

**SÄVELLYKSEN, SOVITUKSEN JA MUSIIKILLISEN  
IMPROVISAATION OPETUS OSANA SUOMALAISTA  
MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄÄ**

Sara Tulla-Koskela  
Maisterintutkielma  
Musiikkitiede  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2018

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Sara Tulla-Koskela	
<b>Työn nimi</b> Sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation opetus osana suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää	
<b>Oppiaine</b> Musiikkitiede	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> 2018	<b>Sivumäärä</b> 72
<b>Tiivistelmä</b> <p>Säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation osuus ei ainakaan opetussuunnitelmien tasolla ole ollut merkittävää suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Ne on mainittu osana opetusta, mutta käytännössä niiden opetus on ollut vaihtelevaa. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio koetaan monesti hankaliksi aiheiksi opettaa monestakin eri syystä. Kuitenkin opetuksen uudistuessa ja uusien opetussuunnitelmien myötä oppilaan oma tekeminen ja luovuus ovat nousseet entistä tärkeämmäksi.</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitetään, missä määrin säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota opetetaan osana suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää. Tutkimus on toteutettu kyselytutkimuksena Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) -jäsenoppilaitoksille. Tutkimukseen osallistui yhteensä 41 oppilaitosta. Tutkimuksessa keskitytään taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän osalta annettavaan perusopetukseen. Kuitenkin vastauksissa monesti sivuttiin myös opistotason opintoja.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota opetetaan hyvin vaihtelevasti. Joissain oppilaitoksissa oli selkeät käytänteet ja mahdollisuudet kun taas toisaalla ei ollut juuri mitään. Tilastollisesti merkittävä korrelaatio löytyi erityisesti oppilaitoksen omaan opetussuunnitelmaan tehtyjen kirjausten ja oppilaitosten tarjoamien mahdollisuuksien, asenteiden ja koulutuksen väliltä. Useimmiten säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio eivät kuitenkaan olleet omia oppiaineita, vaan ne oli integroitu osaksi jotain muuta opetusta.</p>	
<b>Asiasanat</b> – säveltäminen, sovittaminen, musiikillinen improvisaatio, opetussuunnitelma, musiikkioppilaitos, taiteen perusopetus	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto, JyX-tietoarkisto	
<b>Muita tietoja</b>	

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>Aiempi tutkimus</b> .....	<b>4</b>
2.1.1	Luovuuden paikka koulutuksessa .....	5
2.1.2	Säveltäminen ja sovittaminen .....	6
2.1.3	Musiikillinen improvisaatio .....	9
2.1.4	Teknologian mahdollisuudet .....	10
2.1.5	Luova opetus .....	11
<b>2.2</b>	<b>Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä</b> .....	<b>13</b>
2.3.1	Opetussuunnitelma .....	14
2.3.2	Järjestelmä, hallinto ja rahoitus .....	15
<b>3</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>Tutkimuskysymys</b> .....	<b>17</b>
3.1.1	Tutkimuskysymys ja sivukysymykset .....	17
3.1.2	Hypoteesit .....	19
<b>3.2</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>20</b>
3.2.1	Kyselytutkimus tutkimusmetodina .....	20
3.2.2	Kyselyn laatiminen .....	22
3.2.3	Kyselylomakkeen analysointimenetelmiä .....	23
<b>4</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>25</b>
<b>4.1</b>	<b>Oppilaitokset</b> .....	<b>25</b>
<b>4.2</b>	<b>Opetustarjonta ja vastuunjako</b> .....	<b>28</b>
4.2.1	Säveltäminen .....	28
4.2.2	Sovittaminen .....	32
4.2.3	Musiikillinen improvisaatio .....	36
<b>4.3</b>	<b>Tulosten keskinäistä vertailua ja yhteenvetoa</b> .....	<b>39</b>
4.3.1	Sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksen vertailua .....	39
4.2.2	Yhteenvetoa opetuksesta .....	42
<b>4.4</b>	<b>Tulokset muihin tekijöihin</b> .....	<b>44</b>
4.4.1	Tulokset suhteessa opetussuunnitelmaan .....	44
4.4.2	Oppilaitosten näkemyksiä opetussuunnitelmasta ja opetuksesta .....	47
4.4.3	Tulokset suhteessa oppilaitoksen kokoon .....	49
<b>6</b>	<b>Päätäntö</b> .....	<b>51</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>55</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>59</b>
	<b>Liite 1: Tietoa tutkimuksesta</b> .....	<b>59</b>
	<b>Liite 2: Kyselylomake</b> .....	<b>60</b>

# 1 JOHDANTO

Säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio ovat aina kuuluneet osaksi musiikkia. Musiikki ei ole vain tekniikan harjoittelua, kappaleen mekaanista osaamista ja tunteita pursuavaa, sykehdyttävää tulkintaa. Joku on joskus lähtenyt tapailemaan jotain melodian pätkää, kokeillut erilaisia mahdollisuuksia, merkinnyt sen tavalla tai toisella muistiin ja lopulta siirtänyt teoksen erilaisille kokoonpanoille sopivaan esitysmuotoon. Toisin sanoen joku on joskus improvisoinut, säveltänyt ja sovittanut musiikkia, ja näin on saanut aikaan teoksen, jota muutkin voivat soittaa. Toki asiat eivät aina tapahdu tässä nimenomaisessa järjestyksessä, eikä yhden ja saman henkilön tarvitse valmistaa kappaletta teeman aiheesta valmiiksi sovitetuksi teokseksi. Kuitenkin säveltämisellä, sovittamisella ja improvisaatiolla on paikkansa musiikissa, jotta uutta materiaalia syntyy ja teoksia riittää esitettäväksi.

Koska säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio ovat näin keskeisiä asioita jokaisen muusikon ohjelmistoluettelon syntyprosessissa, on erikoista, että vasta viime aikoina on alettu puhua enemmän näiden oppiaineiden opettamisesta. Onko meitä kahlinnut ajatus, että niin säveltäminen, sovittaminen kuin improvisointikin ovat sellaisia taitoja jotka ovat sisäsyntyisiä? Eli niitä ei voisi opettaa? Toisaalta Suomessa kuitenkin koulutetaan ammattisäveltäjiä, ja maailmalla tunnetaan suomalaisia säveltäjiä. Sovittajia tarvitaan niin musiikin alkeisopetuksesta aina artisteille sopivan materiaalin muokkaamiseen kuin laulukirjojenkin kirjoittamiseen. Improvisaatio mielletään mielellään jazzin puolelle kuuluvaksi ilmiöksi, mutta uusien sävellyksien syntyprosessissa tapahtuu myös improvisaatiota. Samoin mummon syntymäpäivillä saattavat suvun vanhimman saada päähänsä, että meidän ”muusikkohan” voi soittaa taustamusiikkia, jolloin niin säveltämisen, sovittamisen kuin musiikillisen improvisaation taidot ovat tarpeet. Säveltämiseen, sovittamiseen ja musiikilliseen improvisaation esittämiseen saattavat päästä osallisiksi siis jo hyvinkin aloittelevat oppilaat. Sen lisäksi, että säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio ovat tarpeellisia taitoja, ne ovat, ainakin kirjoittajan kokemuksen mukaan, monesti myös oppilaille mielekkäitä oppimisväyliä. Oppilas pääsee tuottamaan omaa musiikkia ja kokemaan onnistumisia, heittäytymään ja haastamaan itseään. Monipuolisen musiikinharjoittamisen kautta hän pääsee myös laajentamaan omaa ilmaisuaan, musiikin terapeuttista vaikutusta unohtamatta. Samoin opettaja pystyy näkemään mitä oppilas on sisäistänyt, seuraamalla millaista materiaalia ja millaisia musiikillisia lainalaisuuksia oppilas noudattaa tuottaessaan omaa musiikkia.

Tässä tutkimuksessa käsitellään säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta osana suomalaista musiikkioppilaitoskenttää. Tutkimuksessa ollaan erityisen kiinnostuneita siitä, missä määrin näitä asioita opetetaan musiikkioppilaitoksissa. Yksi kiinnostava kysymys onkin, opetetaanko säveltämistä, sovittamista tai musiikillista improvisaatiota joissain tyylilajeissa enemmän kuin toisissa. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita onko jo vanhoihin, vuoden 2002 opetushallituksen yleisen opetussuunnitelman mukaan laadittuihin opetussuunnitelmiin lisätty mainintoja sävellyksestä, sovittamisesta tai musiikillisesta improvisaatiosta. Tässä vanhassa yleisessä opetussuunnitelmassa säveltämisen, sovittamisen tai musiikillisen improvisaation opetus ei ollut pakollista, joskin mahdollista.

Tutkimus on toteutettu Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) -jäsenoppilaitosten keskuudessa. Tutkimusta ei kuitenkaan tehty yhteistyönä SML:n kanssa, vaan jäsenoppilaitokset valikoituivat sillä perusteella, että kaikissa niissä annetaan musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta. Jo Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenyys asettaa tietyt kriteerit oppilaitokselle. Täten oppilaitokset eivät ole liian heterogeeninen ryhmä ja merkittäviä muuttujia juuri suhteessa säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksessa otaksutaan löytyvän. Tässä tutkimuksessa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita nimenomaan musiikin harrastajien mahdollisuudesta saada opetusta näissä aineissa. Tutkimus on myös rajattu koskemaan vain musiikin perusopetusta, jotta aineisto ei paisuisi ja jotta tutkimus painottuisi nimenomaan aloitteleviin tai musiikkitaipaleen alkupuolella oleviin oppilaisiin. Suurin osa oppilaista on myös lapsia. Kuitenkin vastauksiin oli monesti mainittu myös opistotason opetuksesta ja syventävistä opinnoista, joten osa vastauksista lienee annettu ajatellen oman oppilaitoksen koko musiikin laajan oppimäärän opintoja, eikä vain perusopintoja.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 41 oppilaitosta, aivan pienistä muutaman kymmenen oppilaan oppilaitoksista aina tuhansien oppilaiden oppilaitoksiin. Oppilaitoksia oli myös mukana ympäri Suomea niin pienistä kuin suurista kaupungeista ja kunnista. Oppilaitokset ja niiden edustajat mainitsivat useaan otteeseen uuden opetussuunnitelman. Tämä tutkimus tulee toisaalta mielenkiintoiseen aikaan, sillä Opetushallituksessa on juuri julkaistu taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat (2017), jotka astuvat voimaan vuonna 2018. Taiteen perusopetuksen musiikin eritasoisten oppimäärien opetussuunnitelmissa on viitteitä samasta trendistä, mitä myös peruskoulujen opetussuunnitelmien kanssa on ollut, eli ilmiöpohjaista oppimista ja tekemällä oppimista. Musiikin puolella toisaalta opetuksen voi ajatella lähes aina olevan ilmiöpohjaista miltei aina, sillä musiikki on se ilmiö, jota tarkastellaan. Tekemällä oppiminenkin sopii musiikkiin hyvin

ja toivottavasti tämä itse tekeminen ja oppilaan oma luovuus saavat nostetta tämän uuden opetussuunnitelman myötä.

Vaikka Opetushallitus antaa yleisen opetussuunnitelman, oppilaitokset tekevät sen pohjalta vielä omat opetussuunnitelmat. Tämän takia opetussuunnitelmien painotukset ja samalla myös tulkinnat vaihtelevat eri oppilaitoksissa. Näin ollen ei ole ihmeäkään, että tutkimustulokset olivat myös vaihtelevia.

Määrällisen tutkimusdatan lisäksi, tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa ovat oppilaitosten omat kommentit ja ajatukset säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksesta. Mielenkiintoisia lähestymistapoja asiaan, on selvittää, löytyykö kenties syytä, miksi opetusta on annettu tai miksei sitä ole annettu. Samoin huomiota on kiinnitetty, miten oppilaitokset ovat suunnitelleet ja toteuttaneet opetuksen, mikäli sitä annetaan, ja myös kenen vastuulla opetus on. Tutkimuksen kannalta tärkeä kysymys on, onko opetusta kirjattu opetussuunnitelmaan, onko vain oletus, että joku opettaa vai eikö opeteta ollenkaan. Kiinnostavaa on myös nähdä toteutuvatko opetussuunnitelmaan kirjatut kohdat oppilaitoksen arjessa, ja miten oppilaita tuetaan, ja millaisia mahdollisuuksia heille annetaan harjoittaa säveltämistä, sovittamista tai musiikillista improvisaatiota, mikäli he haluavat opiskella näitä aineita.

Tutkimuksen lopussa pohditaan myös niitä kaikkia kysymyksiä, mitkä vielä jäivät auki. Todennäköisesti tämä tutkimus myös jättää paljon uusia tutkimusaiheita ja hyvää pohjaa jatkotutkimukselle. Säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetus suomalaisessa musiikkioppilaitoskentässä on vielä niin nuorta, että siinä varmasti riittää kehitettävää, vaikka itse säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio ovat ilmiöinä vanhoja. Täten onkin tärkeää, että tutkimusta jatkettaisiin, jotta saataisiin selvitettyä syitä ja asenteita opetuksen taustalla, mutta ennen kaikkea luotua uutta opetusmateriaalia ja -tapoja, jotta mahdollisimman moni musiikin harrastaja pääsisi säveltämään, sovittamaan ja improvisoimaan. Tämä on tärkeää opetuksen mielekkyyden takia. Oppilaat oppivat eri tavoin ja vaikka oppilas ei olisikaan tuleva säveltäjä, hän kuitenkin saattaa oppia asiat säveltämisen kautta. Positiivisen oppimiskokemuksen ja positiivisen asenteen säilyttäminen säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota kohtaan on myös tärkeää, ja onnistumiset näillä alueilla kasvattaisivat varmasti myös oppilaan uskoa omiin taitoihinsa. Suotavaa olisikin, että nämä asiat tulisivat eteen ensimmäisen kerran jossain muualla kuin esiintymistilanteessa isomummon syntymäpäivillä.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Aikaisempaa tutkimusta löytyy niin säveltämisen, sovittamisen kuin musiikillisen improvisaation opettamisenkin saralta. Kirjallisuudessa ei suoranaisesti nouse esiin missä määrin näitä asioita on aikaisemmin opetettu, mutta aikaisemman tutkimuksen puolelta löytyy vastauksia siihen, miten näitä on opetettu ja millaisia asenteita opetusta kohtaan, niin oppilailta kuin erityisesti opettajillakin, on. Myös erilaisia projekteja sekä tulevaisuuden opetusmenetelmiä säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation tiimoilta sivutaan. Niinpä tämän tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu erilaisista näkökulmista sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen ja yleisestikin luovuuden ja koulutuksen yhteensovittamisesta. Kirjallisuuden toinen iso alaluku keskittyy taas suomalaiseen musiikkioppilaitosjärjestelmään. Tarkoitus on avata järjestelmää ja peilata sitä myöhemmissä luvuissa tämän tutkielman aineistoon, josko järjestelmästä löytyisi mielenkiintoisia näkökulmia sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen.

### 2.1 Aiempi tutkimus

Sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä on tutkittu vaihtelevasti. Aihetta eri tavoin sivuavia opinnäytetöitä löytyy paljon. Erityisesti musiikin perusteiden opetukseen liittyvät opinnäytetyöt sivuavat jonkin verran niin sävellyksen, sovituksen kuin improvisaationkin opetusta. Myös peruskoulun musiikinopetuksen puolella on tutkimusta ja projekteja, joiden myötä oppilaat, joilla ei ole vahvaa musiikillista osaamista taustana, pystyisivät tekemään musiikkia itse. Yleisesti kaiken musiikinopetuksen kehityssuunta näyttäisi tulevaisuudessa suosivan yhä enemmän musiikillisen luovuuden ja keksimisen keinoja opetusmetodeina. Tästä esimerkkinä esimerkiksi TOMU-projekti, josta syntyi toiminnallinen ja musiikkilähtöinen musiikin perusteiden opetus (Airola, 2012). Sävellyksprojekteina mainittakoon Säveltäjät musiikkioppilaitoksissa –hanke, joka toi sävellysyhteistyötä oppilaitoksiin (Ilomäki 2013, 126). Erilaisia teknologioita yleisesti musiikin oppimiseen on myös kehitetty ja tutkittu, eikä nykyään ole kovin poikkeuksellista, että musiikin opetuksessa käytetään uutta teknologiaa apuna. Näistä uusista teknologioista, käytettiinpä niitä

sitten sävellyksen, sovittamisen tai musiikillisen improvisaation opetukseen, tai johonkin muuhun, on hyvänä esimerkkinä taulutietokoneet (esim. iPadit), koskettimet ja erilaiset sekvensseri- ja nuotinnusohjelmistot. Harvinaisempina teknologian mahdollisuuksina on esimerkiksi JamMo (josta enemmän luvussa 2.1.4) sekä esimerkiksi MusaMatto (MusaFarmi 20017), joka toimii kuin perinteinen ruutuhypely.

Tämän opinnäytetyön kanssa täysin samanlaista tutkimusta ei kuitenkaan Suomessa ole aikaisemmin tehty. Mahdollista vertailua, missä määrin sävellystä, sovitusta ja improvisaatio on aikaisemmin opetettu suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä, ei siis voi aikaisemman tutkimuksen perusteella suorittaa. Erityisesti niin opinnäytetöistä kansainväliseen tutkimukseen asti tutkimusnäkökulma painottuu monesti juuri opettajien ja oppilaiden kokemuksiin koskien sävellyksen, sovittamisen tai improvisaation opetusta tai näiden käyttöä opetustarkoitukseen. Suoraa vastausta siihen, missä määrin näitä aineita opetetaan missään musiikkioppilaitosjärjestelmässä, on kuitenkin hyvin hankala löytää, jo pelkästään musiikkioppilaitosjärjestelmien erilaisuuden takia.

### **2.1.1 Luovuuden paikka koulutuksessa**

Puhuttaessa säveltämisestä, sovittamisesta ja improvisaatiosta törmätään käsitteeseen ”luovuus” ja erityisesti ”musiikillinen luovuus”. Erityisesti juuri luovuuden tuomat haasteet ja rajoituksen nousevat esiin Craftin (2003) artikkelissa. Craft (2003 118-120) puhuu opetuksen haasteista, nostaen esiin kielelliset haasteet, opetussuunnitelmalliset ongelmat, opetusorganisaation rajat ja yleensäkin opettajajohtoisen pedagogiikan ongelmat luovuuden toteuttamisessa. Myös koulutuksen ulkopuoliset haasteet huomioidaan. Sosiaaliset rajoitteet, ympäröivä kulttuuri sekä eettiset arvot ja moraali nousevat esiin kun puhutaan luovuudesta. Ylipäänsä luovuudella näyttäisi olevan useampia puolia, kuin aluksi välttämättä ajattelisi (Craft 2003 113-127.) Luovuus ei siis ole aivan yksinkertainen asia käsiteltäväksi (Odena 2001) ja myös opettajien oma käsitys musiikillisesta luovuudesta vaikuttaa opetukseen, kuten nousee esiin Odenan ja Welchin (2009) artikkelista *A generative model of teacher's thinking on musical creativity*. Se, mitä luovuudella ymmärretään, on myös hyvin vaihtelevaa. Joskus se käsitetään nimenomaan säveltämisenä tai improvisoimisena, aktiivisena toimintana, ja toisinaan se voidaan käsittää tapana ajatella (Odena & Welch 2009, 418). Luovuus osana opetusta, olipa se sitten tapa ajatella tai käytännön aktiivista toimintaa, ei ole aivan yksiselitteisesti tulkittava tai helposti ja yksiselitteisesti avattava käsite.



Ahonen (2004) puhuu kirjassaan vastaanottavasta ja keksivästä oppimisesta. Pienen lapsen musiikin oppiminen noudattelee tätä luonnostaan, sillä juuri ensimmäiset laulut lapsi oppii nimenomaan jäljittelemällä kuulemaansa. Toistoja taas Ahosen (2004) mukaan tarvitaan motoristen taitojen saavuttamiseen. Erilaisissa musiikkipedagogisissa metodeissa yhdistävät monet keksivän oppimisen piirteet. Tässä yhteydessä puhutaan Dalcroze, Orff ja Kodály -metodeista. Niissä käytetään länsimaiselle musiikkiperinteelle tyypillistä tonaalista sävelmateriaalia ja näiden avulla rakennetaan oppilaille perusta käytettävään musiikkikulttuuriin. Niissä myös oppilaan oma toiminnallisuus on keskeinen osa opetusta. Tarkoituksena on joko liikkeen, soiton tai laulun avulla ymmärtää musiikin perusilmiöt ja taitojen karttuessa siirrytään vasta monimutkaisempiin asioihin. Kaikissa näissä menetelmissä myös improvisointi on tärkeää ja alun perin se on ollut näiden kaikkien kolmen metodin keskeinen osa. (Ahonen 2004, 168-171)

Oikeastaan niin Odenan (2001), Odenan ja Welchin (2009), Craftin (2003) kuin Ahosenkin (2004) ajatukset luovuudesta sivuavat Uusikylän (2000) pohdintoja luovuuden opetuksesta. Samoin kun Odena kumppaneineen, myös Uusikylä (2000, 54) pyrkii antamaan joitain neuvoja opettajille, jotta nämä voisivat tukea oppilaan luovuutta. Kun Craft (2003) artikkelissaan pohtii pitkälti luovuuden ulkoisia rajoituksia, Uusikylä nostaa teoksessaan (2000) luovan ihmisen sisäiset rajat esiin. Hän tuo esiin luovuuden piirteitä sekä myös stereotyyppioita luovista ihmistyypeistä. Näiden avulla hän pyrkii nostamaan esiin luovan ihmisen toimintatapoja ja kuinka tätä luovuutta voidaan ruokkia. Vaikka Craft ja Uusikylä lähestyvät asiaa hieman eri suunnista, molempien teksteissä törmätään formaalin strukturoidun koulutuksen ja luovuuden väliseen kitkaan. Uusikylä (2000, 50-51) mainitseekin, että arvosteleva kritiikki on pahin luovuuden tappaja, ja tulosvastuu ja kilpailu myös tukahduttavat helposti koko luovuuden.

### **2.1.2 Säveltäminen ja sovittaminen**

Itsenäisinä oppiaineina säveltämistä lienee tutkittu eniten. Onhan pelkästään säveltäjän ammatti melko vanha ja edelleenkin varteenotettava erikoistumisvaihtoehto formaalin musiikkikoulutuksen saralla. Säveltämistä ja sävellyttämistä musiikin oppimiskeinona on myös olemassa erityisesti kansainvälistä tutkimusta. Säveltäminen voidaan Ojalan ja Väkevän (2013, 10) mukaan ymmärtää kahdella tavalla. Heidän mukaansa säveltäminen voidaan käsittää koulutetun ja työssä harjaantuneen säveltäjän teoksina, sävellyksinä. Toinen vaihtoehto määrittää säveltäminen, on

Ojalan ja Väkevän mukaan, tapa käsittää se minä tahansa musiikillisen järjestelyn toimintana. Siitä voi syntyä teoksia, mutta se ei ole välttämätöntä. Tässä vaihtoehdossa säveltäminen onkin enemmän prosessi, jolla ei välttämättä ole alkua ja loppua, kuin produktio, jolla sellaiset on, ja jonka myötä syntyy joku tulos. Musiikkikasvatuksessa laajempi luova ja erilaisille toimijoille avoin näkökulma on yleensä ominaisempi (Ojala & Väkevä 2013 11).

