulkitsemiseen nuottikuvasta sekä muutamia huomioita transkriptioiden tekemisestä.

Nykypäivän säveltapailuopetuksessa on paljon hyvää, mutta ryhmäaineena siinä on aina riski, ettei se tarjoa kaikille ryhmän jäsenille sitä, mitä he todella tarvitsisivat, niin opetuksen sisällön puolesta kuin opetuksen toteutuksesta johtuvista syistä. Toivoisin, että opetuksen sisältöä ja metodeja pyrittäisiin pitämään nykyistä paremmin ajan tasalla säveltapailun tarkoitusperät ja tarpeet huomioiden. Säveltapailun opettamista muiden musiikkiaineiden yhteydessä kannattaisi myös mielestäni kokeilla. Tietokoneiden ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa on saanut jalansijaa kouluissa, ja olen optimistinen niiden suhteen opetuksen tehostamisessa. Tietokone on myös yksi potentiaalinen instrumentti, ja ryhmätunnilla sitä voisi soveltaa esimerkiksi improvisoinnissa verkon välityksellä (Finney & Burnard, 2007).

Olen kiitollinen, että olen saanut opettaa monenlaisia ryhmiä, niin säveltapailussa kuin myös muissa musiikkiaineissa. Vanha viisaus kertoo, että opettamaan oppii opettamalla, ja tämä pitää edelleen kutinsa. Toivoisin kuitenkin, että työstäni voisi olla apua myös muille ihmisille – jos nyt ei ehkä ainoana oikeana toututena, niin ainakin ajatusten ja keskustelun herättäjänä.

7 Lähteet

Suuri Musiikkitietosanakirja 6 Seg-Ö. Keuruu: Weilin + Göös ja Otava, 1992. ISBN 951-35-4730-2

Otavan iso musiikkitietosanakirja. Keuruu: Otava, 1979.

SML:n MUPE-työryhmä. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013. SML 2013.

The New Harvard Dictionary of Music. Belknap Press, 1986. ISBN-13: 978-0674615250

Leskinen, Eija. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. PS-kustannus, Juva 2010. ISBN 978-952-451-401-9

Pintrich, Paul R. Motivation in education : theory, research, and applications. Upper Saddle River, N.J. : Merrill, cop. 2002. ISBN 0-13-016009-1

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Ot. ISBN 978-951-0-30930-8

Schönberg, A. 1978. Theory of Harmony. Lontoo: Faber and Faber in association with Faber music.

Finney, J. & Burnard, P. 2007. Music Education with Digital Technology. Lontoo: Continuum International Publishing Group. ISBN 0-8264-9414-5

Teoriapohja suulliseen säveltapailuun

Listaan tässä liitteessä muutamia olennaisia asioita, joista on apua suullisessa melodian tulkinnessa. Liitteen sisältö on pääpiirteissään eräs vanha opetusmateriaalini, jota käytin hyvin tuloksin.

Sävellajin päättely

Sävellajin päättelyyn on muutama keino. Etumerkinnästä saamme yleensä viitettä siihen, että mikä duuri- tai mollisävellaji on mahdollisesti kyseessä. Duurin ja mollin erottaminen voi olla joskus ilmeistä, joskus taas äärimmäisen hankalaa.

Viimeinen ääni

Perinteisemmät melodiat loppuvat usein perussäveleen. Vaikka tämä ei yksinään ole aivan varma konsti, on se silti yksi vahvimmissa merkeistä.

Perussävelet, terssit ja kvintit

Melodiat nojaavat yleensä vahvasti sävellajin perussäveleen, terssiin ja kvinttiin. Usein fraasit päättyvät näihin, ja ne antavat viitteitä siitä onko melodia duuri vai sen rinnakkaismollin.

kolmisointu?

etumerkintä: A-duuri/F#-mollin

kolmisointu?

viimeinen sävel

1 - 5?

etumerkintä: E_b-Duuri/C-mollin

viimeinen sävel

Yllä muutamia huomioita sävellajin tunnistamisesta. Joskus sävellajia voi myös päätellä melodialinjojen rakenteesta ja niiden kohteesta, mutta aiemmin mainitut konstit tarjoavat silti helpomman lähtökohdan sävellajin löytämiseen.