Berkley on artikkeleissaan (2001, 2004) pohtinut säveltämisen käyttöä musiikin opetuksessa. Vanhemmassa (vuoden 2001) artikkelissaan hän pohti miksi säveltämisen opettaminen koetaan usein haastavaksi. Hän teki tutkimuksensa teini-ikäisten oppilaiden ja näiden opettajien keskuudessa, jotka olivat suorittamassa *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* –tutkintoa. Berkley (2001, 135) päätyy siihen lopputulokseen, että: ”säveltämisen opettaminen on haastavaa, koska niin on säveltäminenkin”. Berkleyn (2001) mukaan opettajalla itsellään tulee olla hyvät tiedot opetettavasta aiheesta, ja tämä aiheuttaa monesti hankaluuksia ja epävarmuutta. Lisäksi haastavuutta tuo oppilaiden osaamistaso, joka voi olla hyvin vaihtelevaa. Myös Berkleyn uudempi artikkeli (2004) sivusi aihetta. Siinä hän tutki säveltämisen opetusta ongelmanratkaisun näkökulmasta. Tutkimuksessaan Berkley tuli tulokseen, että säveltämisen opettaminen on hyvin monipuolista ongelmanratkaisua niin opettajalle kuin oppilaillekin.

Berkleyn artikkeleita tutkiessa on syytä muistaa, että tutkimukset on tehty tavallisessa koulussa, ei erityisessä musiikkikoulussa. Sama ongelma on muissakin artikkeleissa, sillä opetusjärjestelmä, niin musiikin kuin yleisen oppivelvollisuudenkin osalta, vaihtelee maittain. Toisaalta vaikka järjestelmät vaihtelee, oppimista kuitenkin tapahtunee minkä tahansa järjestelmän ansiosta tai siitä huolimatta.

Sävellyksen ja improvisaation kautta tapahtuvaa oppimista on taas tutkinut Burnard (2000, 227-245). Tämäkin tutkimus on tapahtunut kouluympäristössä, mutta ympäristön sijaan tutkimuksessa nousee esiin, miten oppilaat kokonaisvaltaisesti rakensivat niin sävellystä kuin myös improvisaatiota, ja miten oppilaat kokivat prosessin (Burnard 2000, 232-241). Burnardin (2000, 242) keskeinen löydös oli, etteivät lapset erottele improvisaatiota ja säveltämistä yksittäisiksi jatkumoiksi vaan useammaksi samanaikaiseksi moniulotteiseksi jatkumoksi. Näiden ja muiden artikkelin tulosten johdosta Burnard (2000, 243) esittelee erilaisia tapoja, joilla säveltämistä ja improvisaatiota tulisi tuoda lapsille osana musiikinopetusta. Hän myös ehdottaa, että musiikinopetus voisi olla vähemmän keskittyntä tietoon ja taitoihin ja enemmän painottunutta luovuuteen.

Säveltämisen opettamisen koetun haastavuuden nostavat esiin niin Berkley (2001, 2004) kuin myös Winters (2012). Wintersin (2012, 19) artikkelissa nousee esiin paineet sävellyksen ”salonkikelpoisuudesta” ja säveltämisen arvioinnin tuomat haasteet, sekä musiikinopetuksen painottuminen eri tavalla. Sävellyksen opetuksen haastavuuteen on kuitenkin myös olemassa tutkimusta. Esimerkiksi Hickey (1999) jakoi sävellyksen opetuksen osa-alueet pieniin osiin, jonka avulla opettajan työ helpottui. Hickey myös nosti esiin säveltämisen monipuolisuuden. Se ei vain ole harjoitus, jolla voidaan harjoitella opittuja asioita, vaan säveltäminen myös konkretisoi opettajalle oppilaan osaamistason. Säveltäessä oppilas näyttää sen osaamistason ja ymmärryksen, mikä hänelle on jo kertynyt. (Hickey 1999, 27).

Itsenäisiä tutkimuksia sovittamisen opetuksesta on hankalampi löytää kuin tutkimuksia säveltämisen tai musiikillisen improvisaation opetuksesta. Usein sovittaminen niputettaneen samaan säveltämisen kanssa tai sovittamisen saatetaan ajatella olevan jatkumo oman sävellyksen muokkaamiseksi esityskuntoon. Bush (2007) sivuaa artikkelissaan myös musiikin sovittamista. Hän pitää niin säveltämistä kuin sovittamistakin oppilaan musiikillisia taitoja monipuolisesti kehittävänä aktiviteettina. Hän myös huomauttaa sävellysten ja sovitusten tekemisen nostavan esiin oppilaiden omaa osaamista.

Suomessa musiikkipedagogiikkaan on tullut lisää kuulonvaraista musisointia, improvisointia ja säveltämistä (Ilomäki 2013, 136). Sen sijaan, että nuorta musiikin harrastajaa ei enää päästettäisi tutkimaan musiikkikenttää, vaan hänelle tarjotaan strukturoitu opetus, on esimerkiksi alkeisopetusmateriaaleihin tullut uudenlaisia tehtäviä pelkän soittoharjoittelun lisäksi. Myös musiikin perusteiden oppikirjat ovat saaneet lisää luovia tehtäviä, esimerkiksi sävellys- ja sovitustehtävien tiimoilta (esim. Kopra, M. Musiikin perusteet 1-4). Kuitenkin pohdiskeleva ja tunnusteleva lähestymistapa tuo omat haasteensa. Ilomäen (2013, 138) mukaan ”musiikkikulttuurien moniarvoistuminen on asettanut opettajat tilanteeseen, jossa oppilaiden kohtaaminen näyttää vaativan yhä enemmän taitoja, jotka eivät alun perin ole kuuluneet opettajan omaan koulutukseen.” Hän ehdottaakin ratkaisuksi ajattelutapaa, joka ei ota tavoitteeksi mitään valmista tai tiedettyä, vaan kohteena on vain oppiminen. (Ilola 2013, 126-140).

### 2.1.3 Musiikillinen improvisaatio

Improvisaatio tulee latinan sanasta *improvisus* eli ennalta näkemättä tai *ex improvisio* eli odottamatta. Tällöin musiikkia luodaan enemmän tai vähemmän valmistelematta. Improvisaation on siis toimittava juuri siinä hetkessä ja säveltämisestä sen erottaa nimenomaan korjaaminen. Improvisaatiota ei voi korjailta tai hioa jälkeen päin, kun taas sävellystä voi. Improvisaatio ja säveltäminen voivat kuitenkin toimia jatkumona toisilleen, sillä sävellyksen teeman tai idean voi hyvinkin saada improvisoimalla. Kuulon- ja muistinvaraisissa musiikkikulttuureissa improvisaatiolla on keskeinen osa, mutta kulttuureissa, joissa musiikki nojaa pitkälti kirjoitettuun materiaaliin, improvisaation osuus on vähentynyt. (Ahonen 2004, 171-172.)

Myös improvisaation opetukseen liittyy helposti epäilyksiä ja ennakkoluuloja niin oppilaille kuin opettajilla. Tämä nousee esiin järjestäen eri tutkimuksissa, mutta esimerkiksi Burnard (2000) nosti tämän esiin. Whitcomb (2013, 43) on omassa tutkimuksessaan armeliaampi todetessaan, että osa opettajista nappaa improvisaation sujuvaksi osaksi opetustaan kun taas osalle, improvisaation lisääminen osaksi opetusta, tuntuu vaikealta. Yleisimmiksi peloiksi mainitaan opettajien omat taidot tai oikeammin niiden puute itse musiikillisen improvisaation saralla, kuin myös musiikillisen improvisaation opetuksen puolella (Whitcomb 2013, 44). Whitcombin artikkeli on kuitenkin hyvin käytännönläheinen esimerkkeineen helpoista, yksinkertaisista harjoituksista, joiden avulla improvisaation opetukseen pääsee kiinni. Näissä harjoituksissa oppilaat tekevät ohjeiden mukaan pieniä, vaikkapa vain yhden tahdin mittaisia, muutoksia rytmiin tai melodiaan. Liikkeelle lähdetään käyttämällä ensin vain muutamia nuotteja, tai vaihtelemalla rytmiaiheita, ja pikkuhiljaa harjoitteiden monimutkaistuessa myös improvisointiin käytettävät melodia- tai rytmivaihtoehdot monipuolistuvat (käytetään monimutkaisempia rytmikuvioita ja kolmen nuotin sijaan käytettävissä onkin koko pentatoninen asteikko). (Whitcomb 2013, 43-50.)

Improvisaation opetuksen tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyse vain ryhmässä tapahtuvan improvisaation opetuksesta vaan opetusta voidaan toteuttaa monilla tavoin. Bernhard on tutkinut improvisaation opetusta ensin opiskelijoilla, jotka opiskelivat musiikkikasvatusta pääaineena (Bernhard 2012) ja myöhemmin instrumenttiopettajilla (Bernhard 2014). Bernhardin (2014, 3) tutkimuksesta käy ilmi, että improvisaatio ei juurikaan tunnu kuuluvan länsimaiseen instrumenttiopetukseen ja opettajat eivät tunne oloaan varmaksi improvisaation suhteen. Tutkimuksessaan Bernhard huomasi, että opettajan opetuskokemus ja vielä kaiken lisäksi mikäli kokemusta oli jazzin puolelta, lisäsivät itseluottamusta opettaa improvisaatiota, ja samoin

alakoulussa opettajat eivät olleen yhtä varmoja improvisaation opetuksesta kuin yläkoulun tai lukion opettajat (Bernhard 2014, 10-13). Tämä tutkimus on tehty USA:ssa, jossa koululaitos ja opettajien koulutus ei ole samanlainen kuin Suomessa.

Suomessa musiikillisen improvisaation tutkimus on myös saanut uutta kirjallisuutta alleen. Huovinen (2015, 1-2) nostaa kirjassaan esiin improvisaation tärkeyden osana musiikkia, mutta samalla huomauttaa sen olevan miltei vähiten tutkituin ja ymmärretyin. Kirja nostaa esiin improvisaatiota eri musiikkityyleissä aina länsimaisesta taidemusiikista jazziin ja kansanmusiikkiin. Tämän opinnäytetyön kannalta mielenkiintoisin kirjoitus löytynee kuitenkin Juntulta, jonka teksti *Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa* löytyy kirjasta. Luvussa Junttu käsittelee lasten improvisaatiota ja luovuutta. Junttu (2015, 82-83) nostaa esiin luovuuden kolme edellytystä: avoimuuden, arvioinninkohdistamisen vain omiin kokemuksiin sekä kyvyn leikkiä. Nämä kolme asiaa punoutuvat hyvin yhteen juuri aikaisemmat tutkimuksen kannalta. Monessa tutkimuksessa nousi esiin lasten kyky luovaan toimintaan ja kuten myöhemmin tarkemmin käy ilmi, tämänkin tutkimuksen oppilaat ovat pääasiassa lapsia. Näin ollen luontainen kyky luovaan toimintaan ja leikkiin tekisivät näiden aikaisempien tutkimusten valossa taiteen musiikin perusopetuksen oppilaista erittäin otollisen pohjan improvisaation opetukseen tai sen käyttämiseen osana opetusta. Kuten Uusikylä (2000, 42-55) nosti esiin, luovuudelle tärkeää on kannustava ja avoin ilmapiiri ja pahinta on tuloskeskeisyys ja kriittinen arviointi. Junttu peräänkuuluttaa nimenomaan arvioinnin kohdistamista vain omiin kokemuksiin, jolloin tuloksellisuudeksi riittää se, että jotain syntyy. Yleensä luovan toiminnan, kuten myös säveltämisen arviointi koettiin hankalaksi (Winters 2012, 19-25), vaikka usein arviointi kuuluukin osaksi opetusta (Craft 2003, 113-127).

#### **2.1.4 Teknologian mahdollisuudet**

Teknologia on tuonut uusia mahdollisuuksia säveltämisen ja sovittamisen opetukseen. Teknologian avulla oppilaat kykenevät tuottamaan niitä kaikkia ääniä, mitä he kuulevat esimerkiksi radiosoitossa. Samoin mukana kulkevan teknologian avulla oppilaat voivat tehdä musiikkia missä tahansa, ei vain luokassa tai paikassa, jossa voi liikkua soittimen kanssa. Erityisesti teknologia mahdollistaa sellaisenkin oppilaan musiikin tekemisen, joka ei vielä taitojensa puolesta pysty itse soittamaan sävellyksiään. Teknologia myös muuttaa opettajavetoista opetusta, jolloin oppilaat työskentelevät enemmän keskenään. Teknologian avulla heillä on myös kaikki mahdollinen tieto haettavissa netin kautta. (Cain 2004, 216-217.)

Berkley (2001) nostaa myös teknologian esiin artikkelissaan. Hänen mukaansa teknologian käyttö on hyvin kaksijakoista ja niin myös Cain (2004) huomautti artikkelissaan, vaikka hän näkikin teknologiassa paljon hyötyjä. Berkley (2001) huomautti, että teknologia saattoi auttaa oppilaita, joiden taidot eivät riittäneet vielä siihen, että he kirjoittaisivat ylös asiat. Se laittoi myös tavallaan oppilaat tasa-arvoiseen asemaan, sillä soittotaidot eivät rajoittaneet sävellystaitoa. Lisäksi Berkley (2001) huomautti, että monet ammattisäveltäjät käyttävät myös teknologiaa apunaan. Ongelmana Berkley nosti esiin, että monet opettajat eivät pidä synteettisistä äänistä, joita tietokoneohjelmat käyttävät. Lisäksi ajateltiin, etteivät oppilaat opi oikeaa musiikkia operoidessaan näytöllä, vaan materiaalia tulisi mieluummin työstää itse instrumentilla. Lisäksi teknologia haastaa musiikin perinteisen kirjoittamisen. (Berkley 2001, 132-133.)

Yksi esimerkki tällaisesta teknologiasta, on JamMo-mobiilioppimisympäristö. JamMo on pelimäinen oppimisympäristö 3-12 –vuotiaille lapsille, ja sen avulla lapset voivat työskennellä yhdessä ryhmissä (Paananen-Vitikka, ym. 2013, 203-213). Opettaja pystyy hallinnoimaan järjestelmää ja sen avulla lapset voivat tehdä sävellyksiä erilaisissa kokoonpanoissa. Ohjelma sisältää sävellys- ja laulupelit nuoremmille lapsille ja looppisekvensseripohjaisen sävellysympäristön hieman vanhemmille lapsille. JamMo:n kaltainen sävellystyökalu nostaa juuri esiin niitä teknologian hyviä puolia, joista niin Cain (2004) kuin Berkleykin (2001) puhuvat. JamMo mahdollistaa oppilaiden sävellystyöskentelyn pareittain tai ryhmissä. Toki perinteistäkin sävellystyötä voi tehdä pareittain tai ryhmissä, mutta digitaalinen oppimisympäristö antaa siihen erilaiset mahdollisuudet. Kuitenkin JamMo:n hyvä puoli verrattuna perinteiseen säveltämiseen on nimenomaan mahdollistaa säveltäminen oppilaan soittotaidoista huolimatta. Paananen-Vitikan (ym. 2013) artikkelista käy myös ilmi, että lasten sävellykset olivat sisällöltään vaihtelevia ja melko lyhyitä. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että lapset olivat motivoituneita säveltämään mobiililaitteilla, eikä sekvensseripohjainen säveltäminen tuottanut heille vaikeuksia.

### **2.1.5 Luova opetus**

Monessa artikkelissa ja tekstissä kävi ilmi epävarmuus, jota näytetään tuntevan säveltämistä, sovittamista ja improvisaatiota kohtaan. Opettajat eivät tunnu olevan varmoja miten pitäisi opettaa, miten opetettava asia pitäisi rajata vai pitäisikö rajata ollenkaan (Berkley, 2001; Winters 2012). Whitcomb (2013) taas näki osan olevan hyvinkin innostuneita, osalle taas uusien menetelmien tai

opetustapojen käyttöönotto oli haastavampaa. Olipa kyse sitten koulusta tai musiikkioppilaitoksesta, ajatus jostain niin luovasta kuin säveltäminen, sovittaminen tai musiikillinen improvisaatio ei tunnu solahtavan strukturoituun formaaliin koulutusympäristöön kovin helposti. Lisäksi opettajat eivät aina koe varmuutta itse asiasta saati sen opettamisesta (Whitcomb 2013). Teknologian käyttö herätti myös mielipiteitä. Kuten Berkley (2001) ja Cain (2004) mainitsivat se tasoittaa oppilaiden välisiä eroja ja mahdollistaa luovan toiminnan ennen instrumenttitekniikan taidon kehittymistä. Kuitenkin molemmat huomauttivat, että teknologia siirtää musiikinopetuksen painopistettä ja opettajille se saattaa olla hyvinkin haastavaa.

Paljon myös löytyi materiaalia, jonka avulla opetusta voisi lähteä rakentamaan (esim. Hickey 1999). Näissä materiaaleissa monesti asetettiin jonkinlaiset rajat ja ääriviivat luovuudelle. Kuitenkin luovuuden rajaaminen nähtiin toisaalta ongelmallisena. Luovuus koulutuksessa asettaa helposti vastakkain formaalin koulutuksen luonteen ja opetussuunnitelman rajat, kuten Craft (2003) pohti artikkelissaan. Keskeinen kysymys onkin, onko rajattu luovuus luovuutta vai voiko luovuudelle edes asettaa rajoja? Kuitenkin jäljittely, matkiminen ja sen jälkeen itse kehittäminen ovat kaikki ihmiselle hyvin tyypillisiä tapoja oppia, kuten Ahonen (2004) mainitsi. Ahonen myös huomautti, että luova ilmaisu on myös tärkeä osa silloin kun säädelyä ja rajoittavaa kirjoitustaitoa ei ole vaan ihminen välittää tietoa pelkän äänen avulla.

Luovuuden moniulotteisuus ja sen tietyllä tavalla ”villi”, ehkäpä joskus hallitsemattomaksi mielletty luonne, ei välttämättä istu täysin vieläkään suomalaiseen musiikkioppilaitosjärjestelmään. Mentäessä musiikkioppilaitoksen alkulähteille, huomataan, että opetussuunnitelma oli sängen tiukka, kuten olivat myös sitä noudattavat opettajat. Wegelius loi Suomeen musiikinopetusjärjestelmän, johon omaksuttiin paljon ihanteita Saksasta. Angloamerikkalainen behaviorismi toi mukaan tasoajattelua, joka rippeitä näkyy vielä esimerkiksi tasosuorituksissa (Lehtonen & Juvonen 2009, 48-57).

Kuten jo aikaisemmin todettiin, kuulonvarainen musiikkikulttuuri arvostaa esimerkiksi improvisaatiota enemmän kuin kirjoitettua. Länsimaisessa klassisessa musiikissa notaatio on tärkeä väline musiikin muistiinmerkitsemiseen ja sillä on keskeinen asema. Näiden monien lähestymiskantojen ja vaikutteiden ansiosta ei siis liene ihmeäkään, jos sen enempiä sävellystä, sovituksista kuin musiikillinen improvisaatio, eivät näyttele kovin suurta osaa suomalaisen musiikkioppilaitoskentän opetustarjonnassa.

## 2.2 Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on rakentunut koulun musiikinopetuksen rinnalle ja se on nykyään osa taiteen perusopetusta (Opetushallitus 2008, 1). Kuten jo asiaa edellisen luvun lopussa hieman sivuttiin, suomalaisen musiikkikoulutuksen isänä voidaan pitää Martin Wegeliusta, 1846-1906. Hän toi musiikkikoulutukseen vaikutteita Saksasta ja hän perustikin Helsinkiin musiikkiopiston, josta myöhemmin tuli Helsingin konservatorio ja aikanaan vielä Sibelius-akatemia. Opetus oli vaativaa, ja itsekuri ja ahkeruus arvostettua, kuten Wegeliuksen pohjana käyttämiin preussilaisiin ihanteisiin sopi. Vuonna 1968 musiikkioppilaitokset, joita oli tähän mennessä jo useampi, saivat erillislainsäädännön, joka turvasi niiden talouden, mutta samalla nosti ne erillisasemaan muihin taiteisiin nähden. Musiikin opetus sisälsi pääasiassa länsimaista taidemusiikkia. Opetus pyrki olemaan yhtenäistä ja esimerkiksi kurssisuoritusten sisällöt julkaistiin ohjelmistovihkosessa, joka määritteli ohjelmiston tason. Kuitenkin tehokkuusajattelu ja lahjakkuuksien etsiminen eivät enää ole niin tärkeässä asemassa musiikin koulutuksessa. (Lehtonen & Juvonen 2009, 58-61.)

Edelleen Opetushallituksen (2008, 1) mukaan taiteen perusopetus on tavoitteellista ja sen tavoitteena on saavuttaa sellainen taitotaso että oppilas voi aikanaan halutessaan jatkaa taidealan ammattiin tähtääviin jatko-opintoihin. Tavoitteellisuus kuuluu siis osaksi taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetusta. Muitakin vaihtoehtoja musiikin harrastetoimintaan on tarjolla, mutta ne rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on siis nykyään osa taiteen perusopetusta. Kuitenkin musiikkioppilaitoksia oli olemassa jo ennen taiteen perusopetusta, ja kuten jo aiemmin todettiin, lainsäädännössä huomioitiin ensin musiikkioppilaitokset (1960-luvun lopulla). Kuitenkin vasta 1980-luvulle tultaessa lainsäädäntö laajennettiin koskemaan muitakin opetettavia aineita ja syntyi taiteen perusopetus (Kangas & Kivistö 2011, 10). Nykyään taiteen perusopetusta annetaan musiikin lisäksi mm. arkkitehtuurissa, audiovisuaalisessa taiteessa, kuvataiteessa, käsityössä, musiikissa, sanataiteessa, sirkustaiteessa, tanssissa ja teatteritaiteessa (Opetushallitus 2008). Musiikin asema taiteen perusopetuksessa ei kuitenkaan ole vähentynyt, vaan Koramon (2008, 18) mukaan puolet (50 %) taiteen perusopetukseen osallistuvista oppilaista osallistuu nimenomaan musiikin opetukseen. Toiseksi suosituin on tanssi (27 %) ja kolmanneksi kuvataide (15 %).



### 2.3.1 Opetussuunnitelma

Suomessa opetushallitus säätelee lain ja asetuksin musiikin opetusta. Viimeisin opetussuunnitelma (41/011/2002) on vuodelta 2002 ja se on tullut voimaan koko maassa viimeistään vuodesta 2004 syyslukukaudesta alkaen. Vuonna 2005 opetushallitus antoi uudet opetussuunnitelmat koskien musiikin yleistä oppimäärää, mutta musiikin laajan oppimäärän osalta voimaan jäi vuoden 2002 opetussuunnitelma. Laki taiteen perusopetuksesta (21.8.1998/633) on voimassa vuodelta 1998, mutta sitä on muutettu ja muokattu useaan otteeseen, viimeisen kerran vuonna 2014 (Finlex 1998). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavat oppilaitokset noudattavat näitä asetuksia suunnitellessaan oppilaitosten omat opetussuunnitelmat ja opetuksen toteutuksen.

Musiikin alalla voi suorittaa sekä musiikin *perustason* tutkinnon että *musiikkiopistotason* tutkinnon. Nämä yhdessä muodostavat *musiikin laajan oppimäärän*. Oppilaan saadessa paikan musiikkiopistosta, hän siis alkaa suorittaa musiikin perustason tutkintoa. Tämän jälkeen oppilas voi jatkaa suorittamaan musiikkiopistotason tutkintoa. Osa oppilaitoksista antaa vain perustason opetusta ja osa sekä perustason että musiikkiopistotason opetusta. Musiikin varhaiskasvatus sekä aikuisten musiikkikasvatus noudattavat omia opetussuunnitelmia, joskin niillä on myös kytköksiä musiikin laajaan oppimäärään. Vuoden 2002 opetussuunnitelman mukaan musiikin perustason oppimäärän tulee koostua instrumenttitaidoista ja yhteismusisoinnista sekä musiikin perusteista. Instrumenttiopetusta ja yhteismusisointia annetaan musiikin perustasolla 385 tuntia ja musiikin perusteita opetetaan 280 tuntia. Musiikkiopistotasolla luku on 290 ja 245 tuntia. Sekä perustason että musiikkiopistotason opintojen laajuus tulisi olla yhteensä 1300 tuntia. (Opetushallitus 2002.)

Käytännössä tämä usein tarkoittaa sitä, että soittotuntien lisäksi oppilaat käyvät vielä kahdella muulla tunnilla musiikkiharrastuksensa tiimoilta. Instrumentti- eli soittotuntien tarkoitus on opettaa instrumentin hallintaa ja tutustuttaa instrumentille tyypilliseen ohjelmistoon. Yhteissoittotaitoja kehitetään orkesterissa tai pienemmissä yhtyeissä. Musiikin yleiset aineet suoritetaan musiikin perusteissa ja ne pitävät sisällään mm. säveltapailua, musiikin teoriaa, musiikin historiaa ja soitinoppia. Oppilaitoksille on nykyään annettu melko vapaat kädet opetuksen toteutuksessa verrattuna vanhempiin opetussuunnitelmiin. Vuonna 1998 julkaistiin viimeisen kerran musiikin yleisten oppiaineiden esimerkkikokeet, joita siihen asti monet opettajat olivat käyttäneet kokeina sellaisenaan. Tällainen ylhäältä käsin ohjattu säätely on vähentynyt kaiken aikaa, samalla kun oppilaskeskeisyyttä ja käytäntöön soveltamista on pyritty lisäämään. (Jurvanen 2005, 19-20.)

Nykyiseen, vuodesta 2002 alkaen voimassa olleeseen, musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmaan on otettu mukaan sellaiset musiikin osa-alueet kuin sävellys, sovitus ja improvisaatio. Jo musiikin perustason yhtenä keskeisenä tavoitteena on, että oppilas: ”tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan” (Opetushallitus 2002, 10). Yleisessä opetussuunnitelmassa tämä on vielä kirjattu kuuluvaksi musiikin perustasoon. Musiikkiopistotasolla taas sävellys- ja sovitustöitä ehdotetaan käytettäväksi esim. tyylien tuntemuksen ja historian opetuksessa. Improvisointi mainitaan opetussuunnitelmassa ainoastaan valinnaiskursseiden yhteydessä. Kuitenkin opetussuunnitelma antaa paljon vapauksia, ja oppilaitos saa itse päättää, paljonko eri oppiaineiden välillä on integraatiota ja miten opetus käytännössä toteutetaan (esim. työpajoina, periodityöskentelyä, tms.). Valinnaiskurssit ovat täysin oppilaitoksen vastuulla ja niiden järjestämisestä ja sisällöstä päättää opetuksen järjestäjä. (Opetushallitus 2002.)

### **2.3.2 Järjestelmä, hallinto ja rahoitus**

Pohjannon ja Pesosen (2008, 6) mukaan musiikin saralla oppilaitosten tyypittelyssä on helposti päällekkäisyyksiä. Yleensä oppilaitokset ovat joko kunnallisia tai yksityisiä oppilaitoksia. Lisäksi osa oppilaitoksista voi olla konservatorioita. Kunnallisen ja yksityisen oppilaitoksen erot löytyvät hallinnosta ja rahoitusmallista. Konservatorio taas tarjoavat niin musiikkiopistotason taiteen perusopetusta kuin myös toisen asteen opetusta eli ammattiin johtavaa opetusta. Musiikkioppilaitokset, niin yksityiset kuin julkiset, voivat kuitenkin toimia samoissa tiloissa toisen asteen opetusta antavan oppilaitoksen kanssa, jolloin opettajat saattavat opettaa ristiin eri oppilaitoksissa, mutta käytännössä samassa talossa. Konservatoriot voivat olla niin kunnallisia kuin yksityisiäkin. (Pohjannoro & Pesonen 2009, 6-7.)

Yksityiset ja kunnalliset oppilaitokset eroavat toisistaan hallintomuodoltaan. Kunnallinen oppilaitos on kiinteä osa kunnan toimintaa ja sen kulttuuripalveluita. Yksinkertaistetusti kunnan oppilaitoksen ylintä valtaa käyttää yleensä rehtori, jonka esimiehenä toimii kaupungin kulttuurijohtaja tai sivistystoimen johtaja. Kaupunginvaltuusto tekee lopulliset päätökset oppilaitosta koskevissa asioissa. Oppilaitoksessa toimii ainekollegiot ja niiden johtajat ovat vastuussa oppilaitoksen opetussisällöstä ja pedagogiikasta. Lisäksi oppilaitoksella on monesti ohjausryhmä ja muita työryhmiä aina oppilaitoksen talousasioista oppilasarviointiin. Rehtori vie näitä asioita eteenpäin. (Marsio 2012, 17-20.)

Yksityiset oppilaitokset ovat monesti kannatusyhdistyspohjaisia. Opiston johtokunta valitaan rekisteröidyn kannatusyhdistyksen vuosikokouksessa ja se koostuu usein aktiivisista oppilaiden vanhemmista. Johtokunta huolehtii koulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä. Monesti johtokunnan rinnalla yksityisissä oppilaitoksissa toimii myös jonkinlainen pedagogiikkaan perehtynyt aineneuvosto. Rehtorit voivat osallistua niin aineneuvoston kokouksiin kuin myös johtokunnan kokouksiin. Rehtorin lisäksi myös talouspäälliköllä ja opettajakunnan edustajalla on läsnäolo- ja puheoikeus johtokunnan kokouksissa. Yksityisellä puolella rehtorin työ on olla taiteellinen johtaja ja toimitusjohtaja, ja sekä vapaus ja vastuu suurempia kuin kunnallisella puolella. (Marsio 2012, 17-20.)

Kunnallisten oppilaitosten toiminta on yleensä arvonlisäverotuksen ulkopuolella kun taas yksityiset oppilaitokset maksavat arvonlisäveroa. Tämän takia oppituntikohtaisessa rahoitusmallissa kunnallisten oppilaitosten verohelpotus huomioidaan laskemalla yksityiselle oppilaitokselle korkeampi tuntikohtainen yksikköhinta. (Marsio 2012, 8.)

Musiikkioppilaitoksille on olemassa kaksi erilaista rahoitusmallia. Toinen malli perustuu kunnan kokoon ja se myönnetään kunnan asukasmäärän mukaan. Tällöin rahoitus ei kuitenkaan ole korvamerkitty suoraan taiteen perusopetukseen vaan se tulee kunnalle osana perus- ja kulttuuritoimen laskennallista valtion-osuutta. Kunnat itse päättävät tällöin rahojen sijoituskohteesta. Toinen rahoitusmalli on opetustuntikohtaisesti myönnettävä valtionosuus. Vuonna 2012 tämä tarkoitti sitä, että valtion talousarviossa vahvistettu tuntikohtainen yksikköhinta oli 74,66 €/tunti ja tästä summasta kunnille tai oppilaitoksille korvattiin 57 %. (Marsio 2012, 8.)

Niin kunnalliset kuin yksityisetkin oppilaitokset voivat saada kumman tahansa rahoitusmallin mukaista rahoitusta. Asukasluvun mukaan annetun rahoituksen ohjaaminen on kunnan päätettävissä, jolloin kunta voi ohjata sitä myös yhdistyksille, järjestöille, säätiöille tai yrityksille, samoin kuin omille oppilaitoksilleenkin. (Koramo 2008, 35.) Lain mukaan oppilaitokset saavat periä oppilailta kohtuullisia maksuja (Finlex 1998)

### **3 TUTKIMUSMENETELMÄT**

Opetussuunnitelmien ollessa murroksessa, itse tutkimusaiheen löytyminen juuri opetussuunnitelmien saralta, oli helppoa. Luovan oppimisen saralla taas aiheen rajaaminen tuotti ongelmia. Tämä johtui siitä, että aiheet olivat sangen laajoja ja pelkästään yhteen aiheeseen säveltämisen, sovittamisen tai musiikilliseen improvisaation opetukseen keskittyminen olisi ollut riittävän suuri urakka. Toisaalta tutkimus kuitenkin välillisesti sivuaa myös opetussuunnitelmien toimivuutta ja piilo-opetussuunnitelmia, jolloin näin monen asian käsittely samassa tutkimuksessa, ei ainakaan opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta ole ongelma.

Tutkimusmetodin valinta ei myöskään ollut aivan ongelmatonta, sillä aihetta olisi voinut tutkia hyvin erilaisin metodein ja täten painotukset olisivat olleet hieman erilaiset. Tutkimuksen olisi hyvin voinut tehdä teemahaastatteluina eri oppilaitosten rehtoreille tai yksittäisille opettajille. Tämä vaihtoehto kuitenkin hylättiin heti alkuun, sillä tavoitteena oli saada laskettavaa dataa ja suurempia yleistyksiä, ei niinkään vain kerätä syitä ilmiöiden takaa.

#### **3.1 Tutkimuskysymys**

Tutkimuskysymys valikoitui niin, että aineisto saatiin pidettyä kohtuullisena ja tutkimusmetodi toimivana. Koska käsiteltävät asiat olivat laajoja, rajaaminen tehtiin tarkasti. Tutkimuksen sivukysymyksillä pyrittiin taas laajentamaan tutkimuksen pääkysymystä, kartoittamaan päätutkimuskysymykseen saatuja vastauksia.

##### **3.1.1 Tutkimuskysymys ja sivukysymykset**

Tämän tutkimuksen päätutkimuskysymys on: missä määrin suomalaiset musiikkioppilaitokset antavat oppilaille säveltämisen, sovituksen ja improvisaation opetusta? Tutkimuskysymys on rajattu koskemaan vain musiikkia harrastavia oppilaita. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle jäävät automaattisesti ammattiin valmistava musiikinopetus, esimerkiksi toisen asteen opinnot sekä korkeakouluopinnot. Harrastelijoiden suhteen on myös tehty rajausta, sillä erilaisia musiikin

harrastajia on paljon. Tutkimuksessa on keskitytty taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden tutkimukseen, joten nämä harrastajat joita tutkitaan harrastavat musiikkia kuitenkin tavoitteellisesti. Musiikin laajan oppimäärän sisällä pyydettiin oppilaitoksia vastaamaan perustason opetuksen puolesta, jolloin opistotasolla opiskeleva oppilasjoukko rajautui pois. Täten oppilaista osa on vielä hyvinkin alkuvaiheessa musiikin opintojaan. Tutkimuskohteena ovat siis oppilaitokset, jotka antavat musiikin opetusta harrastelijoille, joiden harrastaminen on kuitenkin tavoitteellista, mutta hyvin alkuvaiheessa. Oppilaat ovat pääsääntöisesti lapsia ja nuoria, vaikka jonkin verran aikuisia opiskelee myös musiikin laajan oppimäärän perusopetuksen puolella.

Nämä rajaukset tehtiin, jotta aineisto ei paisuisi kohtuuttoman suureksi. Kuitenkin tutkimukseen osallistuneissa oppilaitoksissa annettiin vähintään musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta, jolloin oppilaitokset joskus vastasivat koskien koko oppilaitoksen musiikin taiteen perusopetuksen puolta, vaikka toisin pyydettiin. Tämä saattaa siis hieman vääristää tuloksia. Myös joihinkin avoimiin osioihin oppilaitokset saattoivat vastata niin, että erityisesti painotettiin, että syventävissä eli musiikkiopistotason opinnoissa on tarjolla sävellyksen, sovituksen ja improvisaation opetusta. Välillä tutkijan olikin hankala selvittää, oliko kysymyksiin vastattu, kuten pyydettiin, eli koskien vain musiikin perustaso, vai oliko vastaukset annettu koko laajan oppimäärän, eli perustason ja musiikkiopistotason mukaan.

Toinen syy, miksi aineistosta haluttiin keskittyä vain musiikin perustason, oli sen ajateltu helppo rajattavuus ja selkeä kokonaisuus. Musiikinopetus Suomessa (2007) sivuston mukaan ammattikorkeakouluihin edellytetään näet pääsääntöisesti musiikkiopistotason oppimäärää ja vastaavia tietoja. Näin ollen toisen asteen opinnot sijoittunevat taiteen perusopetuksen (musiikin perustason ja musiikkiopistotason) ja musiikin ammattikorkeakouluopintojen väliin. Jotta mahdollisilta musiikin alan taiteen perusopetuksen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen aiheuttamilta päällekkäisyyksiltä vältyttäisiin, rajattiin tutkimuksesta ulos taiteen perusopetuksen puolelta musiikkiopistotaso eli musiikin syventävät opinnot. Tällä pyrittiin pysymään myös varmemmin musiikin harrastajien musiikinopetuksen tutkimuksessa kiinni.

Päätutkimuskysymyksen lisäksi tutkimuksessa toivottavasti löytyy myös viitteitä siitä, ”millä tavoin sävellyksen, sovituksen ja improvisaation opetus on integroitu osaksi musiikin opetusta”. Oppilaitoksilta ei siis ole vain suoraan kysytty onko opetusta tarjolla vai ei, vaan vastausta päätutkimuskysymykseen on pyritty hakemaan muiden kysymysten kautta, jolloin on myös käynyt

ilmi oppilaitosten tapoja toteuttaa opetusta. Tällä kysymyksellä pyrittiin myös hieman avaamaan mahdollista tutkimustulosta ja kertomaan sen taustoista. Myös oppilaitosten suhtautumista sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen pyrittiin hieman kartoittamaan, ja samalla myös toki näkemään, josko sävellystä, sovittamista tai improvisaatiota käytetään tapoina opettaa musiikkia.

### 3.1.2 Hypoteesit

Kuten aikaisemmasta tutkimuksesta kävi ilmi, säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetus ei liene aivan yksinkertaista. Onkin syytä epäillä, että maailmalla tehty tutkimus on myös sen verran sovellettavissa Suomeen, ettei suhtautuminen säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen eroa ainakaan kovin radikaalisti aikaisemmasta tutkimuksesta. Aineistosta nousee esiin myös oppilaitosten ongelmia ja asenteita sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta kohtaan, ja ne todennäköisesti korreloivat kansainvälisen tutkimuksen kanssa.

Kuitenkaan tämä tutkimus ei tutki opettajien tai oppilaiden suhtautumista sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen, vaan nimenomaan sitä ”missä määrin” niitä opetetaan suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Oletukseni on, että oppilaitoksissa opetetaan sävellystä, sovitusta tai musiikillista improvisaatiota jonkun verran, muttei kovinkaan paljoa. Hypoteesi on, että aineistosta nousee muutamia oppilaitoksia, jossa sävellys, sovitus ja improvisaatio tai osa näistä oppiaineista, on sujuvasti osa opetusta, mutta tuskin yhdessäkään oppilaitoksessa ne ovat omina oppiaineinaan. Täten niillä tuskin on omaa opettajaa, vaan nämä aineet ovat tavalla tai toisella muiden aineiden opettajien vastuulla. Yksi hypoteesi on, että opetuksen tilanne on parempi niissä oppilaitoksissa, jossa sävellys, sovitus ja musiikillinen improvisaatio on kirjattu osaksi opetussuunnitelmaa.

Todennäköistä on, että myös erilaiset pedagogiset metodit arvottavat säveltämistä, sovittamista ja improvisaatiota, joten näistä saattaisi ehkä löytyä jotain yhtäläisyyksiä. Kuitenkin otanta on sangen pieni, joten voi olla, ettei tästä otannasta pystytä vielä tekemään kovin suuria johtopäätöksiä koskien pedagogisten metodien suhdetta säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen. Tarkoitus on kuitenkin tutkia, löytyykö tästä otannasta viitteitä pedagogisten metodien ja sävellyksen, sovittamisen tai musiikillisen improvisaation opetuksen kanssa.

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuskysymykseen etsittiin vastauksia kyselytutkimuksella. Tutkimus toteutettiin strukturoidulla kyselylomakkeella, jonka vastauksista suurin osa oli kvantitatiivista aineistoa. Tällöin tilastoilla, kaavioilla ja numeroilla asia pystyttiin esittämään selkeämmin ja toki se myös vastasi paremmin tutkimuskysymykseen ”missä määrin”. Kyselylomakkeeseen itseensä sijoitettiin myös avokysymyksiä, jotka antoivat kvalitatiivista dataa selventämään ja tukemaan tutkimustulosta.

### 3.2.1 Kyselytutkimus tutkimusmetodina

Kyselytutkimuksella on pitkät perinteet ja se on melko vanha aineistonkeruu tapa. Se tunnetaan englanninkielisissä maissa *survey*-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Kyselytutkimuksen etuna on, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Huolellisesti suunniteltuun lomakkeeseen saadut vastaukset on nopea siirtää analysoitavaan muotoon tietotekniikan avulla. Se on siis monella tapaa tehokas tapa tehdä tutkimusta, eikä tutkijan tarvitse itse kehittää uusia analyysimenetelmiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 189-190.)

Kyselytutkimuksella on kuitenkin myös heikkoutensa. Väärinymmärryksiä syntyy helposti, sillä vastausvaihtoehdot eivät aina ole vastaajien näkökulmasta ne parhaimmat mahdolliset. Vastaajien perehtyneisyyttä aiheeseen on hankala arvioida. Ei tiedetä myöskään kuinka vakavissaan vastaajat ovat olleet vastauksia antaessaan. Myös *kato* eli vastauksien vähyys voi nousta ongelmaksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 190-191).

Niin Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) kuin myös Vehkalahti (2014) painottavat, että kyselytutkimuksessa on tärkeä panostaa itse lomakkeeseen. Väärinymmärrysten lisäksi ongelmia voivat tuottaa myös vastausvaihtoehdot. Vehkalahti (2014, 23-24) huomauttaa, että kyselyn kysymykset eivät saa olla liian ylimalkaisia ja jättää liikaa vastausvaihtoehtoja. Tällöin annetuista vaihtoehdoista voi vastaajan mielestä sopia kaikki osittain tai ei mikään kunnolla. Pahimmillaan kaikki vastaukset ovat kompromisseja tai sinne päin, ja ongelmia syntyy. Kysymysten pilkkominen voi useammassa tapauksessa ollakin hedelmällisempää ja tällöin vastaukset voivat olla myös tarkempia. Yhdellä kysymyksellä saa tutkija selvitettyä vastaajalle, mitä on kysymässä, mutta vastaaja ei välttämättä saa selvitettyä tutkijalle, mitä on vastaamassa.

Vehkalahti (2014, 24-25) ehdottaa, että tutkimuslomakkeessa tulee olla niin avoimia kuin suljettujakin osioita. Suljetuissa osioissa vastaajalle annetaan selkeät vastausvaihtoehdot, joista hän voi valita. Vaihtoehtojen tulee olla toisensa poissulkevia. Avoimet osiot taas ovat kysymyksiä, joihin vastaaja voi antaa sanallisen vastauksen. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeesta löytyy molempia. Kuten Vehkalahti (2014, 24-25) kirjassaan kuvaa, suljetut osiot ovat helpommin analysoitavissa ja muutettavissa numeeriseen muotoon, mutta avoimia osioita tarvitaan syventämään tutkimuksessa saatua tietoa.

*Kyselytutkimusta* on olemassa kahdenlaisia, voi olla lomakkeella suoritettavaa kyselytutkimusta sekä haastattelu tutkimusta. Ensimmäisessä, josta joskus käytetään nimitystä lomaketutkimus, vastaaja vastaa yleensä paperiselle tai nykyään jopa ehkä useammin nettilomakkeella oleviin kysymyksiin. Jälkimmäinen *haastattelututkimus* taas pitää sisällään enemmän ihmisten välistä vuorovaikutusta, jolloin kysely tapahtuu suullisesti. Kyselytutkimus, joka suoritetaan lomakkeella, on näin ollen paljon strukturoidumpi, sillä vastaaja joutuu selviämään siitä yksin ilman haastattelijan tai muiden apua, kun taas haastattelututkimuksessa voitaneen mennä hieman puolistrukturoidumman kaavan mukaan, jolloin niin kysymykset kuin vastauksetkin voivat elää enemmän. (Vehkalahti 2014, 12.)

Kyselytutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat *perusjoukko* ja *otos*. Perusjoukko on se joukko, josta ollaan kiinnostuneita ja perusjoukosta ne, jotka valitaan vastaamaan kyselyyn, muodostavat otoksen (Vehkalahti 2014, 43). Tämän tutkimuksen ajatus on, että perusjoukko olisi kaikki Suomen musiikkioppilaitokset ja otoksena toimii Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) jäsenet. Kuitenkin Suomen musiikkioppilaitosten liitto asettaa tiettyjä vaatimuksia omille jäsenoppilaitoksilleen, eivätkä kaikki Suomen musiikkioppilaitokset kuulu Suomen musiikkioppilaitosten liittoon. Tutkimuksessa taas itsessään tutkittiin taiteen perusopetuksen musiikin opetusta ja sieltä nimenomaan musiikin perusopetusta. Kaikki Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenet tarjoavat musiikin laajanoppimäärän mukaista opetusta, johon musiikin perusopinnot sisältyvät. Näin ollen kaikki Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenet täyttivät tämän kyselytutkimuksen asettamat reunaehdot otannalle ja sen takia SML:n jäsenet valikoituivat otannaksi. Tuloksia voinee kuitenkin joissain määrin soveltaa myös muihin musiikkioppilaitoksiin, jotka antavat musiikin perusopetusta.



### 3.2.2 Kyselyn laatiminen

Kuten jo aikaisemmassa luvussa kävi ilmi, kyselytutkimuksen onnistuminen riippuu paljon itse kyselystä. Kuten Vehkalahti (2014, 20) toteaa kirjassaan, lomake on suunniteltava huolellisesti, sillä kun vastaaja on siihen vastannut, muutosten tekeminen on myöhäistä. Hänen (Vehkalahti 2014, 20) mukaansa ”ratkaisevaa on se, kysytäänkö sisällöllisesti oikeita kysymyksiä tilastollisesti mielekkäällä tavalla”.

Kyselylomaketta (Liite 2) laadittaessa jaettiin säveltäminen, sovittaminen ja musiikillinen improvisaatio erillisiksi osioiksi. Näihin kaikkiin osioihin oppilaitosten tuli vastata. Tällä tavalla pyrittiin näistä asioista samaan keskenään vertailtavia tuloksia. Samoja kysymyksiä esitettiin siis niin säveltämisen, sovittamisen kuin improvisaationkin puolelta, jotta eri aiheiden keskinäinen vertailtavuus säilyi. Nämä aihealueet tutkittiin pääosin suljetuilla osioilla, mutta mukana oli muutamia avoimia osioita, joihin oppilaitokset pystyivät antamaan lisätietoa vastauksistaan. Kysymykset 10, 14 ja 18 toteutettiin Likert-asteikon avulla (Hirsjärvi, ym. 2007, 195). Kysymykset 11, 12, 15, 16, 19 ja 20 olivat monivalintakysymyksiä. Kysymykset 13, 17 ja 21 olivat avoimia kysymyksiä, mutta ne oli jaoteltu niin, että kysymys 13 koski sävellystä, kysymys 17 sovittamista ja kysymys 21 musiikillista improvisaatiota. Kyselyn lopussa oli isompi avoin osio, jossa oli useampi avokysymys koskien yleisesti sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta (ks. Liite 2: Kyselylomake, kysymykset nro 22-25).

Toinen keskeisen vertailtavuuden rinnalla mielenkiintoinen asia oli tutkia sitä miten oppilaitosmuoto, oppilaitoksen koko tai sijainti, oppilaitoksen opetusmenetelmät, tai muut asiat vaikuttivat sävellyksen, sovittamisen tai improvisaation opetukseen, vai pystytäänkö näistä asioista edes vetämään minkäänlaisia johtopäätöksiä. Tätä pyrittiin kartoittamaan kysymällä alussa oppilaitoksen esitiedot, joihin kuului mm. oppilaitoksen sijainti, sivutoimipisteet, oppilasmäärä, hallinto- ja rahoitusmuoto, musiikkityylipainotus, pedagogiset suuntaukset ja teknologian käyttömahdollisuudet.