Sävelasteet

Sävelasteiden hahmottaminen on yksi keskeisimmistä asioista melodioiden säveltämisessä. Pohjimmaisena ajatuksena on hahmottaa melodiassa vallitseva sävellaji ja asteikko, ja hahmottaa kaikki sävelet asteina tällä kyseisellä asteikolla. Laulaessa melodiaa sävelet "poimitaan" asteikolta, sen sijaan että mitattaisiin jokaisen peräkkäisen sävelen suhde toisiinsa. Yksittäisten intervallien laskeminen on usein hidasta ja riskialtista säveltämisutilanteessa, ja siten epäsuositeltavaa.



Sävelasteet numeroituna E-duuriasteikolla. Asteikko alkaa uudelleen aina oktaavista, ja siten myös sävelasteiden numerointi.



Sävelasteet numeroituna E-duurimelodiassa.

Kuten duuri- ja molliasteikoissa on seitsemän säveltä, myös sävelasteita on seitsemän. Samaa ajatusta voi käyttää sellaisenaan sekä duurissa että mollissa. Intervallien laadulla ei ole tässä tapauksessa merkitystä.

Tyypillisesti niin duuri- kuin mollimelodiat nojaavat vahvasti kolmisoinnun säveliin: perussäveleen (1), terssiin (3) ja kvinttiin (5). Näitä säveliä on hyvä pitää kiintopisteinä, koska ne ovat sävelasteina helpoimmin hahmotettavissa, ja ne ovat yleensä fraasien lopullinen lopullinen kohde. On yleistä, että kappaleen(osan) ensimmäinen fraasi tai lauseke päättyy terssiin tai kvinttiin, ja toinen vie sen sävellajin perussäveleen.

Tempo ja “feel”

Mikäli tempo on itse valittavissa, kannattaa se määrittää kappaleen nopeimman kohdan mukaan. Myös perussykettä luettavan melodian aika-arvoista määrittäessä on yleensä syytä huomioida kappaleen lyhyimmät aika-arvot.



Slow Shuffle



Jos kappaleessa on tyyllilajimerkintä, sitä tulee oletusarvoisesti noudattaa.

Säveltapailusuorituksen kokonaisuuden kannalta rytmin ja pulssin vakaus on avain hyvään suoritukseen. On suositeltavaa katsoa ensin rytmi erillään melodiasta, ja siten saada varmuutta suoritukseen.

Suoritustilanne

Suoritustilanteeseen valmistautuessa tulisi aloittaa tarkastamalla nuotissa olevat perustiedot, kuten annettu nuottiavain, etumerkintä, tahtilaji sekä tyyllilaji mikäli se on mainittu. Kappaleen rytmi on hyvä käydä pääpiirteissään läpi ennen melodiaan paneutumista. Soiva sävellaji on syytä valita omaan äänialan mukaan, kappaleen korkeimman ja matalimman äänen ollessa hyvin laulettavissa. Varsinaista suoritusta tehdessä alkuun on hyvä laulaa itselleen kolmisointu ja kappaleen ensimmäinen ääni sävellajin varmistamiseksi, ja kappale kannattaa laskea itselleen käyntiin sopivassa tempossa. Jos kyseessä on koetilanne, on yleensä mahdollisuus kahteen ottoon.

Transkriptioiden tekemisestä

Käyn tässä liitteessä läpi lyhyesti muutamia seikkoja transkriptioiden tekemiseen äänitteestä. Ohjeistus on yleisluontoinen, ja käytän kuviteltuna esimerkkinä lead sheet –tyyppistä lopputulosta, missä on kirjoitettuna melodia, reaalisointumerkit, kappaleen pääosat ja mahdollisesti kappaleen sanat.

Mistä aloittaa?

Transkriptiota aloittaessa on hyvä määrittää muutama perusasia kappaleesta. Etenkin jos kappale ei ole ennalta tuttu, se kannattaa kuunnella läpi kerran tai pari, ja tehdä samalla huomioita.