Kyselylomakkeen lopussa kysyttiin oppilaitoksen yhteystietoja, jotka sai halutessaan jättää. Nämä kysyttiin siksi, että tarvittaessa olisi voitu tehdä lisähaastatteluja aiheen tiimoilta. Näille haastatteluille ei kuitenkaan ollut tarvetta tämän tutkimuksen osalta, joten näille tiedoille ei tullut käyttöä.

### 3.2.3 Kyselylomakkeen analysointimenetelmiä

Kyselylomakkeen suljetut osat analysoitiin käyttäen tilastollisia menetelmiä, sillä numeerinen aineisto on vaivattomammin mitattavaa ja siitä saadaan ulos tilastotieteellistä mittausdataa. Vehkalahti (2014, 54-55) mainitsee kirjassaan esimerkiksi *keskiarvon*, *keskihajonnan* ja *vaihteluvälin*. Nämä kaikki olivat keskeisiä tapoja analysoida oppilaitosten esitiedoissa antamia tietoja esimerkiksi oppilaitoksen oppilasmäärästä. Samoja tilastollisia määreitä käytettiin myös analysoitaessa oppilaitosten vastauksia koskien esimerkiksi sävellyksen monivalintaosiota kysymys numero 10, sovituksen monivalintaosiota kysymys numero 14 ja musiikillisen improvisaation monivalintaosiota kysymys numero 18 (Liite 1: Tietoa kyselytutkimuksesta ja kyselylomake). Kysymyksistä 10, 14 ja 18, jokaisesta erikseen, laskettiin keskiarvot, jota tässä tutkimuksessa käytetään kuvaamaan oppilaitoksen tarjoamia mahdollisuuksia koskien säveltämistä (kysymys 10), sovittamista (kysymys 14) ja musiikillista improvisaatiota (kysymys 18). Mitä pienempi oppilaitoksen vastauksista saama keskiarvo oli, sitä enemmän oppilaitos tarjosi mahdollisuuksia opetukseen. Monivalintakysymysten vastausvalinnoista piirrettiin myös diagrammit, jolloin vastausten suhteet näkyivät selkeämmin ja olivat myös helposti vertailukelpoisia keskenään vertailtaessa esimerkiksi sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation opetusta toisiinsa.

Monivalintakysymysten (numero 10, 14 ja 18) jälkeen oppilaitokset vastasivat kysymyksiin koskien aineiden integrointia ja vastuuopettajia (numerot 11, 12, 15, 16, 19 ja 20). Näihin kysymyksiin saattoi valita useamman vastausvaihtoehdon, jolloin useampi opettaja saattoi jakaa vastuun tiettyjen aineiden opetuksesta tai oppiaine oli integroitu useamman eri oppiaineen sisään. Näistä kysymyksistä vertailtiin keskenään säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota, suhteessa siihen, miten ne oli sijoitettu osaksi opintoja (kysymyksen 11, 15 ja 19). Vastuunjakoa eli kuka aineita opettaa, vertailtiin myös keskenään (kysymykset 12, 16 ja 20). Näistä piirrettiin pylväsdiagrammit, joilla havainnollisteltiin, miten oppilaitokset jakavat opetuksen.

Kyselyn lopussa oli vielä muutamia avokysymyksiä, joissa kysyttiin oppilaitosten edustajien näkemyksiä koskien säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta ja sen toteutumista omissa oppilaitoksissa. Näitä avokysymyksiä analysoitiin luokittelemalla ja etsimällä avainsanoja vastauksista ja jaottelemalla ryhmiin näiden luokittelujen mukaan. Esimerkiksi kysymyksessä 22 nousi nopeasti esiin opetussuunnitelman ongelmat, opettajien koulutus, opettajien asenne, kirjauksin vähäisyys tai niiden puuttuminen jne. jolloin näitä pyrittiin ryhmittelemään ja katsomaan kuinka suuria paketteja näistä muodostui suhteessa toisiinsa. Tätä samaa metodia

käytettiin myös niihin muutamiin avokysymyksiin, joita oli jo aikaisemmin kyselylomakkeessa kysytty koskien sävellystä (numero 13), sovittamista (numero 17) ja musiikillista improvisaatiota (numero 21). Myös tilastollisin menetelmin analysoitaviin kysymyksiin liitetyt tarkentavat avokentät analysoitiin tällaisin menetelmin. Kuitenkin näissä kaikissa avokysymyksissä diagrammien ja kokoluokkien sijaan painotettiin enemmän sitä, mitä nousi esiin, kuin sitä, paljonko mitään nousi esiin.

Avokysymyksistä myös tutkittiin onko oppilaitoksella kirjauksia opetussuunnitelmissaan koskien sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta. Kirjausten mukaan oppilaitokset ryhmiteltiin ja näiden ryhmien saamia vastauksia kysymyksiin 10, 14 ja 18 vertailtiin keskenään. Näistä pyrittiin myös havaitsemaan erilaisia merkitsevyytasoja tilastollisen merkitsevyyden avulla laskemalla p-arvo. Tähän opetussuunnitelmien kirjausten ja oppilaitoksen tarjoamien mahdollisuuksien vertailuun käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (Taanila, 2013). Tässä tutkimuksessa riittävänä todisteena on pidetty p-arvoa, joka on pienempi kuin 0,05 (Vehkalahti, 2014, 88). Oppilaitosten koon korrelointia oppilaitosten tarjoamien sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation mahdollisuuksiin tutkittiin myös Pearsonin korrelaatiokertoimella. Pearsonia käytetään vähintään kahden intervalliasteikollisen muuttujan keskinäisen lineaarisen riippuvuuden voimakkuuden tarkasteluun (KvantMOTV 2013). Pearsonin käyttö ei ole aivan ongelmatonta, mutta tässä tapauksessa kuitenkin käyttökelpoinen tapa selventää tilastollisia eroja.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi kyselytutkimuksella saatua aineistoa. Aineistoa analysoitiin edellisessä luvussa kuvatuin menetelmin. Aineiston analysointi ja analyysistä saadut tulokset on ryhmitelty aihepiireittäin, joten jokaisesta aihepiiristä käydään ensin läpi analyysia ja sen jälkeen tuloksia.

### 4.1 Oppilaitokset

Tutkimuskohteena toimivat suomalaiset musiikkioppilaitokset, jotka antavat opetussuunnitelman mukaista taiteen perusopetusta. Tutkimuskohteeksi valikoituivat Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitokset, joita on yhteensä 97 (Suomen musiikkioppilaitosten liitto, 2018). Tutkimukseen osallistui yhteensä 41 oppilaitosta, joten vastausprosentti on 42 %.

Aineisto kerättiin netin kautta verkkokyselynä keväällä 2017. Kysely osoitettiin pääasiassa jäsenoppilaitosten rehtoreille tai koulutuspäälliköille. Oppilaitoksen edustajalle laitettiin sähköpostilla linkki, josta pääsi vastaamaan tutkimukseen. Oppilaitosten rehtorit saivat halutessaan myös delegoida vastaamisen jollekin toiselle opettajalle. Joissain tapauksissa kyselyä ei voitu osoittaa vain jollekin tietylle henkilölle vaan se jouduttiin laittamaan johonkin oppilaitoksen yleiseen sähköpostiin. Pääasiassa kyselyyn vastasivat rehtorit (82 % vastaajista). Joissain tapauksissa vastaaja oli apulaisrehtori (2 %) tai koulutuspäällikkö (2 %). 14 % vastaajista oli oppilaitoksen opettajia ja näistä opettajista 83 % opetti musiikinperusteita.

Ennen tutkimusta tutkittavia informoitiin tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Liite 1). Osallistuminen oli oppilaitoksille vapaaehtoista, eikä oppilaitoksia palkittu millään tavoin tutkimukseen osallistumisesta. Oppilaitoksen edustajalta kysyttiin mm. oppilaitoksen sijainti, kokoluokka ja muita oppilaitosten tietoja. Oppilaitoksen identifiointi ei kuitenkaan anna tutkimukselle minkäänlaista lisäarvoa, joten oppilaitoksen nimeä tai oppilaitoksen edustajan henkilötietoja ei kerätty. Kyselytutkimuksen lopussa (Liite 2, kysymys 26) oppilaitoksen edustajalla oli kuitenkin mahdollisuus jättää yhteystietonsa mahdollisia lisähaastatteluja varten. 68 % oppilaitoksista jätti yhteystiedot, mutta aineiston kasvaessa muutoinkin suureksi, lisähaastattelut rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessa on

pyritty säilyttämään oppilaitosten anonymiteetti, kuten Liitteessä 1 luvataan, eikä tutkimusaineistoa käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen, tai luovuteta ulkopuolisille. (Ketola, ym. n.a)

Tutkimukseen osallistuneet oppilaitokset sijaitsivat maantieteellisesti katsoen ympäri Suomea. 27 % vastanneista oppilaitoksista sijaitsi Uudellamaalla, mutta aivan pohjoisinta Lappia ja saaristoa lukuun ottamatta kaikilta Suomen alueelta osallistui oppilaitoksia. 39 % vastanneista oppilaitoksista sijaitsi yli 100 000 asukkaan kaupungeissa tai kunnissa. 20 000-100 000 asukkaan kaupungeissa tai kunnissa sijaitsi 29 % ja alle 20 000 asukkaan kaupungeissa ja kunnissa sijaitsi 32 % vastanneista oppilaitoksista. Nämä määritelmät on tehty päätoimipaikkojen tai suurimassa kunnassa tai kaupungissa sijaitsevan toimipaikan mukaan. Kuitenkin 63 % kaikista oppilaitoksista ilmoitti, että heillä on sivutoimipisteitä tai toimintaa muullakin kuin vain päätoimipaikassa. Isommissa kaupungeissa sivutoimipisteet sijaitsivat joskus saman kaupungin sisällä kun taas pienemmissä ja harvaanasutummista paikoissa päätoimipaikkojen ja sivutoimipaikkojen välillä saattoi olla satojakin kilometrejä.

Oppilaitosten oppilasmäärä vaihteli muutamasta kymmenestä tuhansiin oppilaisiin. Oppilasmäärän keskiarvo oli 730, mutta koska mukaan mahtui muutamia suurempia ja paljon pienempiä oppilaitoksia, oppilaitosten oppilasmäärän mediaani oli 530 oppilasta. Eniten oli noin 300-800 oppilaan oppilaitoksia, mutta näistäkin suurin osa lähempänä 300 kuin 800 oppilaan oppilaitoksia. Tutkimuksessa kysyttiin nimenomaan taiteen perusopetuksen musiikin perusoppimäärää suorittavien oppilaiden määrää, joten ulospäin helposti suurelta näyttävät oppilaitokset ”kutistuivat” pienemmäksi, kun muut samassa oppilaitoksessa opiskelevat musiikin tai muiden taideaineiden opiskelijat karsittiin pois.

Osallistuvien oppilaitosten hallinto- ja rahoitusmuoto jakautui melko tasaisesti kunnallisten ja yksityisten oppilaitosten kesken. Kunnallisia musiikkioppilaitoksia oli suurin osa osallistujista yhteensä 49 %. Yksityisiä musiikkioppilaitoksia oli 41 %. Viimeiset 10 % olivat konservatorioita.

Klassisen musiikin asema oli oppilaitosten antamassa opetuksessa ylivoimaisen vahva. 95 % oppilaitoksista ilmoitti, että klassista musiikkia opetetaan eniten. Toiseksi eniten opetettiin pop/jazz-musiikkia, jonka 2 % ilmoitti eniten opetettavaksi tyylilajiksi. Suurin osa (70 %) kuitenkin ilmoitti, että pop/jazz-musiikkia opetetaan toiseksi eniten ja 10 % kolmanneksi eniten. 17 % ilmoitti, ettei heillä voi opiskella pop/jazz-musiikkia ollenkaan. Kansanmusiikkia opetettiin hieman alle puolessa oppilaitoksista, mutta missään oppilaitoksessa se ei ollut eniten opetetuin tyylilaji. Suurimmassa

osassa oppilaitoksia, joissa kansanmusiikkia pystyi opiskelemaan, se oli vasta kolmanneksi opetetuin tyyllilaji. Kaikista oppilaitoksista 10 % ilmoitti sen olevan toiseksi eniten opitettu tyyllilaji, 35 % ilmoitti sen olevan kolmanneksi opetetuin ja 5 % neljänneksi opetetuin. 51 % oppilaitoksista ilmoitti, ettei heillä opetettu kansanmusiikkia. Edellä mainittujen klassisen musiikin, pop/jazz-musiikin ja kansanmusiikin lisäksi oppilaitokset saivat ilmoittaa, jos heillä opetettiin vielä jotain muuta tyyllilajia. Vain 24 % oppilaitoksista ilmoitti, että heillä voi opiskella jotain muuta tyyllilajia, mutta tätä ei tarkennettu sen enempää.

Oppilaitoksilta kysyttiin myös noudattavatko he jotain erityistä musiikkipedagogista metodologiaa. 5 % vastaajista sanoi, että oppilaitos noudattaa virallisesti jotain tiettyä metodologiaa. 32 % oppilaitoksista sanoi, ettei oppilaitos noudata virallisesti mitään tiettyä musiikkipedagogista metodologiaa, mutta yksittäiset opettajat voivat noudattaa. Oppilaitokset nostivat metodeina esiin mm. Kodály, Suzuki, Color Strings (mainittiin myös muita instrumentteja) sekä Orff. Yhteen oppilaitokseen saattoi hyvinkin mahtua myös useampi metodi, eivätkä metodit välttämättä aina olleet myöskään instrumentti tai oppiainekohtaisia, vaan opetusryhmät saattoivat noudattaa jotain tiettyä metodologiaa. Mainittiin myös, että käytetään useita metodeita ja niiden yhdistelmiä. Kuitenkin suurin osa, 63 % oppilaitoksista, ilmoitti, etteivät ne noudata mitään tiettyä musiikkipedagogista metodologiaa.

Aineistosta nousee myös esiin, että myös uudempi teknologia on mukana musiikkioppilaitosten arjessa. Ainoastaan 10 % oppilaitoksista ilmoitti, ettei niillä ole oppilaitoksen puolesta juuri minkäänlaista mahdollisuutta käyttää teknologiaa apuna opiskelussa. Loput 90 % ilmoitti, että heillä on jonkinlaista teknologiaa käytössä, mutta oppilaitosten teknologinen varustelutaso vaihteli paljon. Kuitenkin monessa oppilaitoksessa näyttäisi olevan oppilaiden käytössä joko tietokone tai taulutietokoneet tai molemmat. Taulutietokoneiden ja tietokoneiden mukana tuli myös erilaisia ohjelmistoja, joista usein mainittiin nimenomaan nuotinnusohjelmat, nauhoitus- sekä äänenmuokkausohjelmat. Muutamissa oppilaitoksissa nostettiin esiin myös verkko-oppimisympäristöt ja etäopetusmahdollisuus. Musiikkioppilaitosten ollessa kyseessä myös sähköisistä soittimista mainittiin, yleensä mainittiin kosketinsoittimet. Vaikka kaikissa oppilaitoksissa ei mainittu olevan teknologian käyttömahdollisuutta, niin ainakin kirjoittajan kokemuksen perusteella miltei kaikissa musiikkioppilaitoksissa on jonkinlainen äänentoistomahdollisuus, vaikka sitten vanhan CD-soittimen muodossa.

## 4.2 Opetustarjonta ja vastuunjako

Sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetustarjonta oli vaihteleva. Opetuksen määrä vaihteli myös keskenään ja aineiston perusteella, näiden oppiaineiden asema oli myös vaihteleva.

### 4.2.1 Säveltäminen

Ensimmäisenä kyselylomakkeessa kartoitettiin sävellyksen opetuksen tarjontaa ja näkyvyyttä oppilaitoksissa. Jatkossa tästä puhutaan ”oppilaitoksen tarjoamina mahdollisuuksina” koskien aina käsiteltävän aiheen, tässä luvussa sävellyksen, opetusta. Tämä kohta toteutettiin Likert -asteikon muodossa, jolloin oppilaitokset vastasivat väittämiin joko kyllä/säännöllisesti, ehkä/satunnaisesti, ei tai en osaa sanoa (EOS). Liitteestä 2 löytyy myös tämä kohta kokonaisuudessaan niin kuin se näyttäytyi kyselyyn vastaajille (kysymys nro 10).

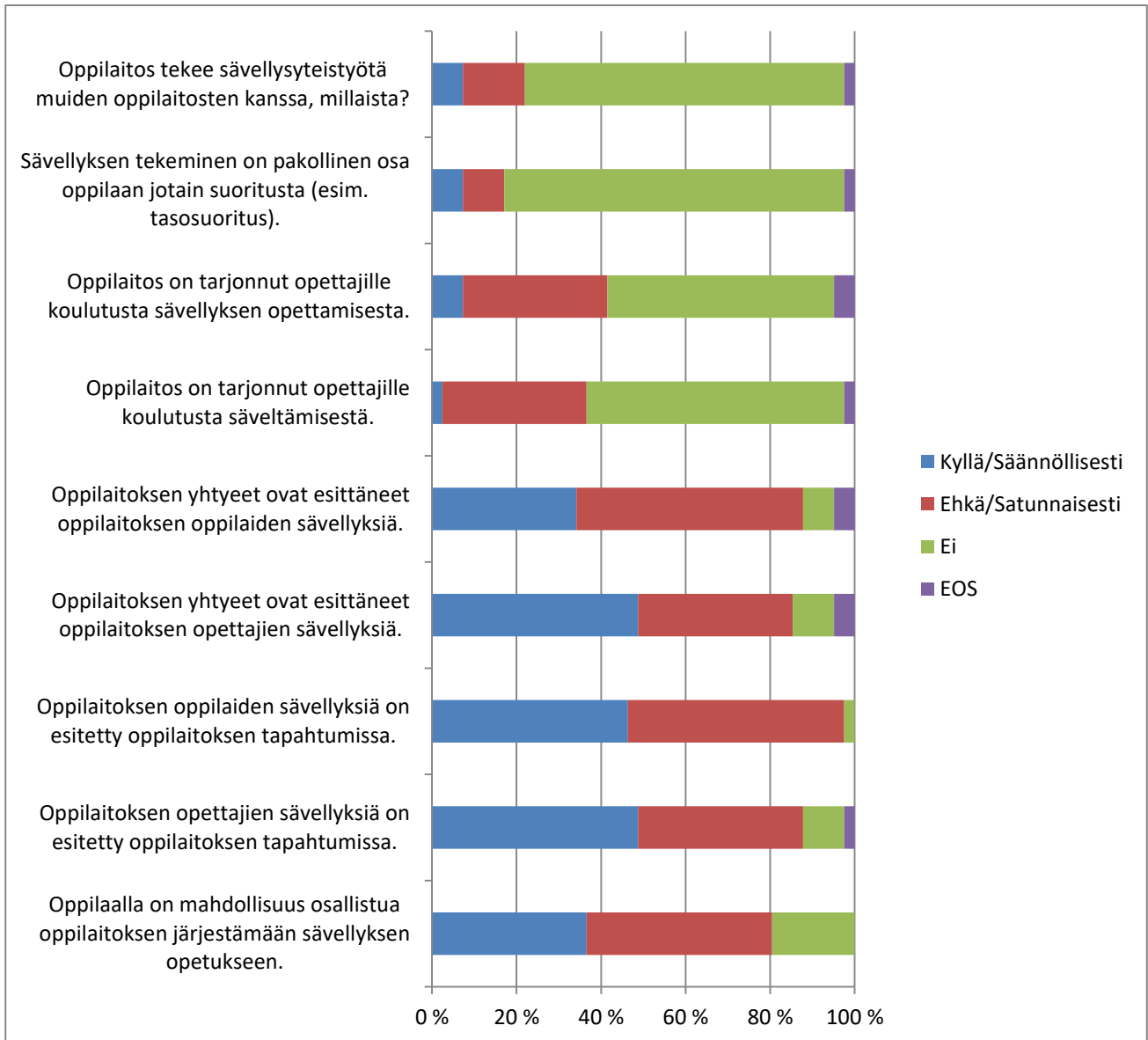
Vastauksissa kävi ilmi, että oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään sävellyksen opetukseen. Suurin osa pyrki tarjoamaan opetusta satunnaisesti, mutta kuitenkin 37 % vastasi, että opetusta on tarjolla säännöllisesti. Vain 20 % oppilaitoksista ilmoitti, ettei heidän oppilaillaan ole mahdollisuutta osallistua oppilaitoksen järjestämään sävellyksen opetukseen. Lähtökohtaisesti säveltäminen, niin oppilaiden kuin opettajienkin, näkyi ja kuului oppilaitosympäristössä. Vain 10 % oppilaitoksista kertoi, ettei heidän opettajien sävellyksiä ole esitetty oppilaitoksen tapahtumissa. Oppilaiden sävellysten suhteen taas vain 2 % oppilaitoksista ilmoitti, ettei heidän oppilaidensa sävellyksiä ole esitetty oppilaitosten tapahtumissa. Myös oppilaitoksen yhtyeet ovat päässeet esittämään niin opettajien kuin oppilaidenkin sävellyksiä. Yhtyeistä puhuttaessa ei tehty eroa sen välillä oliko kyseessä big band, jousikvartetti vai konemusapaja, kunhan kyse oli vain jonkinlaisesta yhteismusisoinnista. Oppilaitosten opettajien sävellyksiä olivat yhtyeet esittäneet hieman useammin kuin oppilaiden sävellyksiä. 49 % oppilaitoksista ilmoitti, että yhtyeet ovat esittäneet opettajien sävellyksiä säännöllisesti kun taas oppilaiden sävellyksiä esitettiin säännöllisesti 34 %:ssa oppilaitoksissa. Satunnaisesti opettajien sävellyksiä yhtyeet esittivät 37 %:ssa oppilaitoksissa ja oppilaiden sävellyksiä 54 %:ssa oppilaitoksissa. Omien sävellysten, olivatpa ne sitten opettajan tai oppilaiden käsialaa, oli siis mahdollista saada oppilaitosten yhtyeiden esitettäväksi suurimmassa osassa oppilaitoksissa. Kuitenkin 10 %

oppilaitoksista ilmoitti, etteivät niiden yhtyeet ole esittäneet oppilaitoksen opettajien sävellyksiä ja 7 % ilmoitti, etteivät niiden yhtyeet ole esittäneet oppilaitoksen oppilaiden sävellyksiä. Molempiin kohtiin myös 5 % vastasi, etteivät ne osaa sanoa, ovatko oppilaitoksen yhtyeet esittäneet sen enempää oppilaiden kuin opettajienkaan sävellyksiä.

Kuten Kuvio 1 osoittaa kysymyksiin oppilaiden mahdollisuuksista osallistua sävellyksenopetukseen ja sävellysten esittämiseen oppilaitoksessa suurin osa oppilaitoksista vastaa näiden kummankin aiheen olevan säännöllistä tai edes satunnaista. Vain pieni osa sanoi, ettei niissä ole mahdollisuutta osallistua sävellyksen opetukseen sen enempää, kuin esittääkään sävellyksiä. Viimeisiin kysymyksiin diagrammi tuntuu kuitenkin keikahtavan toisinpäin. Mitä tulee nimittäin oppilaitoksen tarjoamaan opettajien koulutukseen koskien säveltämistä ja sävellyksen opettamista, vain pieni osa oppilaitoksista kertoo tarjonneensa koulutusta säännöllisesti. Säveltämisestä opettajille on tarjonnut koulutusta ainoastaan 2 % oppilaitoksista ja säveltämisen opettamisesta vain 7 % oppilaitoksista. Satunnaisesti koulutusta on tarjonnut säveltämisestä 34 % oppilaitoksista ja sävellyksen opettamisesta myöskin 34 %. Ylivoimainen enemmistö ei kuitenkaan ole tarjonnut minkäänlaista koulutusta sen enempää säveltämisestä (61 %) kuin myöskään sen opettamisesta (54 %). Säveltämisen koulutuksen tarjoamiseen ei osannut ottaa kantaa 2 % ja säveltämisen opettamisen koulutukseen tarjoamiseen taas 5 %.

Suhteellisen pieni osa oppilaitoksista (7 % vastanneista) ilmoitti, että sävellyksen tekeminen on pakollinen osa oppilaan jotain suoritusta. Tästä annettiin tekijän puolesta esimerkkinä tasosuoritus, mutta käytänteet voivat vaihdella oppilaitoksittain hyvinkin paljon. Ehkä/satunnaisesti vaihtoehdon tälle väittämälle valitsi 10 % vastanneista oppilaitoksista. Tässä kohdassa tulkinta lienee hieman hankalaa, sillä helposti ajattelisi, että sävellyksen tekeminen joko on tai ei ole pakollista. Tässä kohdassa nousee kuitenkin mieleen, että voisiko sävellyksen tekemisellä osoittaa aktiivisuutta tai se jollain muulla tavoin voitaisiin katsoa esimerkiksi arvosanaa korottavaksi asiaksi, mikäli arvosanoja annetaan. Kuitenkin 80 % vastanneista ilmoitti, ettei sävellyksen tekeminen ole pakollinen osa oppilaan suoritusta. 2 % vastanneista ei osannut sanoa vaaditaanko oppilailta sävellystä osana jotain suoritusta.





*Kuvio 1: Sävellyksen opetustarjonta ja näkyvyys oppilaitoksissa.*

Mitä tulee oppilaitosten yhteistyöhön sävellyksen tiimoilta, niin 7 % oppilaitoksista ilmoitti jonkinlaisen sävellysyhteistyön olevan säännöllistä ja 15 % ilmoitti sen olevan satunnaista. 76 % oppilaitoksista ei tehnyt minkäänlaista sävellysyhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa ja 2 % ei osannut sanoa. Tässä kohdassa oppilaitoksilta kysyttiin, millaista sävellysyhteistyötä he tekevät. Eniten vastauksista nousi esiin erilaiset pajat tai periodiopiskelu. Yksittäisissä tapauksissa myös opettajavaihtoa oli havaittavissa, eli riittävän pätevyyden omaava opettaja saattoi käydä opettamassa säveltämistä toisessa oppilaitoksessa.

Kyselylomakkeessa kysyttiin myös varsin suoraan, miten säveltämisen opetus on käytännössä tarkoitettu sisällyttää opetukseen. Näihin kysymyksiin oppilaitokset saattoivat valita niin monta vaihtoehtoa kuin halusivat, sillä sävellyksen opetus saattoi sisältyä useampaan kuin yhteen oppiaineeseen. Yleinen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2002) jättää varsin avoimeksi sen miten opetus käytännössä tulee toteuttaa. Suosituin vaihtoehto oli järjestää sävellyksen opetus osana musiikin perusteiden opetusta. Tämän vaihtoehdon valitsi 26 oppilaitosta. Sävellyksen opetuksen järjestäminen omana oppiaineenaan, osana instrumenttiopintoja tai jollain muulla tavalla olivat kaikki yhtä suosittuja tapoja. 13 oppilaitoksessa sävellys oli erillinen oppiaine, 13 oppilaitosta oli valinnut, että se sisällytetään instrumenttiopintoihin ja myös 13 oppilaitosta oli valinnut opetuksen toteutettavan jollain muulla tapaa. Vähiten sävellyksen opetusta järjestettiin osana yhteismusisointia. Vain 8 oppilaitosta ilmoitti, että heillä sävellyksen opetus on integroitu osaksi yhteismusisoinnin opetusta. Kun kysyttiin tarkennusta, millä muulla tavalla oppilaitokset järjestävät sävellyksen opetusta, taas nousi esiin erityisesti periodiopetus ja erilliset kurssit. Tämän kohdan valitsivat myös ne oppilaitokset, joissa sävellyksen opetusta ei järjestetä millään tavoin ja se mainittiin lisäselvityksenä erikseen.

Mitä tulee sävellyksen opettajiin, yhdessäkään oppilaitoksessa ei ollut päätoimista sävellyksen opettajaa, mutta muutamat mainitsivat erikseen, että heillä on sivutoiminen sävellyksen opettaja. Kuitenkin suurimmassa osassa oppilaitoksia vastuu sävellyksen opetuksesta oli musiikin perusteiden opettajalla, jonka vastuualueelle 27 oppilaitosta sijoitti sävellyksen opetuksen. Myös oman instrumentin opettajalle 19 oppilaitosta nimesi tehtäväksi säveltämisen opettamisen. Vierailevat sävellyksenopettajat huolehtivat opetuksesta 11 oppilaitoksessa ja yhteismusisoinnin opettajan vastuulla sävellys oli 6 oppilaitoksessa. 6 oppilaitosta myös ilmoitti, että sävellyksen opetuksesta vastasi joku muu tai sävellystä ei opetettu ollenkaan. Tämän vaihtoehdon oli valinnut myös 2 oppilaitosta, jotka erikseen mainitsivat, että heillä on sivutoiminen sävellyksen opettaja.

Kysyttäessä mitä oppilaitoksen opetussuunnitelmaan on kirjattu sävellyksen opettamisesta, vastauksia on laidasta laitaan. Toisissa oppilaitoksissa sävellys on nostettu esiin ja sille on selkeät raamit, miten toteutetaan ja kuka siitä vastaa. Kuitenkin todella monesta oppilaitoksesta todettiin, ettei heidän opetussuunnitelmassaan lue paljon mitään sävellyksen opettamisesta. Selkeästi nousevat esiin juuri ryhmät, joissa yhdessä sävellyksen opetus näyttäisi olevan selkeästi suunniteltu, toisessa ryhmässä opetussuunnitelmassa sävellyksen opetuksesta on maininta, kolmas ryhmä taas mainitsee säveltämisen osana valinnaisia aineita, joita oppilas voi halutessaan valita osaksi opetusta, ja neljäs, ja ylivoimaisesti suurin ryhmä, ilmoitti, ettei sävellyksestä ole kirjattu juuri mitään.

Vastauksissa kuitenkin viitattiin myös taiteen perusopetuksen uuteen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2017), ja siihen kuinka se tulevaisuudessa ehkä painottaisi enemmän luovuutta ja itse tekemistä, jolloin sävellyksen opetuskin nousisi tärkeämmäksi. Vastauksissa sanottiinkin, että vielä ei oppilaitoksen opetussuunnitelmissa lue mitään säveltämisen opetuksessa, mutta toiveissa olisi, että tulevaisuudessa ja uuden opetussuunnitelman myötä siellä lukisi, ja se myös näkyisi käytännön opetuksessa. Vaikka suurimmassa osassa oppilaitoksia ei sävellyksen opetusta ollut tai sitä oli melko vähän ja valinnaisena, silti muutama oppilaitos oli sellaisia, joissa säveltämistä pystyi opiskelemaan paljonkin ja siihen oli selkeästi satsattu, mm. erillisellä opettajalla ja erillisillä kursseilla ja oppiaineilla. Monenlaisia tapoja löytyi siis sävellyksen opettamiselle. Joukkoon mahtui oppilaitoksia, joissa sävellys oli erillinen oppiaine omine opettajineen, ja sitten myös niitä oppilaitoksia, joissa oppilaat eivät voineet ollenkaan opiskella säveltämistä.

#### **4.2.2 Sovittaminen**

Sovittamisen opetusta tutkittiin samanlaisella kyselylomakkeella kuin sävellyksenkin opetusta. Näin ollen sovittamisenkin osalta lomake alkoi monivalinnalla, jossa oppilaitokset vastasivat väittämiin koskien sovittamisen opetusta ja näkyvyyttä oppilaitoksissaan. Koko lomake löytyy tutkimuksen lopusta liitteestä 1 ja sovitusta koskevat monivalintakysymykset kohdasta numero 14. Ensimmäinen väittäjä oli, että ”oppilailta on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään sovittamisen opetukseen”. Tähän 41 % oppilaitoksista vastasi, että oppilailta on mahdollisuus osallistua opetukseen säännöllisesti. 49 % mukaan opetukseen voi osallistua satunnaisesti ja 10 % sanoi, ettei oppilailta ole mahdollisuutta osallistua sovittamisen opetukseen.

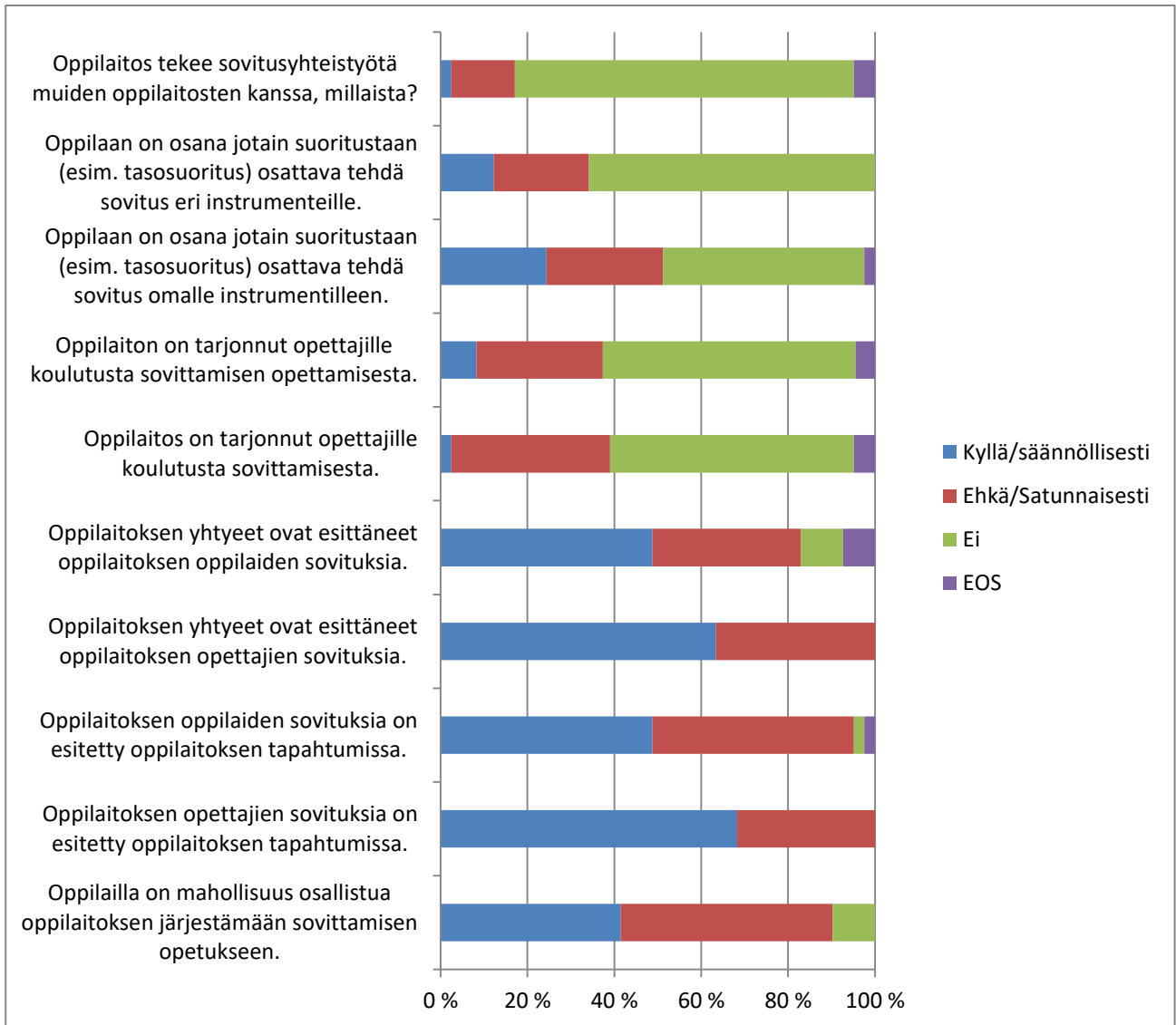
Mitä tulee sovitusten näkyvyyteen oppilaitoksessa, erityisesti opettajien sovituksia näkyi ja kuului monissa oppilaitoksissa. Kaikkien oppilaitosten tapahtumissa oli esitetty oppilaitosten opettajien sovituksia joko enemmän tai vähemmän. Säännöllisesti niitä oli esitetty 68 % oppilaitoksia ja satunnaisesti 32 % oppilaitoksia. Yksikään oppilaitos ei vastannut, että niissä ei olisi esitetty opettajien sovituksia. 49 % oppilaitoksista vastasi, että niiden tapahtumissa esitettiin säännöllisesti myös oppilaitoksen oppilaiden sovituksia ja 46 % niitä esitettiin satunnaisesti. 2 % niitä ei esitetty ollenkaan ja 2 % vastanneista oppilaitoksista ei osannut sanoa, esitettiinkö niissä oppilaitoksen oppilaiden sovituksia. Myös kaikissa vastanneissa oppilaitoksissa niiden yhtyeet olivat päässeet esittämään oppilaitoksen opettajien sovituksia. 63 % oppilaitoksia niiden yhtyeet esittivät säännöllisesti opettajien sovituksia ja 37 % oppilaitoksia yhtyeet esittivät satunnaisesti opettajien

sovituksia. Yhdessäkään oppilaitoksessa ei kuitenkaan ollut sitä tilannetta, etteivätkö yhtyeet olisi esittäneet opettajien sovituksia. Oppilaiden sovituksia oli myös esitetty suuressa osassa oppilaitoksia, joko säännöllisesti (49 %) tai satunnaisesti (34 %). 10 % oppilaitoksia oppilaitoksen yhtyeet eivät olleet esittäneet oppilaiden sovituksia ja 7 % vastanneista ei osannut sanoa, oliko niiden yhtyeet esittäneet oppilaitoksen oppilaiden sovituksia.

Kuten Kuviossa 2 käy ilmi, kuten sävellyksen opetuksenkin kanssa, ensimmäisissä väittämissä suurin osa oppilaitoksista valitsi vastaukseksi kyllä/säännöllisesti tai ehkä/satunnaisesti. Viimeisten viiden väittämän kohdalla kuvaaja keikahtaa toisinpäin ja ”ei” –vastauksesta tulee ylivoimaisesti suosituin. Kuudes väittäminen on ”oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta sovittamisesta”. Ainoastaan 2 % vastanneista vastasi, että opetusta on tarjottu säännöllisesti. 37 % oppilaitoksista vastasi, että koulutusta on ehkä tarjottu tai sitä on tarjottu satunnaisesti. Suurin osa, 56 % kuitenkin oli sitä mieltä, ettei koulutusta ole tarjottu ollenkaan. 5 % ei osannut sanoa, onko koulutusta tarjottu. Sovittamisen opetuksesta ei yksikään vastannut oppilaitos ole tarjonnut opetusta säännöllisesti. 32 % sanoo tarjonneensa koulutusta ehkä tai satunnaisesti, mutta taas suurin osa 63 % vastasi, etteivät he ole tarjonneet opettajille koulutusta sovittamisen opettamisesta. 5 % vastanneista ei osannut sanoa, onko koulutusta tarjottu.

Oppilailta vaadittu sovittamisen osaaminen taas vaihteli. Sovittaminen omalle instrumentille oli säännöllisesti osana jotain suoritusta 24 % oppilaitoksista. Satunnaisesti tai ehkä se oli 27 % oppilaitoksista, mutta 46 % vastanneista oppilaitoksista, ei vaadittu, että oppilaan tulisi osata tehdä sovitusta omalle instrumentilleen osana jotain suoritusta. 2 % ei osannut sanoa, vaaditaanko heillä sovitusta osana jotain suoritusta. Muille kuin omalle instrumentille sovittamista ei vaadittu niin paljoa, kuin omalle instrumentille sovittamista. Vain 12 % oppilaitoksista sanoi, että heidän oppilaiden on osattava tehdä sovitusta eri instrumenteille osana jotain tasosuoritusta. Satunnaisesti tätä vaati 22 % oppilaitoksista, mutta suurin osa 66 % oppilaitoksista ei vaatinut, että oppilaan tulisi osana jotain tasosuoritusta tehdä sovitusta muille kuin omalle instrumentilleen.

Sovitusyhteistyötä tekee säännöllisesti 2 % oppilaitoksista. 15 % vastanneista tekee sitä satunnaisesti, mutta suurin osa (78 %) ei tee yhteistyötä sovittamisen tiimoilta muiden oppilaitosten kanssa. 5 % ei osannut sanoa tekevätkö he yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa. Kysyttäessä millaisesta yhteistyöstä on kysymys, nousi esiin yhteistyö mm. ammatillisen koulutuksen kanssa. Myös sävellyksen ja sovittamisen yhdistävä workshop-toiminta mainittiin.



Kuvio 2: Sovittamisen opetus ja näkyvyys oppilaitoksissa.

Sovittaminen mielletään selkeästi osaksi musiikinperusteiden opetusta. Kysyttäessä onko sovittaminen oma oppiaineensa vai integroitu oppiaine, 32 oppilaitosta valitsi sen kuuluvan osaksi musiikin perusteiden opintoja. Tässä kysymyksessä oppilaitoksilla oli mahdollisuus valita taas useampi vaihtoehto, joten osa oppilaitoksista on voinut hajauttaa sovittamisen opetuksen usean eri oppiaineen kesken. Instrumenttiopintoihin sen sijoitti 12 oppilaitosta kuin myös yhteismusisointiin sen sijoitti 12 oppilaitosta. Oppilaitoksista 11 toteutti sovittamisen opinnot jollain muulla tavalla, mutta vain 2 oppilaitosta vastasi sovittamisen olevan heillä erillinen oppiaine. Muita tapoja toteuttaa sovittamisen opetusta oli taas erilaiset tiiviskurssit ja se myös mielellään niputettiin osaksi sävellyksen opintoja, jolloin säveltäminen ja sovittaminen kulkivat käsi kädessä. Mainittiin myös sovittamisen olevan lisätyökalu mihin tahansa oppiaineeseen, jolloin sitä käytettiin aina siinä yhteydessä missä kulloinkin toimittiin ja tarvittiin.

Kuten oppiainejaon suhteen, myös opettajajaon suhteen musiikinperusteiden opettaja näytti vastaavan sovittamisen opetuksesta suurimmassa osassa oppilaitoksia (. Vastanneista 32 valitsi sen vaihtoehdoksi kysymykseen numero 16. Tämä sopi hyvin yhteen oppiainejaon kanssa, mitä kysyttiin kysymyksessä numero 15. Kuitenkin oman instrumentin opettaja nähtiin myös tärkeänä sovittamisen opetukseen. 21 oppilaitosta vastasi instrumenttiopettajan vastaavan sovittamisen opetuksesta. Tähänkin kysymykseen oppilaitokset ovat voineet valita useampia vastausvaihtoehtoja, joten yhdessä oppilaitoksessa useampi opettaja saattoi olla vastuussa sovittamisen opetuksesta. Yhteismusisoinnin opettaja vastasi sovittamisen opetuksesta 12 oppilaitoksessa. Vierailevat sovittamisen opettajat tai joku muu kuin edellä mainitut vaihtoehdot saivat yhtä suuren suosion, molempia vaihtoehtoja oli valittu 4 kertaa. Yhdessäkään oppilaitoksessa ei kuitenkaan ollut päätoimista sovittamisen opettajaa. Kysyttäessä selvitystä kuka sitten opettaa, mikäli mikään yllä mainituista vaihtoehdoista ei käynyt, oppilaitokset mainitsivat vastauksissaan sävellyksen opettajan tai vapaan säestyksen opettajan. Osa myös valitsi ”joku muu” vaihtoehdon, mikäli heillä ei juurikaan opeteta sovituksen tekemistä.

Kun oppilaitoksilta kysyttiin mitä niiden omaan opetussuunnitelmaan oli kirjattu sovittamisen opetuksesta, vastaukset olivat melko samanlaisia kuin sävellyksen kanssa. Suurimmalla osalla opetussuunnitelmaan ei ollut kirjoitettu mitään tai juuri mitään. Muutamalla oppilaitoksella luki sen olevan osa musiikin perusteita. Osalla opetus kuuluu jo perustasolle, osalla vasta syventäviin opintoihin. Osa oppilaitoksista mainitsi, että se kuuluu pakollisena vasta toisen asteen ammatillisiin opintoihin. Yksittäiset oppilaitokset mainitsivat sen olevan valinnainen oppiaine. Mutta kuten edeltä voi jo päätellä, perusopetuksen puolella tällä hetkellä sitä ei kuitenkaan paljoa ole tarjolla. Taas kerran katse kääntyi useammassakin vastauksessa kohden Opetushallituksen uutta opetussuunnitelmaa, josta muutamat vastaukset mainitsivat ja toivoivat sen tuovan muutosta niin että sovitukset saadaan osaksi opetusta jo mahdollisimman varhain. Mielenkiintoinen yksityiskohta nousi kuitenkin esiin vastauksista, sillä yhdessä vastauksessa tehtiin ero opetuksessa eri tyylien välillä. Klassisella puolella sovittaminen ei kuulunut juurikaan opetukseen kun taas rytmimusiikin puolella tilanne oli toisenlainen.

### 4.2.3 Musiikillinen improvisaatio

Kolmas tutkittava asia oli musiikillinen improvisaatio ja sen opetus osana suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää. Kuten aikaisemmissakin aiheissa, sävellyksessä ja sovittamisessa, alkuun oppilaitokset vastasivat monivalintakyselyyn (kysymys numero 18 liitteistä) ja tämän jälkeen muihin kysymyksiin koskien aineen opetusta ja integrointia. Monivalintakyselyn tulokset käyvät ilmi myös Kuviosta 3.

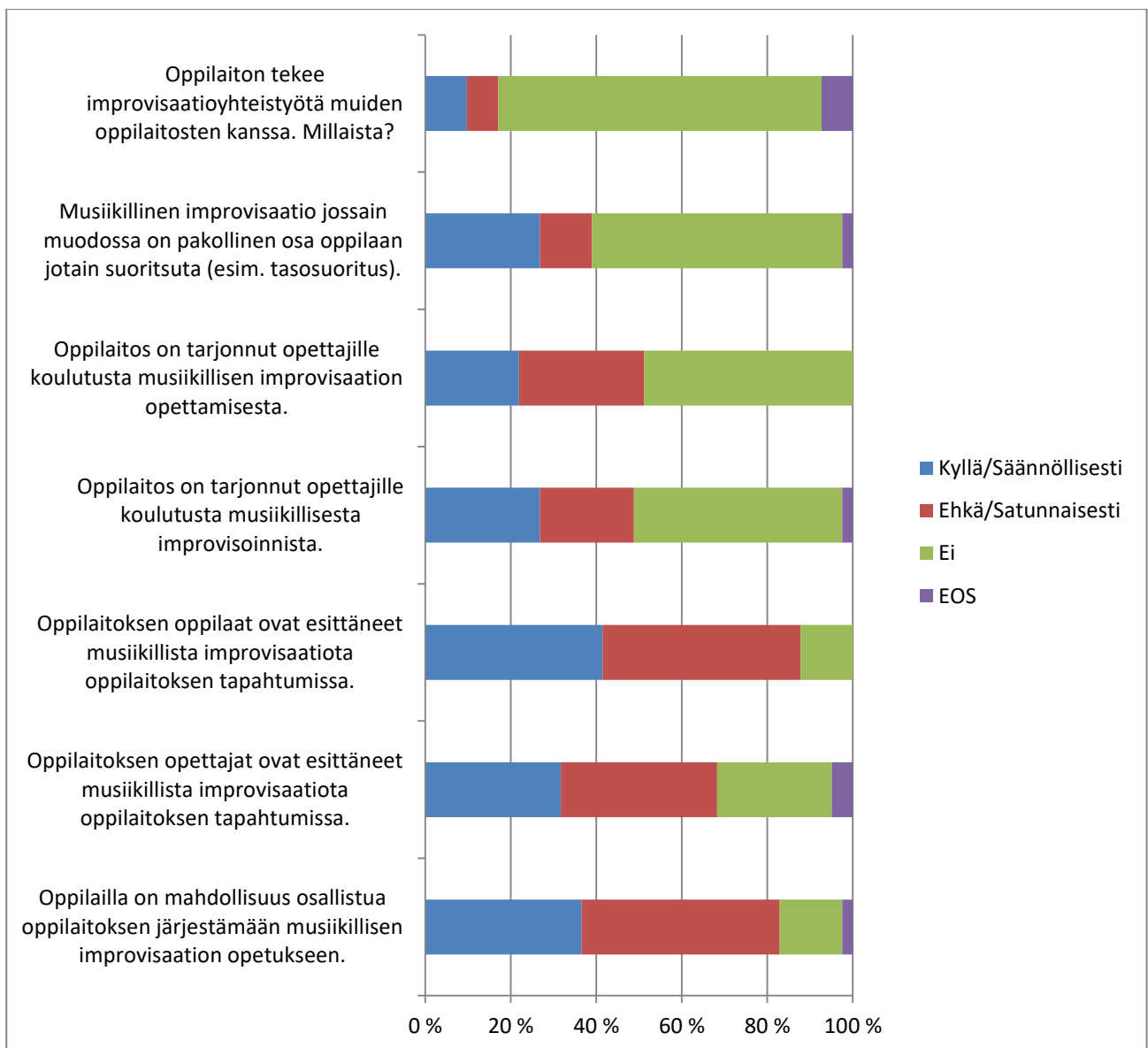
Ensimmäisenä kysyttiin taas ”onko oppilailla mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään musiikillisen improvisaation opetukseen”. Säännöllisesti opetusta oli tarjolla 37 % oppilaitoksista ja satunnaisesti sitä tarjosi 46 % oppilaitoksista. 15 % oppilaitoksista ei oppilailla ollut mahdollisuutta osallistua musiikillisen improvisaation opetukseen ja 2 % vastanneista ei osannut sanoa, onko niiden oppilailla mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään musiikillisen improvisaation opetukseen.