- Mikä on kappaleen tahtilaji?
- Onko kappaleen sävellaji duuri vai molli, vai kenties jotain muuta?
- Vaihtuvatko kappaleen tahti- tai sävellajit jossain vaiheessa?
- Onko kappaleella jokin selkeä tyylilaji?
- Mikä on kappaleen rakenne pääpiirteissään?
- Millä instrumentilla kappaleen päämelodia toteutetaan?

Kappaleen soiva sävellaji kannattaa tarkistaa instrumentin kanssa.

Melodia

Alkaessa kirjoittaa melodiaa, kannattaa ensin määrittää itselleen tempo ja rytmisen mittakaava – missä menee neljäsosanuotit ja niin edelleen. Hyvänä nyrkkisääntönä populaarimusiikissa voidaan pitää tyypillisessä rumpukompissa virvelin iskuja, jotka tulevat 4/4-tahtilajissa 2. Ja 4. Iskuille. Jos transkriptioiden teko tuntuu haastavalta, kannattaa ensin paneutua vain melodian rytmiin, ja miettiä sävelkorkeuksia rytmin ollessa kunnossa.

Melodiaa analysoitaessa tulisi hahmottaa vallitseva asteikko, ja ajatella sävelet sävelasteina. Eteneminen intervalli intervallilta on hidasta, eikä sitä kannata soveltaa transkriptiota tehdessä. Jos kappaleen harmonia on jo tiedossa, kirjoitettua melodiaa kannattaa suhteuttaa siihen.

Melodiaa kannattaa kirjoittaa pienissä pätkissä, yleensä tahti-pari kerrallaan. Soitinta kannattaa käyttää apuna, jos mahdollista, ja voi olla kannattavaa opetella soittamaan melodia korvakuulolta ennen sen kirjoittamista nuoteiksi. Valmis nuotti kannattaa myös soittaa läpi virheentarkistukseksi.

Melodian transkriptioon on helpottavia tietokonesovelluksia (kuten Transcribe, Amazing Slow Downer), joilla voi esim. hidastaa melodiaa tai vaimentaa valittuja taajuuksia. Näitä kannattaa hyödyntää, jos vain mahdollista.

Harmonia

Kappaleen harmonia kirjoitetaan tavallisesti reaalisoitumerkein, eikä tarkempia sointukäännöksiä määritellä lead sheet -tyyppisissä nuoteissa. Soinnut ilmaistaan tyypillisesti kolmi- tai nelisointuina.

Soinnun pohjasävel on helpointa etsiä bassosta ja lähteä johtamaan sointutyyppejä siihen päälle. Jos sävellajin sointuasteet ovat transkription tekijälle tuttuja, hänen kannattaa ensimmäiseksi rinnastaa kuulemaansa niihin. Jos tämä ei auta, sointua voi lähteä muodostamaan ensin terssistä (duuri, molli, ei terssiä?), kvintistä (puhdas vai jotain muuta?) ja lopuksi septimistä. Soitinta kannattaa käyttää apuna, ja tarvittaessa kokeilla äänitteen päälle eri vaihtoehtoja.

Joskus kappaleen harmonia on helpompi kirjoittaa ennen melodiaa. Melodian sävelet mukailevat yleensä vallitsevaa sointua, joten harmonian etukäteen kirjoittaminen voi antaa viitettä melodian kirjoittamiseen.

Kappaleen sanat ja muut seikat

Kun melodia ja harmonia ovat valmiina, melodialle voi kirjoittaa sanat, jos kappaleessa sellaiset on. Esimerkki alla.

WHEN I FIND MY SELF_ IN TIMES OF TROUB-LE, MOT-HER MA - RY COMES TO ME

Sanat kirjoitetaan viivaston alapuolelle.

Transkriptioon voi lisätä tarvittaessa erilaisia dynamiikka- ja esitysmarkintoja, tai muita huomioita liittyen esimerkiksi kappaleen rakenteeseen tai improvisoituun sooloon.