Musiikillisen improvisaation näkyvyyttä ja kuuluvuutta kartoitettiin väittämällä, että oppilaitoksen opettajat tai oppilaat esittäneet sitä oppilaitoksen tapahtumissa. Oppilaitoksen opettajat olivat esittäneet säännöllisesti musiikillista improvisaatiota oppilaitoksen tapahtumissa 32 % oppilaitoksista. 37 % tätä oli ehkä tapahtunut tai sitä tapahtui satunnaisesti. 27 % oppilaitoksista tätä ei tapahtunut ja 5 % oppilaitoksista ei osannut sanoa, olivatko sen opettajat esittäneet musiikillista improvisaatiota oppilaitoksen tapahtumissa. Oppilaitosten oppilaat olivat päässeet useammin improvisoimaan kuin opettajat. 41 % oppilaista oli esittänyt improvisaatiota oppilaitoksen tapahtumista. 46 % oli ehkä tai satunnaisesti tehnyt sitä ja vain 12 % ei ollut esittänyt musiikillista improvisaatiota oppilaitoksen tapahtumissa.

Mitä musiikillisen improvisaation koulutukseen tulee, 27 % vastanneista oppilaitoksista oli tarjonnut opettajille koulutusta musiikillisesta improvisoinnista tai tarjonnut sitä jopa säännöllisesti. 22 % oli ehkä tarjonnut sitä tai tarjonnut satunnaisesti. Kuitenkaan 49 % vastanneiden oppilaitosten opettajista ei ollut saanut oppilaitoksen tarjoamaa koulutusta musiikillisesta improvisoinnista. 2 % ei osannut sanoa onko opettajille tarjottu koulutusta oppilaitoksen puolesta. Musiikillisen improvisaation opetuksesta 22 % oppilaitoksista oli tarjonnut koulutusta opettajilleen tai tarjonnut sitä säännöllisesti. 30 % vastanneista oppilaitoksista oli tarjonnut koulutusta ehkä tai satunnaisesti. 49 % oppilaitoksista kuitenkin ilmoitti, etteivät ne olleet tarjonneet opettajille koulutusta musiikillisen improvisaation opetuksesta. Prosenttiluku on sama kuin niiden vastanneiden

oppilaitosten, jotka eivät ole tarjonneet opettajilleen koulutusta musiikillisesta improvisoinnista.

Oppilailta musiikillista improvisaatiota osana suoritusta vaaditaan tai vaaditaan säännöllisesti 27 % vastanneita oppilaitoksia. 12 % oppilaitoksia se ehkä on tai on satunnaisesti osa jotain suoritusta. Suurin osa oppilaitoksista, 59 %, ei kuitenkaan vaadi musiikillista improvisointia osana mitään tasosuoritusta. 2 % ei osannut sanoa, vaaditaanko niiden oppilailta musiikillista improvisaatiota jossain muodossa osana jotain suoritusta.



Kuvio 3: Musiikillisen improvisaation opetus ja näkyvyys oppilaitoksissa.



Improvisaatioyhteistyötä eivät oppilaitokset juurikaan tee. 76 % sanoi, etteivät ne tee minkäänlaista yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa. 10 % oppilaitoksista sanoi tekevänsä tai tekevänsä säännöllisesti, ja 7 % ehkä tekee yhteistyötä tai tekee sitä satunnaisesti. 7 % oppilaitoksista ei osannut sanoa, tekevätkö ne yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa musiikillisen improvisaation tiimoilta. Koska niin vähän oppilaitoksista teki yhteistyötä, nousi esiin vain yksittäisiä yhteistyön muotoja ja tapoja. Mainittiin vierailijat, toki näiden mainittiin kuuluvan enemmän muusikon koulutuksen puolelle. Opettajien koulutusta kuitenkin haettiin yhteistyön kautta. Myös improvisaation ja sävellyksen linkittyminen toisiinsa nostettiin esiin ja yhteistyötä tehtiin sitä kautta.

Kysyttäessä musiikillisen improvisaation sijaintia oppiainevalikoimassa, vastaukset erosivat selkeästi sävellyksestä ja sovittamisesta. Tähän kysymykseen (numero 19) oppilaitokset saattoivat valita useamman vaihtoehdon. Improvisaatio oli erillinen oppiaine vain 3 oppilaitoksessa, mutta suurin osa, 27 oppilaitosta, integroi sen osaksi instrumenttiopintoja. Toiseksi eniten se toteutettiin jollain muulla tavalla kuin osana opintoja ja 16 oppilaitosta valitsi tämän. Musiikillisen improvisaation liittäminen osaksi musiikinperusteiden opintoja oli kolmanneksi suosituin vaihtoehto. 15 oppilaitosta valitsi tämän. Neljänneksi suosituinta oli nähdä se osana yhteismusisointia, jonne sen sijoitti 14 oppilaitosta, ja vähiten suosittua oli pitää se täysin erillisenä oppiaineena (3 oppilaitosta).

Vastuuopettajien nimeäminen korreloi oppiainejaon mukaan. Musiikillisen improvisaation opettaminen nähtiin useimmiten instrumenttiopettajan työhön kuuluvaksi ja 33 oppilaitosta valitsi tämän vaihtoehdon. Musiikinperusteiden opettajalle vastuun laitoi 16 oppilaitosta samoin kuin yhteismusisoinnin opettajalle sen sijoitti 16 oppilaitosta. Oppilaitoksista 12 ilmoitti, että niillä improvisaation opetuksesta vastaa vierailevat improvisaation opettajat. Joku muu vaihtoehdon valitsi 6 oppilaitosta. Muiksi mahdollisiksi vastuuopettajiksi mainittiin vapaasäestyksen opettaja tai sitten pianonsoiton opettaja. Yhdessäkään vastanneista oppilaitoksessa ei ollut päätoimista improvisaation opettajaa.

Kysyttäessä mitä oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa sanotaan musiikillisesta improvisaatiosta, ei vastaukset ole kovin paljoa erilaisia kuin sävellyksen ja sovittamisenkaan kanssa. Suurin osa oppilaitoksista vastasi, ettei niillä ole erillistä mainintaa musiikillisesta improvisaatiosta. Osa integroi improvisaation osaksi säveltämistä tai oman musiikin tekemistä. Musiikillisen improvisaation yhteydessä nousee myös muutamissa vastauksissa esiin musiikin

tyylilaji, jopa enemmän kuin sovittamisen yhteydessä, vaikka sielläkin asiasta mainittiin. Osa oppilaitoksista kommentoi musiikillisen improvisaation kuuluvan osaksi rytmimusiikin opintoja. Joissain vastauksissa verrattiin klassisen musiikin opetukseen ja eriteltiin, ettei klassisella puolella ollut improvisaation opetusta niin paljoa (mikäli oppilaitoksessa oli mahdollista opiskella molempia tyylisuuntauksia). Vastauksissa myös mainittiin opettajan keskeisestä roolista ja että improvisaation opetus riippui paljon myös opettajan valmiuksista opettaa, vaikka opetussuunnitelmassa olisikin mainintaa improvisaation opetuksesta. Suurimmilta osin musiikillisesta improvisaatiosta ei juuri ollut mainintaa oppilaitosten omissa opetussuunnitelmissa.

### **4.3 Tulosten keskinäistä vertailua ja yhteenvetoa**

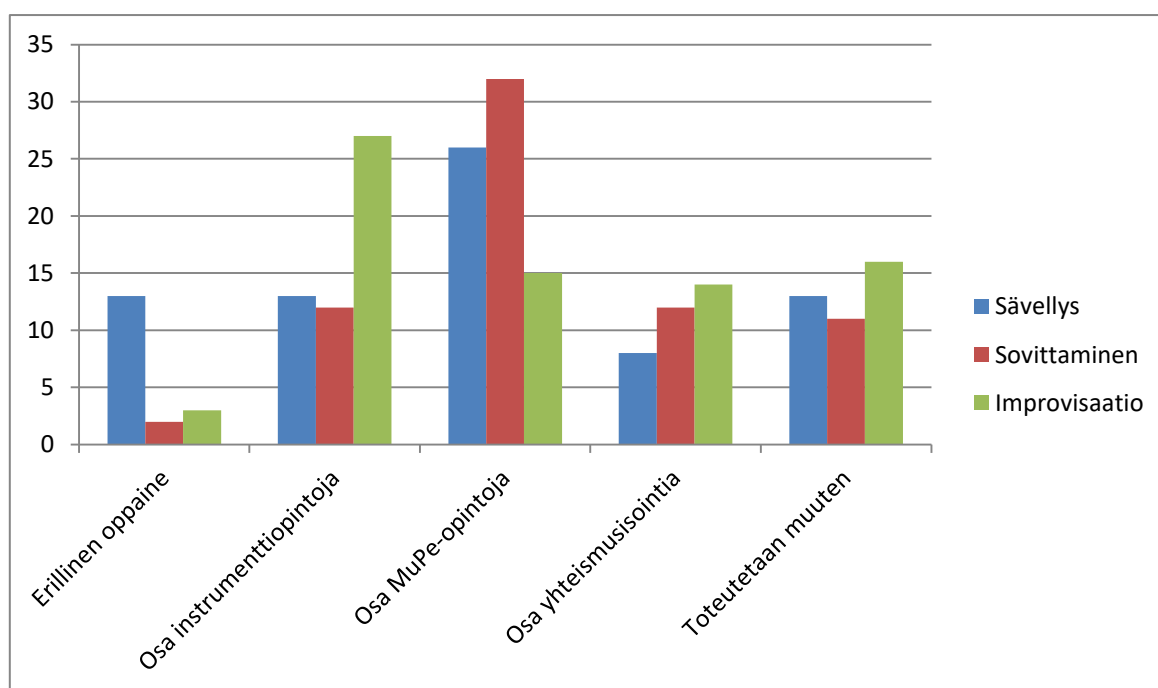
Vertailtaessa keskenään sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta, voidaan huomata eroja niin oppiaineisiin sijoittumisen kuin myös opettajien vastuunjaon kesken. Alla olevassa luvussa, luvun 4.2 tiedot on sijoitettu samoihin kuvioihin, jolloin oppiaineiden erot näkyvät selkeämmin. Luvun lopussa on myös nostettu esiin oppilaitosten kommentteja koskien sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta.

#### **4.3.1 Sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksen vertailua**

Sävellyksen, sovittamisen ja improvisaation sijoittuminen musiikkioppilaitosten tämänhetkiseen oppiainevalikoimaan on hyvin vaihteleva eri oppilaitoksissa. Viimeisimmän voimassa olevan opetussuunnitelman (vuoden 2002) mukaan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa noudattavissa musiikkioppilaitoksissa tarjotaan instrumenttiopetusta, musiikinperusteiden (eli MuPe:n) opetusta sekä yhteismusisointia. Se miten oppilaitokset nämä oppiaineet toteuttavat on oppilaitosten omassa harkinnassa, sillä kuten jo aikaisemmin todettiin, yleinen opetussuunnitelma antaa vain raamit.

Se miten oppilaitokset sijoittavat sävellyksen, sovittamisen ja improvisaation osaksi eri oppiaineita näkyy hyvin Kuviossa 4. Tähän kuvioon on sijoitettu vertailtavaksi kysymykset numero 11, 15 ja 19. Vaaka-akselilla näkyy vaihtoehdot miten aineet on voitu integroida ja pystyakselilla on

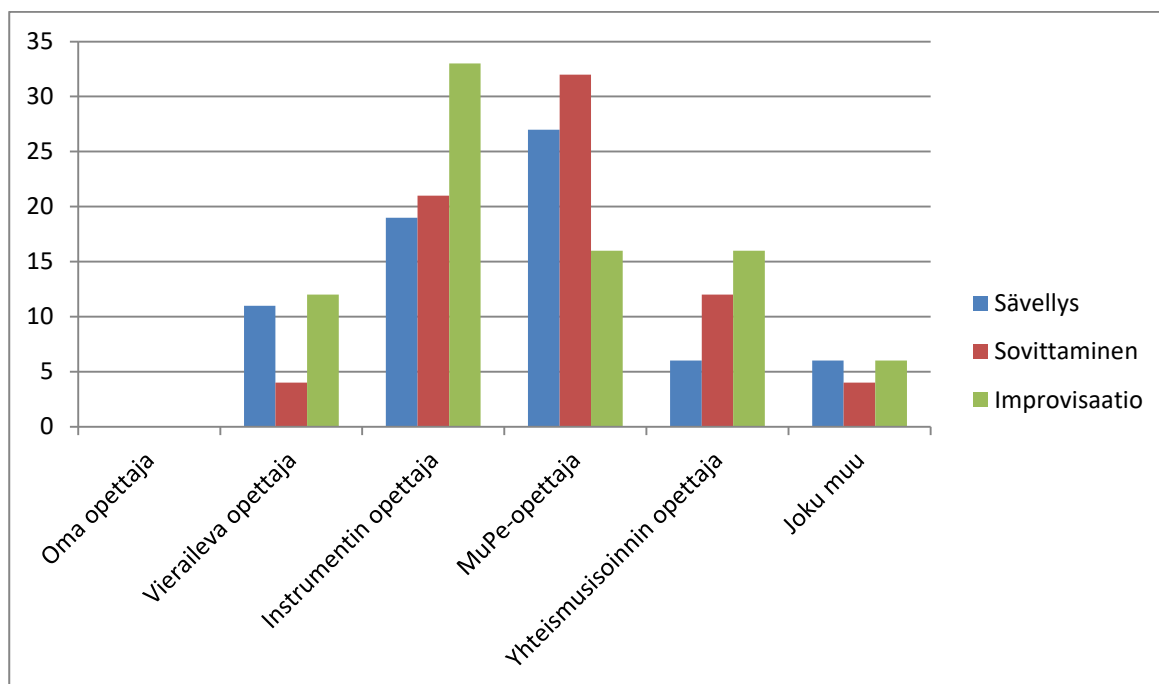
oppilaitosten määrä. Sininen pylväs kuvaa sävellyksen opetusta, punainen sovittamisen opetusta ja vihreä musiikillisen improvisaation opetusta. Oppilaitokset ovat voineet tässä valita useamman kuin yhden vaihtoehdon. Kuten kaaviosta käy ilmi, verrattuna sovittamiseen tai musiikilliseen improvisaatioon, sävellys on useammin erillinen oppiaine. Improvisointi taas on kiistatta eniten nähty osana instrumenttiopintoja suhteessa sävellyksen ja sovittamisen opetukseen. Sovittaminen taas on eniten suosittu yhdistettäväksi musiikinperusteiden opetukseen. Toki sävellyskin nähdään useammin osana musiikinperusteiden opintoja kuin erillisenä oppiaineena, vaikka erillisenä oppiaineena sävellys onkin suosittumpi kuin muut sovitukset ja improvisaatio. Yhteismusisointiin ei mitään sijoiteta merkittävän paljon, mutta sielläkin improvisaatio ja sovitaminen ovat tärkeämpiä kuin säveltäminen. Joka tapauksessa kaikkia näitä oppiaineita voidaan toteuttaa muutenkin kuin yllä mainituin tavoin ja osa oppilaitoksista valitsikin tämän vaihtoehdon. Se mitä muita keinoja oppilaitoksilla on toteuttaa opetusta, on käsitelty analysointiluvussa.



*Kuvio 4: Miten oppilaitokset sijoittavat sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opinnot.*

Mitä tulee oppilaitoksen vastuuopettajiin sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation päätoimista opettajaa ei ole yhdessäkään oppilaitoksessa, vaan oppiaine on jonkun muun opettajan vastuulla (Kuvio 5). Kuviossa 5 pystyakselilla on oppilaitosten määrä ja vaaka-akselilla

vaihtoehdot, miten vastuu sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation jakautuu eri aineiden opettajien kesken. Muutamasta oppilaitoksesta mainittiin erikseen, että heillä on sivutoiminen opettaja. Tätä asiaa käsiteltiin enemmän analyysiluvussa 4.2.1. Vierailevia opettajia oli jonkun verran niin sävellyksen kuin improvisaation tiimoilta, mutta sovittamisen opetuksesta eivät vierailevat opettajat juurikaan vastanneet. Sovittamisen opetuksesta vastasi useimmiten musiikinperusteiden opettaja ja monessa tapauksessa hän vastasi myös sävellyksen opettamisesta. Instrumentin opettaja taas oli kiistatta eniten vastuussa musiikillisen improvisaation opetuksesta. Yhteismusisoinnin opettaja vastasi eniten improvisaation opetuksesta, toiseksi eniten sovittamisen opetuksesta, muttei juurikaan sävellyksen opettamisesta. Toisaalta tämän aineiston pohjalta hän ei ollut suosituin vastuupettaja sen enempää sävellyksen, sovituksen kuin musiikillisen improvisaationkaan opetukseen.



Kuvio 5: Sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation vastuupettajajako.

Näitä kaavioita (Kuviot 4 ja 5) keskenään verrattaessa on helppo huomata, että niissä on selkeää korrelaatiota keskenään. Sovittaminen on useimmiten integroitu musiikinperusteiden opetukseen jolloin siitä useimmiten vastaa nimenomaan musiikinperusteiden opettaja. Samoin musiikillinen improvisaatio on useimmiten integroitu osaksi instrumenttiopintoja jolloin siitä vastaa eniten instrumentin opettaja. Sävellys näyttäisi olevan oppiaine, jossa on enemmän variaatiota. Kuitenkin

hyvin sama määrä oppilaitoksia valitsi sen kuuluvan osaksi musiikinperusteiden opintoja ja siitä vastasi silloin musiikinperusteiden opettaja, vaikka muitakin toteutusvaihtoehtoja oli. Sovittaminen on myös siitä mielenkiintoinen, että vaikka sitä ei niin usein mielletty osaksi instrumenttiopintoja, siitä kuitenkin vastasi myös oman instrumentin opettaja. Tämä selittyy sillä, että instrumentin opettaja opettaa oppilaalleen miten juuri kyseiselle instrumentille sovitetaan, vaikka yleisesti sovittamisen opetuksen katsottaisiinkin kuuluvan musiikinperusteiden opetukseen.

#### 4.2.2 Yhteenvetoa opetuksesta

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota kyllä opetetaan, mutta opetusta tapahtuu hyvin vaihtelevasti. Joissain oppilaitoksissa sävellys, sovitus ja improvisaatio tai osa näistä oppiaineista ja niiden opetus ovat arkipäivää, kun taas toisissa oppilaitoksissa niitä ei ole tarjolla juuri missään muodossa.

Mitä tulee niin sävellyksen, sovituksen kuin improvisaation opetuksen keskinäiseen järjestykseen, niin eniten oppilaitokset näyttivät tarjoavan oppilaille mahdollisuutta opiskella sovittamista. Kuitenkin erot ovat todella pienet seuraavana tulevan sävellyksen ja musiikillisen improvisaation kanssa. Toisaalta tällainen ”paremmuusjärjestys” –luokittelu tuntuu hassulta, eikä myöskään välttämättä aivan todenmukaiselta. Jos verrataan aikaisemman luvun tuloksia sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation integroinnista eri oppiaineisiin ja vastuopettajiin, käy ilmi, että useimmiten sävellys kuitenkin erotellaan omaksi oppiaineeksi toisin kuin sovittaminen tai improvisaatio. Olisiko siis kenties niin, että osa näistä oppiaineista integroituu paremmin osaksi musiikkioppilaitosjärjestelmä, kun taas toisille on tehtävä oma oppiaine, jonka seurauksena ne saattavat pullahtaa pois käytännön opetuksesta, koska ei ole esimerkiksi aikaa tai rahaa? Periaatteessahan sovittamista on opetettu musiikkioppilaitoksissa jo pitkään, jos vain näemme sovittamisen muunakin kuin Lohikääre Buff –kappaleen muutettuna reggae versioksi. Yhden oppilaitoksen edustaja totesi seuraavaa:

*Sovittaminen on integroitu osaksi sekä perustason, että opistotason musiikin perusteita. Lisäopintoina opistossa voi opiskella Muusikon perusvalmiudet oppiainetta jossa opiskellaan myös sovittamista tutustumalla äänenkuljetukseen, soinnutukseen, taustasatsityyppeihin ja orkestrointiin. (Oppilaitos 40)*

Tässä kommentissa mielenkiintoisin asia on nimenomaan nuo eriteltyt äänenkuljetus, soinnutus, taustasatsityypit ja orkestrointi. Osa näistä, esimerkiksi juuri äänenkuljetus, on ollut ja on edelleen osa musiikkioppilaitosten opetustarjontaa ja se kuuluu usein juuri opistotasolle. Kuitenkin pohja sille luodaan aikaisemmin ja esimerkiksi soinnutuksen perusteisiin lähdetään tutustumaan melko varhain. Sovittamisen opetus on ollut ja on edelleen osa musiikkioppilaitosten opetusta. Voi kuitenkin olla, että se on integroitunut niin hyvin osaksi musiikkioppilaitosjärjestelmää ja opetussuunnitelmia, ettei näitä sovituksen peruspalikoita, kuten äänenkuljetusta, soinnutusta, ym. välttämättä ajatella enää sovittamiseksi.

Mitä taas sävellyksen opetukseen tulee, joissakin oppilaitoksissa sävellyksellä on oma opettaja. Yhdessä oppilaitoksessa, että sävellys on oma oppiaineensa, jota voi opiskella pääaineena. Monesti sävellyksen opinnot näytettäisiin kuitenkin toteutettavan vallinnaisina aineina. Kuitenkin on vielä todella suuri osa oppilaitoksia, joissa sävellystä ei ole millään tavalla mainittu opetussuunnitelmassa.

Musiikillisen improvisaation puolella näytti jakoa tapahtuvan tyytilajin mukaan. Seuraava sitaatti kiteyttää hyvin sellaisten oppilaitosten vastaukset, joissa voi opiskella sekä klassista että populaarimusiikkia:

*Improvisaatio kuuluu olennaisena osana Pop/Jazz puolen opetukseen. Klassisella puolella improvisaatio-opetus sisällytetään yksityisopetukseen opettajan niin halutessa. (Oppilaitos 22)*

Tämä näytti olevan enemmän sääntö kuin poikkeus, mikäli oppilaitoksella oli ylipäänsä kirjattu mitään improvisaation opetuksesta. Vastauksista nousi esiin myös ajatus, että improvisaatio on olennainen tai luonteva osa nimenomaan rytmimusiikkia. Mikäli klassisella puolella mainittiin improvisaatio, se näytti jäävän paljolti instrumenttiopettajan omalle vastuulle. Muutama oppilaitos mainitsi valinnaiskursien mahdollisuuden. Kuitenkin pääsääntöisesti musiikillisen improvisaation opetus oli oman instrumenttiopettajan vastuulla ja kiinnostuksen varassa.

## 4.4 Tulokset muihin tekijöihin

Tulokset opetussuunnitelman ja käytännön opetuksen välillä olivat samansuuntaisia, kuin hypoteesissa oletettiin. Kuitenkaan vielä tämän tutkimuksen datalla, ei hypoteesia voida täysin todistaa tilastollisen tarkastelun avulla paikkansa pitäväksi. Vain osassa oppiaineista löytyi tilastollinen merkitsevyys opetussuunnitelmien kirjausten ja käytännön opetuksen välillä. Kuitenkin myös sävellyksen ja sovituksen osalta opetussuunnitelmien kirjausten ja oppilaitosten tarjoamien mahdollisuuksien välillä näyttäisi olevan jotain tekemistä keskenään, vaikkei se tämän tutkimuksen mukaan olekaan tilastollisesti merkittävää.

### 4.4.1 Tulokset suhteessa opetussuunnitelmaan

Tämän tutkimuksen hypoteesissa oletettiin, että sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota opetetaan enemmän niissä oppilaitoksissa, joissa nämä aineet on kirjattu osaksi opetussuunnitelmaa. Ongelma opetussuunnitelman kirjauksia analysoitaessa oli, että monessa vastauksessa kävi ilmi, että näiden oppiaineiden kirjatut on kirjattu opistotason puolelle, eivätkä siis välttämättä toteudu perusopetuksen puolella. Kysymyksiin 13, 17 ja 21 oppilaitosten antamat vastaukset ryhmiteltiin sen mukaan onko oppilaitoksella jotain kirjauksia vai ei mitään. Sitä mitä, paljonko ja mihin kohtaan opetussuunnitelmaa kirjatut oli tehty, ei tarkemmin eritelty, vaan kaikki jotka ilmoittivat, että jotain oli kirjattu, lajiteltiin, että kirjauksia on. Oppilaitosten vastaukset jakautuivat Kuvion 6 mukaan.

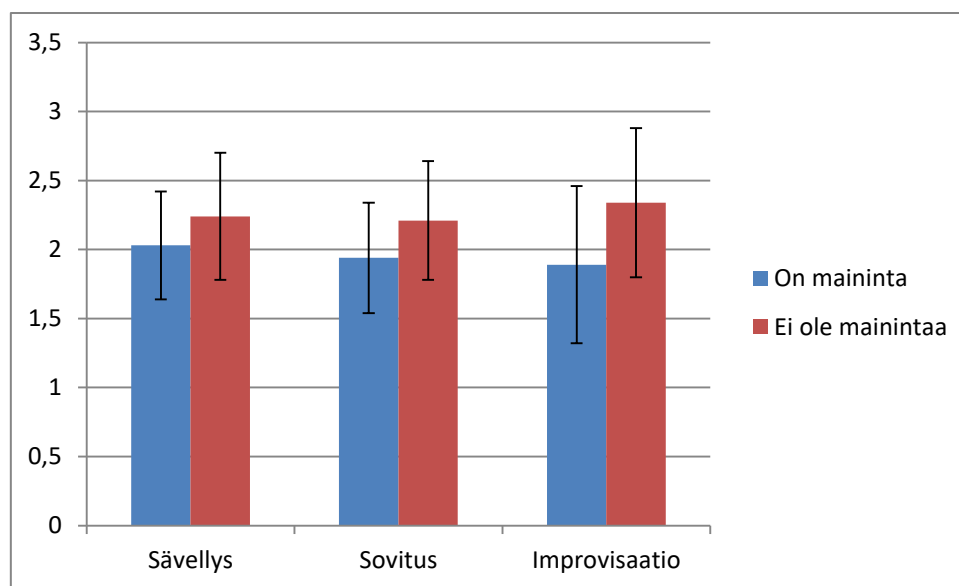
	On kirjauksia opetussuunnitelmassa	Ei ole kirjauksia opetussuunnitelmassa
Sävellys	46 %	54 %
Sovitus	41 %	59 %
Improvisaatio	34 %	66 %

*Kuvio 6: Oppilaitosten vastausten jakautuminen opetussuunnitelmien kirjausten osalta.*

Kuten yllä olevasta kuvioista (Kuvio 6) käy ilmi, enemmän oli oppilaitoksia, jolla ei ollut kirjauksia kuin niitä, joilla sävellyksen, sovittamisen tai musiikillisen improvisaation opetuksesta oli jotain kirjattuna opetussuunnitelmaan. Kuvioista 6 myös huomataan, että sävellyksen osalta löytyi eniten oppilaitoksia, joilla oli kirjauksia kun taas improvisaation osalta 2/3 oppilaitoksista ilmoitti, ettei niillä ole minkäänlaisia kirjauksia opetussuunnitelmassa, koskien musiikillisen improvisaation opetusta.

Aineiston mukaan oppilaitokset, joissa ei kirjauksia sävellyksen, sovituksen tai musiikillisen improvisaation opetuksesta löytynyt, saivat suurempia keskiarvoja kysyttäessä oppilaitoksen tarjoamista mahdollisuuksista niin sävellyksen (kysymys 10), sovituksen (kysymys 14) kuin myös musiikillisen improvisaation (kysymys 18) saralla. Asteikko oli sama kuin Kuviossa 1, 2 ja 3, eli 1 on kyllä/säännöllisesti, 2 ehkä/satunnaisesti ja 3 ei. Näin ollen mitä pienempi keskiarvo, sitä enemmän mahdollisuuksia oppilaitos tarjoaa sävellyksen, sovituksen ja/tai musiikillisen improvisaation saralla. Kuvioon 7 on y-akselilla keskiarvot, jotka laskettiin oppilaitosten antamien vastausten perusteella (Liite 2: kysymykset 10, 14 ja 18). Sininen palkki kuvaa oppilaitosryhmää, jonka opetussuunnitelmassa oli kirjauksia ja punainen palkki ryhmää, jonka opetussuunnitelmassa ei ollut kirjauksia. Musta viiva palkin keskellä kuvaa vastausten keskihajontaa ryhmien keskiarvojen sisällä. Kuten Kuvioista 7 käy ilmi, sinisen ryhmän (eli oppilaitosten, joilla on kirjauksia opetussuunnitelmassa) keskiarvot ovat pienempiä kuin punaisen ryhmän (eli oppilaitosten, joiden opetussuunnitelmassa ei ole kirjauksia). Keskihajonnat ovat suunnilleen samaa luokkaa sävellyksellä ja sovituksella (0,39-0,45), olipa opetussuunnitelmassa mainintaa tai ei, mutta improvisaation kohdalla hajonta oli hieman suurempaa (0,54 ja 0,57).





*Kuvio 7: Oppilaitosten keskiarvo kysymyksiin 10, 14 ja 18 suhteessa niiden opetussuunnitelmien kirjauksiin.*

Kuvio 7 näyttäisi vahvistavan sitä oletusta, että kirjaus opetussuunnitelmassa lisää kyseisen aiheen tiimoilta annettavaa opetusta. Tämä testattiin myös tilastollisin menetelmin tekemällä yksisuuntainen varianssianalyysi (Taanila 2013). Analyysi tehtiin PSPP-ohjelmalla. Tilastollisesti vertailtaessa sävellyksen ja sovituksen osalta ei kuitenkaan löytynyt tilastollista merkitsevyyttä (sävellys p-arvo 0,119, sovitus p-arvo 0,074), joka olisi vahvistanut, että opetussuunnitelman kirjaukset edistävät näiden aineiden opetusta. Improvisaation suhteen taas tästä datasta löytyi tilastollinen merkitsevyys (p-arvo 0,017), jonka mukaan opetussuunnitelman kirjaukset lisäävät mahdollisuuksia musiikilliseen improvisaation tekemiseen. Vaikka Kuvio 7 näyttäisikin siltä, että myös sävellyksen ja sovituksen mahdollisuuksia tarjotaan enemmän oppilaitoksissa, joissa on aiheesta kirjaukset opetussuunnitelmassa, niin tämän datan riippuvuudella ei ole tilastollista merkittävyyttä.

Vaikka alkuun oli tarkoitus selvittää vaikuttavatko erilaisten musiikkipedagogisten metodien käyttö säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetukseen, tämän tutkimuksen avulla kysymykseen ei saatu vastausta. Tämä johtuu siitä, että vain muutama oppilaitos (5 % vastanneista) noudattaa virallisesti koko oppilaitoksen tasolla jotain pedagogista metodia. Näiden muutaman oppilaitoksen perusteella olisi siis hankala lähteä tekemään suurempia yleistyksiä. Jotta tätä voitaisiin selvittää tarkemmin tällä tavalla, tarvittaisiin suurempi määrä oppilaitoksia, jotka selkeästi noudattavat jotain metodia koko oppilaitoksen tasolla. 32 % vastanneista oppilaitoksista ilmoitti,

että oppilaitos noudattaa epävirallisesti jotain metodia tai yksittäiset opettajat käyttävät jotain tiettyä metodia. Toinen vaihtoehto olisikin selvittää yksittäisten opettajien opetusmetodeita, ja kuuluuko näihin erilaisia metodeita sekä säveltämistä, sovittamista tai musiikillista improvisaatiota. Kuitenkin tällaisella yksittäisten opettajien haastattelulla ei välttämättä saataisi samanlaista dataa kuin oppilaitoksia tutkittaessa.

#### 4.4.2 Oppilaitosten näkemyksiä opetussuunnitelmasta ja opetuksesta

Kysyttäessä miten oppilaitosten mielestä oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kirjatut seikat säveltämisen, sovittamisen ja improvisaation opetuksesta toteutuvat itse opetuksessa, vastaukset olivat vaihtelevia (kysymys 22). Kuten jo aikaisemmin, eriteltäessä sävellyksen, sovittamisen ja improvisaation opetusta, kävi ilmi, osassa oppilaitoksia ei ollut minkäänlaisia mainintoja asiasta opetussuunnitelmissaan. Kuitenkin vaikka maininnat puuttuivat, oppilaitoksissa saatettiin hyvinkin opettaa kyseisiä asioita. Tässä nousivat esiin opettajat, heidän asenteensa ja oma pedagoginen osaamisensa, kuten erään oppilaitoksen edustaja totesi:

*Opetussuunnitelma vanhentunut. Sovituskurssi toteutuu. Muutoin opettajien oman kiinnostuksen ja pedagogisen monipuolisuuden varassa. Osa hyvin aktiivisia, osalla opettajista torjuva asenne. (Oppilaitos 37)*

Yksittäisten opettajien vastuuttaminen sävellyksen, sovittamisen ja improvisaation opetuksessa näkyi myös muissa vastauksissa. Alla on toisen oppilaitoksen edustajan mielipide koskien opetussuunnitelmaan kirjattujen asioiden toteutumisesta säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation osalta:

*Kirjauksia ei juurikaan ole, mutta nuorempi opettajakaarti on valmiimpi kehittämään omaa pedagogiaansa, jolloin opetukseen saadaan luontevammin mukaan säveltämistä, sovittamista ja improvisointia. (Oppilaitos 10)*

Kuten myös molemmista yllä olevista sitaateista käy ilmi, opetussuunnitelman puutteet jättävät kyseisten aineiden opetuksen yksittäisille opettajille. Opetussuunnitelman sisällöt näkyivät enemmänkin vastauksissa, joko ongelma oli oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa tai sitten

yleistä opetussuunnitelmaa kritisoitiin aiheesta. Tosin samaan hengenvetoon mainittiin taas toiveet uudesta taiteen perusopetuksen yleisestä opetussuunnitelmasta, jossa luovia työskentelytapoja olisi nostettu enemmän esiin. Tämän takia osa oppilaitoksista myös sanoi odottavansa uuden yleisen opetussuunnitelman voimaantuloa, jotta uudet kirjaukset saataisiin myös oppilaitoksen omaan opetussuunnitelmaan. Kuitenkin joissain paikoin käytännön opetus toteutui jopa kirjauksia laajemmin, ja sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetus toteutettiin, opetussuunnitelman kirjauksista riippumatta, kuten tämän oppilaitoksen edustaja totesi:

*Säveltäminen, sovittaminen ja improvisointi ovat usealla opettajalla osa opetusmetodia ja käytännössä ne toteutuvat laajemmin kuin mitä opetussuunnitelmaan on kirjattu. (Oppilaitos 40)*

Paljon siis oli kiinni siitä miten oppilaitokset ja sen opettajat näyttivät painottavan asiaa. Vaikka oppilaitoksen opetussuunnitelman tasolla asiaa ei oltu erityisemmin painotettu, yksittäiset opettajat sitä saattoivat painottaa. Toisaalta taas, vaikka oppilaitoksella oli kirjaukset opetussuunnitelmassa, jäi käytännön toteutus opettajien omaan päätäntään, jolloin toteutus vaihteli opettajittain. Kysyttäessä miten oppilaitoksen omasta mielestä opetussuunnitelmaan kirjatut seikat sävellyksen, sovituksen tai musiikillisen improvisaation opetuksesta toteutuvat opetuksessa (Liite 2, kysymys 22) 12 % oppilaitoksista jätti vastaamatta. 20 % vastaajista ilmaisi, ettei niillä ole kirjoitettu mitään tai ettei niillä opetus toteudu. Kuitenkin 68 % ilmoitti, että sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetus toteutuu heillä jollain tasolla, joko yksittäisten opettajien toimesta tai sitten järjestelmällisesti koko oppilaitoksessa.

Kysyttäessä kuinka oppilaitokset pyrkivät tukemaan oppilaita, jotka ovat kiinnostuneita säveltämisestä, sovittamisesta tai musiikillisesta improvisaatiosta (kysymys 23), kaikki vastanneet oppilaitokset ilmoittivat, että ne pyrkivät tavalla tai toisella tukemaan oppilaan kiinnostusta huolimatta siitä oliko niillä itse opetusohjelmassa mahdollisuus valita erikseen kyseisten alojen opetusta. Monet oppilaitokset vastasivat, että vaikei heillä oppilaitostasolla välttämättä ollut erillistä sävellyksen, sovittamisen tai improvisaation opetusta, ne pystyivät opettajatasolla ohjaamaan oppilasta sellaiselle opettajalle, jolla oli osaamista kyseisissä kiinnostuksen kohteissa. Näin pyrittiin järjestämään ohjausta ja kannustusta oppilaalle.

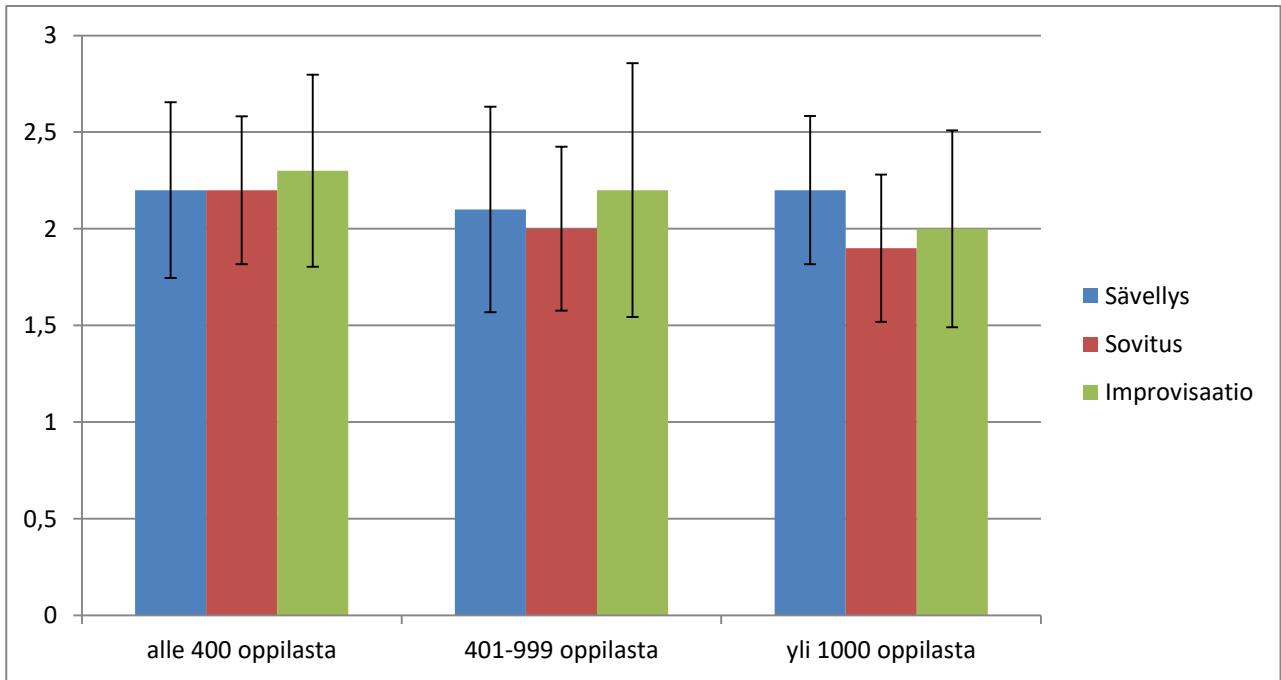
Kuten jo aikaisemmin kävi ilmi, osassa oppilaitoksista on mahdollista opiskella sävellystä, sovittamista tai improvisaatiota valinnaiskursseilla. Tämä oli myös oiva väylä tarjota oppilaalle

mahdollisuutta kehittää kiinnostuksen kohteitaan. Taas esiin nousi myös uusi opetussuunnitelma, jonka myötä toivottiin kyseisten oppiaineiden tarjonnan laajenevan kaikille halukkaille oppilaille.

Kysyttäessä miten oppilaitokset haluaisivat kehittää sävellyksen, sovituksen ja improvisaation opetusta (kysymys 24) löytyi paljon erilaisia mahdollisuuksia. Yksi selkeästi esiin noussut asia, oli opettajien koulutus, jotta mahdollisimman moni opettaja kykenisi opettamaan kyseisiä oppiaineita halukkaille. Kuitenkin mainittiin myös, ettei kyse ole asenneongelmasta tai vain koulutuksen puutteesta, vaan rahaa tarvitaan uusien ideoiden toteuttamiseen. Haluttiin myös lisätä säännöllisyyttä, joko tarjoamalla erilaisia tiiviskursseja tai sitten integroimalla aiheet osaksi jo olemassa olevia rakenteita, niin että kaikki halukkaat pääsisivät tekemään niitä. Uutta opetussuunnitelmaan myös tunnuttiin odottavan, jotta saataisiin uudet ohjeistukset ja kirjaukset myös oppilaitosten omiin opetussuunnitelmiin.

#### **4.4.3 Tulokset suhteessa oppilaitoksen kokoon**

Tutkimuksessa testattiin myös onko oppilailta paremmat mahdollisuudet opiskella sävellystä, sovitukselta tai musiikillista improvisaatiota isommassa oppilaitoksessa. Tässä tutkimuksessa oppilaitokset ryhmiteltiin koon perusteella niin, että pienet ovat alle 400 opiskelijan oppilaitokset, keskikokoiset ovat 400-1000 oppilaan oppilaitoksia ja suurissa oppilaitoksissa on yli 1000 opiskelijaa. Vastanneista oppilaitoksista 29 % oli pieniä oppilaitoksia, 41 % keskikokoisia ja 29 % suuria. Kuviosta 8 käy ilmi kuinka oppilaitosten tarjoamien sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation mahdollisuuksien keskiarvo (kysymyksistä 10, 14 ja 18 saatu keskiarvo) suhteutuu oppilaitosten kokoon. Taulukossa erot voivat näyttää suurilta, mutta katsottaessa y-akselia, huomataan, että kaikkien ryhmien keskiarvot ovat lukujen 1,9-2,3 välillä. Virhepalkeilla on ilmoitettu vastausten keskihajonta kussakin ryhmässä.



*Kuvio 8: Sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation mahdollisuudet erikokoisissa oppilaitoksissa.*

Oppilaitoksen koon merkittävyyttä sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation opetuksessa tarkasteltiin tässä yhteydessä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Sen mukaan sävellyksen opetuksella ja oppilaitoksen koolla ei ole juuri mitään yhteyttä (selittävyys 2 %), mutta sovituksen ja improvisaation osalta selittävyys oli 38 % (sovitus) ja 37 % (improvisaatio). Tulokset näyttävät hieman erikoisilta ainakin verrattuna kuvioon 8. Kuitenkin sävellyksen sisällä variaatiota oli paljon oppilaitosten koosta riippumatta. Oli isoja oppilaitoksia joiden sävellyksen keskiarvo oli yli 2,5 ja oli isoja oppilaitoksia joiden sävellyksen keskiarvo oli alle 1,5. Sama ilmiö oli huomattavissa muissa oppilaitoskokoluokissa. Tämä voi siis selittää sitä, miksi sävellyksellä ja oppilaitoksen koolla ei näyttäisi olevan samanlaista tilastollista merkitsevyyttä kuin sävellyksellä ja improvisaatiolla.

## 6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa käsiteltiin säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetusta suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Tutkimuksen keskeinen kysymys oli, missä määrin sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota opetetaan musiikkioppilaitoksissa. Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että sitä opetetaan sangen vaihtelevasti. Toisaalla opetusta on paljon, siitä on kirjaukset oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa ja sävellyksen, sovittamisen tai musiikillisen improvisaation opetus tai käyttö muussa opetuksessa kuuluu osaksi opetusta. Kuitenkin vaihtelua esiintyy ja osassa oppilaitoksista ei ole tarjolla minkäänlaista sävellyksen, sovituksen tai musiikillisen improvisaation opetusta.

Yleisimmin säveltäminen ja sovittaminen liitetään osaksi musiikin perusteiden opetusta, ja useimmiten näiden aineiden opetuksesta on myös vastuussa musiikin perusteiden opettaja. Musiikillisen improvisaation opetus taas näyttää sijoittuvan useimmiten osaksi instrumenttiopintoja, ja instrumenttiopettaja on myös useimmiten vastuussa musiikillisen improvisaation opetuksesta. Kuitenkin niin säveltämisen, sovittamisen kuin musiikillisen improvisaation opetuksen toteutukset vaihtelivat. Sävellystä pidettiin myös monessa paikassa erillisenä oppiaineena verrattuna sovittamiseen tai musiikilliseen improvisaation, jotka taas pääsääntöisesti integroitiin osaksi muuta opetusta. Sävellyksessä, sovituksessa tai musiikillisessa improvisaatiossa ei myöskään ollut yhdessäkään oppilaitoksessa omaa opettajaa, mutta vierailevia opettajia tai sivutoimisia opettajia mainittiin olevan.

Opetussuunnitelmassa olevat kirjaukset koskien säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota näyttivät lisäävän oppilaitoksen tarjoamia mahdollisuuksia näiden oppiaineiden saralla. Tilastollisesti tämä ei ollut merkittävää kuin musiikillisen improvisaation suunnalla, mutta samansuuntaisia viitteitä näyttäisi olevan myös säveltämisen ja sovittamisen suhteen. Ainakin oppilaitokset joiden opetussuunnitelmissa oli kirjauksia säveltämisestä, sovittamisesta tai musiikillisesta improvisaatiosta näyttivät saavan pienempiä keskiarvoja kartoitettaessa oppilaitoksen tarjoamia mahdollisuuksia näiden aiheiden tiimoilta. Kuitenkin avokysymyksistä kävi ilmi, että vaihtelua mahtuu paljonkin, ja joissain paikoin oppilaitokset jopa arvioivat opetuksen toteutuneen jopa paremmin kuin oppilaitoksen opetussuunnitelman kirjaukset edellyttivät.

Koska todella suuri osa oppilaitoksista ilmoitti suurimmaksi opetettavaksi tyylilajikseen klassisen musiikin, tilastollisesti ei ollut järkeä vertailla niin erikokoisia ryhmiä. Täten tyylilajien tutkiminen

jäi oppilaitosten antamien avoimien osioiden vastausten tulkintaan. Oppilaitokset itse nostivat esiin, että erityisesti musiikillisen improvisaation puolella opetusta tapahtuu enemmän rytmimusiikin puolella kuin klassisella puolella.

Oppilaitoksen koolla näytti olevan jotain tekemistä sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksen kanssa, sillä oletusarvona oli, että isommassa oppilaitoksessa voisi olla enemmän myös opettajia ja tätä kautta myös ehkä laajempi osaamiskenttä. Mitä tulee sävellyksen opetukseen, niin näin ei kuitenkaan näyttäneen olevan, sillä sävellystä opetettiin hyvin erikokoisissa oppilaitoksissa ja taas paljon oli myös pieniä ja suuria oppilaitoksia, joissa ei sävellyksen opetusta tarjottu. Sovittamisen ja musiikillisen improvisaation suhteen taas tilanne ei ollut niin raju kuin sävellyksen, mutta tämä tutkimus ei todista, että iso oppilaitos automaattisesti takaisi pientä oppilaitosta paremmat lähtökohdat sävellyksen, sovituksen kuin musiikillisen improvisaationkaan opetukseen. Tästä myös antoi viitteitä oppilaitosten edustajien kommentit opettajien vastuusta ja siitä, miten osan heidän mukaansa yksittäisten opettajien kiinnostus näitä aiheita kohtaan saattoi ratkaista paljon. Tähän ajatukseen peilaten oppilaitoksen koolla ei varmastikaan ole väliä, jos vain opettajakunnassa sattuu olemaan joku asialle vihkiytynyt ja aktiivinen opettaja, joka ottaa näitä aiheita osaksi omaa opetustaan.

Aiempaan tutkimukseen peilaten erityisesti oppilaitosten avokysymysten vastauksissa nousi esiin samanlaisia ajatuksia ja asenteita sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota kohtaan kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa oli esitetty. Näitä aiheita pidettiin hankalina ja jatkokoulutusta toivottiin asian tiimoilta. Myös opetussuunnitelmaa pidettiin vanhentuneena ja sävellyksen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation sisällyttämistä opetukseen, ilman yleisen opetussuunnitelman siunausta, näytti olevan hankalaa. Se onko taustalla Craftin (2003) mainitsevat ongelmat yleensäkin luovuuden ja formaalin opetuksen välisessä suhteessa, vai yksittäisten oppiaineet ja asenteet niitä kohtaan, on hankala sanoa. Lisäkoulutuksen tarve nousi esiin oppilaitosten edustajien vastauksissa ja saman mainitsee artikkelissaan myös Berkley (2001; 2004) ja Winters (2012). Ehkäpä pedagogiikka onkin murroksessa, mihin Ilomäen (2013,138) voidaan ajatella viitanneen sanoessaan, että ”oppilaiden kohtaaminen näyttää vaativan yhä enemmän taitoja, jotka eivät alun perin ole kuluneet opettajan omaan koulutukseen.” Kuitenkin kuten aikaisemmasta tutkimuksesta kävi ilmi, mahdollisuuksia ja metodeita, joiden varaan rakentaa sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota, on olemassa (esim. Whitcomb 2013). Koulutus näyttäisi siis olevan avainsana ja samoin oppilaitosten peräänkuuluttama yleinen opetussuunnitelma. Uusi yleinen

opetussuunnitelma (Opetushallitus 2017) on kuitenkin julkaistu ja se astuu voimaan tämän vuoden (2018) aikana kaikkialla.

Sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation osalta toivoisin tämän tutkimuksen kiinnostavan oppilaitosten huomiota näiden oppiaineiden opetukseen, mikäli oppilaitokset eivät näitä vielä ole omaan opetukseensa integroineet. Tämän tutkimuksen tulokset toivottavasti rohkaisevat oppilaitoksia tekemään selkeät kirjaukset omiin opetussuunnitelmiin koskien sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation opetusta. Vaikka tulokset eivät tässä suhteessa olleet tilastollisesti merkittäviä, jotain kertoo kuitenkin se, että oppilaitokset, joilla kirjauksia oli opetussuunnitelmassa, näyttivät myös tarjoavan enemmän mahdollisuuksia sävellyksen, sovituksen ja musiikillisen improvisaation saralla. Vaikka Uusikylän (2000) mukaan arvosteleva kritiikki on pahin luovuuden tappaja, voisi sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota käyttää esimerkiksi arviointivälineenä, kuten Hickey (1999) esitti. Arviointivälineenä näiden ei tarvitsisi olla ryppyotsaisia ja kuolemanvakavia kokeita vaan esimerkiksi oppitunnille käytettyjä työkaluja, jolla opettaja näkee mitä on jo sisäistetty ja mikä kaippaa vielä harjoitusta. Näin ollen säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation ei tarvitse olla itse tarkoituksia vaan ne voivat olla jo olemassa oleviin oppiaineisiin integroituja välineitä oppia, tehdä tai arvioida.

Joka tapauksessa tätä tutkimusta voinee pitää vain pintaraapaisuna näistä aiheista ja niiden opetuksesta. Jokainen näistä oppiaineista, sävellyks, sovitus ja improvisaatio, riittäisivät yksittäinkin hyvin laajoiksi tutkimuskohteiksi, joten tutkimussarkaa löytyy. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole absoluuttisia totuuksia aiheesta, sillä kyselyyn mahtuu monta muuttujaa. Itsearviointissa ei ole objektiivista asteikkoa, vaan kaikki oppilaitokset ovat arvioineet itseään omista lähtökohdistaan. Näin olleen erilaisella kysymystenasettelulla tai jopa eri vastaajalla samasta oppilaitoksesta, olisi voitu saada erilaisia vastauksia. Samoin suuremmalla otannalla voisi tutkimustulos keikahtaa suuntaan tai toiseen. Pedagogisten metodien ja säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation opetuksen suhdetta olisi mielenkiintoista myös tutkia lisää, sillä tässä tutkimuksessa sitä ei kyetty tutkimaan. Aikaisemmassa tutkimuksessa kävi ilmi, että esimerkiksi Kodály, Dalcroze ja Orff painottavat improvisaation merkitystä, mutta länsimaisen musiikin tonaliteetilla. Ahosen (2004, 168-171) mukaan myös improvisaatio kuuluu osana näihin metodeihin. Näin olen, olisi mahdollista tutkia, voisiko näitä metodeita hyödyntää enemmän musiikinopetuksessa osana säveltämistä, sovittamista ja musiikillista improvisaatiota. Erityisesti nyt uuden yleisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2017) myötä näitä asioita, sävellystä, sovitusta ja musiikillista improvisaatiota, niiden opetusta ja käyttöä osana opetusta, toivottavasti kehitetään oppilaitoksissa.



Tällä hetkellä näyttäisi siltä, että niin yleisten opetussuunnitelmien laatijoilla kuin myös oppilaitoksilla näyttäisi olevan tavoitteena, kasvattaa musiikin harrastajia, jotka eivät ole vain soittajia, vaan joiden musiikillinen osaaminen ja ymmärtäminen laajenee oman musiikin luovan tuottamisen kautta. Näin ollen olisi mielenkiintoista toisintaa tutkimus vaikkapa viiden tai kymmenen vuoden päästä, ja vertailla tuloksia. Mikä on säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation paikka suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä vuonna 2028?

Joku aina säveltää, sovittaa tai improvisoi, osa tarkoituksella ja osa vahingossa. Osa uskaltaa hypätä tuntemattomaan ja lähteä säveltämään, sovittamaan tai improvisoimaan yrityksen ja erehdyksen kautta, toinen taas vaatii vuosien treenaamisen, paljon kannustusta ja rohkeutta tarttua toimeen. Kuitenkin uutta musiikkia syntyy säveltäjiltä, sovittajilta ja improvisoijilta. Musiikkioppilaitoksissa kasvaa näitä tulevaisuuden tekijöitä, joten oppiminen usealla eri tavalla ja usean eri aihepiirin saralla, kasvattaa monipuolisia muusikoita. Musiikin ymmärtäminen ei myöskään synny vain muiden teoksia tutkien, vaan jossain vaiheessa perämiehen paikalta on hypättävä kapteeniksi ja kokeiltava miten musiikillisen luovuuden laiva toimii. Myös kyky heittäytyä tilanteeseen kuin tilanteeseen edesauttaa jo pientä muusikonalkua. Säveltäminen, sovittaminen ja improvisointi voivat helposti viedä ihmisen omalle epämukavuusalueelle, jos heittäytyminen ei tule luonnostaan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan, moni opettajakaan ei tuntenut oloaan varmaksi säveltämisen, sovittamisen ja musiikillisen improvisaation suhteen. Kuitenkin kun näitä asioita pääsee ensimmäisen kerran testaamaan ja harjoittelemaan turvallisesti luokkahuoneessa, niin se isomummon syntymäpäivien yllätyskeikkakin tuntunee esitykseltä, siinä missä myös ennalta valmistetun ohjelmiston kanssa esiintyminen.

## LÄHTEET

Ahonen, K. (2004). Johdanto musiikin oppimiseen. Tampere. Finn Lectura.

Airola, M (2012). TOMUope – Toiminnallinen musiikin perusteiden opetus. Haettu 1.5.2018, osoitteesta: <http://www.mupeope.fi/index.html>.

Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18(3), 119-138.

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.

Bernhard, H. (2012). Music Education Majors' Confidence in Teaching Improvisation. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 65-72.

Bernhard, H. (2014). Instrumental music educators' confidence in teaching improvisation. *Visions of Research in Music Education*, 25, 1-16.

Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245.

Bush, J. E. (2007). Composing and Arranging in Middle School General Music. *General Music Today*, 21(1), 6-10.

Cain, T. (2004). Theory, technology and the music curriculum. *British Journal Music Education*, 21(2), 215-221.

Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Education Studies*, 51(2), 113-127.

Finlex (1998). Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. Haettu 30.1.2018 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

- Hickey, M. (1999). Assessment Rubrics for Music Composition. *Music Educators Journal*, 85(4), 26-33, 52.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Keuruu. Tammi.
- Ilomäki, L. (2013). Säveltäminen musiikkioppilaitospedagogiikan haastajana. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus. Tampere.
- Junttu, K. (2015). Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio. Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. (s. 77-98). Turun yliopisto. Turku.
- Jurvanen, H. (2005): *Musiikin teoriaa vai käytäntöä – Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta*. Sibelius-Akatemia. Pro gradu –tutkielma.
- Kangas, A. & Kivistö, K. (2011). Kuntien kulttuuritoiminnan tuki- ja kehittämispolitiikka. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ketola, A., Kleemola, M., Kuula-Luumi, A., Alaterä, T., Päivärinta, J., Hautamäki, J., Haverinen, S. & Sivonen, J. (n.a): *Aineistonhallinnan käsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tampere. Haettu 4.5.2018, sivustolta: <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/index.html>
- Kopra, M. (2013). Musiikin perusteet 1-4. Classicus Oy.
- Koramo, M. (2008). Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007-2008. Opetushallitus.
- KvantiMOTV (2013). Korrelaatio ja riippuvuusluvut. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 8.5.2018, osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/korrelaatio/korrelaatio.html>
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. (2009). Musiikkikasvatuksen pitkä tie taidemusiikin ylivoimasta moniarvoisuuteen. *The Finnish Journal of Music Education* 12(2), 58-74.

Marsio, L. (2012). Hallintomallit taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa. Vantaa. Vantaan kaupunki 2013.

MusaFarmi Oy (2017). Musamatto. Haettu 8.5.2018, osoitteesta: <https://www.musamatto.fi/>

Musiikinopetus Suomessa. (2007). *Ammattikorkeakoulut*. Haettu 16.3.2018 osoitteesta: <http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/ammattikorkeakoulut>.

Odena, O (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), 59-67.

Odena, O. & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.

Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere. Opetushallitus.

Opetushallitus (2002): Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 41/011/2002. Haettu 28.11.2015:  
[http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)

Opetushallitus (2005). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus (2008). Tiedote taiteen perusopetuksen järjestäjille. 16/2008. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 30.1.2018 osoitteesta  
[http://www.oph.fi/download/110889\\_tpo\\_tiedote\\_16\\_2008\\_suom.pdf](http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf).

Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki. Opetushallitus.

- Paananen-Vitikka, P. & Myllykoski, M. (2013). JamMo 3-6 ja 7-12 – säveltäminen mobiilioppimisympäristössä. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere. Opetushallitus.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2009). Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköymistä. Helsinki. Sibelius-Akatemia.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (2018). Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Haettu 31.1.2018, osoitteessa <http://www.musicedu.fi/>.
- Taanila, A. (29.1.2013). SPSS: Yksisuuntainen varianssianalyysi. Haettu 7.5.2018, osoitteesta: <https://tilastoapu.wordpress.com/2012/09/28/spss-yksisuuntainen-varianssianalyysi/>
- Uusikylä, K. (2000). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Vehkalahti, K. (2014). Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura.
- Whitcomb, R. (2013). Teaching Improvisation in Elementary General Music. Facing Fears and Fostering Creativity. *Music Educators Journal*, 99(3), 43-51.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education*, 29(1), 19-24.

# LIITTEET

## Liite 1: Tietoa tutkimuksesta

### **Säveltämisen, sovittamisen ja improvisaation opetus osana suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää**

Tietoa tutkimukseen osallistuville

Tämä tutkimus käsittelee sävellyksen, sovittamisen ja improvisaation opetusta, ja missä määrin sitä tapahtuu Suomen musiikkioppilaitoksissa osana musiikin saralla annettavaa taiteen perusopetusta. Aineisto kerätään Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen pro gradu –tutkielmaani varten. Tutkimuksen tiimoilta lähestyttävien oppilaitosten yhteystiedot on kerätty Suomen Musiikkioppilaitosten liiton nettisivuilta ja oppilaitosten omilta nettisivuilta. Tätä tutkimusta ei kuitenkaan tehdä yhteistyössä minkään ulkopuolisen tahon kanssa, vaan nyt kerättävä aineisto ja tutkimus toimii ainoastaan pro gradu -tutkielmanani.

Oppilaitoksen edustajina kyselyssä on lähestytty oppilaitosten rehtoreita tai joissain tapauksissa apulaisrehtoreita tai koulutuspäälliköitä. Kuitenkin joku muukin oppilaitoksen opetus- tai hallinto henkilökunnasta, voi vastata kyselyyn oppilaitoksen edustajana, mikäli oppilaitos näin haluaa toimia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksen kattavuuden ja luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää, että asioihin eri tavoin suhtautuvat vastaavat kyselyyn. Antamanne vastaukset käsitellään nimettömästi ja luottamuksellisesti.

Tutkimus toteutetaan kyselytutkimuksena. Monivalintakysymysten osalta aineistoa analysoidaan pääasiassa tilastollisin menetelmin, eivätkä yksittäisten oppilaitosten vastaukset ilmene tuloksissa. Avokysymyksissä esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisussa tavalla, jossa tutkittavia tai muita vastauksessa mainittuja yksittäisiä henkilöitä tai oppilaitoksia ei voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisuun voidaan kuitenkin sisällyttää suoria otteita vastauksista. Tarvittaessa vastauksia muokataan niin, ettei yksittäisiä henkilöitä tai oppilaitosta voi niistä tunnistaa.

Aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille, eikä sitä käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen, ilman tutkittavien erillistä lupaa. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkimuksen julkaisuvuoden jälkeiset kaksi (2) vuotta. Tämän jälkeen aineisto hävitetään. Alustavan suunnitelman mukaan pro gradu -tutkielma julkaistaan sähköisessä muodossa Jyväskylän yliopiston kautta vuonna 2018.

Tutkimuksen tekijä  
Sara Tulla-Koskela  
HuK  
sara.e.tulla@student.jyu.fi  
Jyväskylän yliopisto  
musiikkitiede

## Liite 2: Kyselylomake

### 1. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen. \*

Suostun osallistumaan kyselyyn oppilaitokseni edustajana yllämainittujen ehtojen ja tietojen mukaisesti.

Oppilaitoksen tiedot

### 2. Mikä on oppilaitoksen päätoimipaikka? \*

---

---

---

### 3. Mitkä ovat oppilaitoksen mahdolliset sivutoimipaikat?

---

---

---

### 4. Oppilaitoksen koko \*

Paljonko oppilaitoksessa on opiskelijoita?

---

### 5. Oppilaitos on \*

Kunnallinen musiikkioppilaitos

Yksityinen musiikkioppilaitos

Konservatorio

Muu, mikä?

---

6. Laittakaa tärkeysjärjestykseen, mitä tyylilajia oppilaitoksessa opetetaan eniten (1 = eniten). Jätä tyhjäksi, mikäli kyseistä tyylilajia ei voi opiskella oppilaitoksessa. \*

1	<input type="radio"/> Klassinen musiikki
	<input type="radio"/> Pop/Jazz musiikki
	<input type="radio"/> Kansanmusiikki
	<input type="radio"/> Joku muu
2	<input type="radio"/> Klassinen musiikki
	<input type="radio"/> Pop/Jazz musiikki
	<input type="radio"/> Kansanmusiikki
	<input type="radio"/> Joku muu
3	<input type="radio"/> Klassinen musiikki
	<input type="radio"/> Pop/Jazz musiikki
	<input type="radio"/> Kansanmusiikki
	<input type="radio"/> Joku muu
4	<input type="radio"/> Klassinen musiikki
	<input type="radio"/> Pop/Jazz musiikki
	<input type="radio"/> Kansanmusiikki
	<input type="radio"/> Joku muu



**7. Noudattaako oppilaitos jotain erityistä musiikkipedagogista metodia (esim. Kodály, Suzuki, Orff, Dalcroze...)? \***

Kyllä, oppilaitos noudattaa virallisesti, mitä?  
\_\_\_\_\_

Kyllä, oppilaitos noudattaa epävirallisesti tai yksittäiset opettajat noudattavat, mitä?  
\_\_\_\_\_

Ei noudata

**8. Onko oppilailla oppilaitoksen puolesta mahdollisuus käyttää teknologiaa apuna opiskelussa? Millaista teknologiaa? \***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Oppilaitoksen edustajana kyselyyn vastaa oppilaitoksen... \***

Rehtori

Apulaisrehtori

Koulutuspäällikkö

Opettaja, minkä instrumentin?  
\_\_\_\_\_

Joku muu, mikä?  
\_\_\_\_\_

Säveltämisen opettaminen

**10. Valitkaa seuraaviin väittämiin oppilaitokseenne parhaiten sopivin vaihtoehto. \***

	Kyllä/ Säännöllisesti	Ehkä/ Satunnaisesti	Ei	En osaa sanoa
Oppilailla on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään sävellyksen opetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen opettajien sävellyksiä on esitetty oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen oppilaiden sävellyksiä on esitetty oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen yhtyeet ovat esittäneet oppilaitoksen opettajien sävellyksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen yhtyeet ovat esittäneet oppilaitoksen oppilaiden sävellyksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta säveltäisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta sävellyksen opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sävellyksen tekeminen on pakollinen osa oppilaan jotain suoritusta (esim. tasosuoritus).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos tekee sävellysyhteistyöt muiden oppilaitosten kanssa, millaista?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Onko oppilaitoksessanne sävellys oma oppiaineensa vai integroitu osaksi jotain toista oppiainetta? \***

*Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Sävellys on erillinen oppiaine.
- Sävellys on osa instrumenttiopintoja.
- Sävellys on osa musiikin perusteiden opintoja.
- Sävellys on osa yhteismusisoinnin opintoja.
- Sävellyksen opinnot toteutetaan muuten, miten?

**12. Kuka vastaa sävellyksen opetuksesta oppilaitoksessanne? \***

*Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Oppilaitoksessa on päätoiminen sävellyksen opettaja.
- Vierailevat sävellyksen opettajat.
- Oman instrumentin opettaja
- Musiikin perusteiden opettaja
- Yhteismusisoinnin opettaja
- Joku muu, kuka?

\_\_\_\_\_

**13. Mitä oppilaitoksen omaan opetussuunnitelmaan on kirjattu sävellyksen opetuksesta? \***

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sovittamisen opetus

**14. Valitkaa seuraaviin väittämiin oppilaitokseenne parhaiten sopivin vaihtoehto. \***

	Kyllä/ Säännöllisesti	Ehkä/ Satunnaisesti	Ei	En osaa sanoa
Oppilaalla on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään sovittamisen opetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen opettajien sovituksia on esitetty oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen oppilaiden sovituksia on esitetty oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen yhtyeet ovat esittäneet oppilaitoksen opettajien sovituksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen yhtyeet ovat esittäneet oppilaitoksen oppilaiden sovituksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta sovittamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta sovittamisen opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan on osana jotain suoritustaan (esim. tasosuoritus) osattava tehdä sovitus omalle instrumentilleen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan on osana jotain suoritustaan (esim. tasosuoritus) osattava tehdä sovitus eri instrumenteille (ei vain omalle instrumentille).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos tekee sovitussyhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa, millaista?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Onko oppilaitoksessanne sovitus oma oppiaineensa vai integroitu osaksi jotain toista oppiainetta? \***

*Valitkaa oppilaitostanne parhaiten kuvaavat vaihtoehdot. Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Sovittaminen on erillinen oppiaine.
- Sovittaminen on osa instrumenttiopintoja.
- Sovittaminen on osa musiikin perusteiden opintoja.
- Sovittaminen on osa yhteismusisoinnin opintoja.
- Sovittamisen opinnot toteutetaan muuten, miten?

\_\_\_\_\_

**16. Kuka vastaa sovittamisen opetuksesta oppilaitoksessanne? \***

*Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Oppilaitoksessa on päätoiminen sovittamisen opettaja.
- Vierailevat sovittamisen opettajat.
- Oman instrumentin opettaja
- Musiikin perusteiden opettaja
- Yhteismusisoinnin opettaja
- Joku muu, kuka?

\_\_\_\_\_

**17. Mitä oppilaitoksen omaan opetussuunnitelmaan on kirjattu sovittamisen opetuksesta? \***

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Musiikillisen improvisaation opetus

**18. Valitkaa seuraaviin väittämiin oppilaitokseenne parhaiten sopivin vaihtoehto. \***

	Kyllä/ Säännöllisesti	Ehkä/ Satunnaisesti	Ei	En osaa sanoa
Oppilailla on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen järjestämään musiikillisen improvisaation opetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen opettajat ovat esittäneet musiikillista improvisaatioita oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksen oppilaat ovat esittäneet musiikillista improvisaatioita oppilaitoksen tapahtumissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulutusta musiikillisesta improvisoinnista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos on tarjonnut opettajille koulusta musiikillisen improvisaation opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikillinen improvisaatio jossain muodossa on pakollinen osa oppilaan jotain suoritusta (esim. tasosuoritus).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitos tekee improvisaatioyhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa. Millaista?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19. Onko oppilaitoksessanne musiikillinen improvisaatio oma oppiaineensa vai integroitu osaksi jotain toista oppiainetta? \***

*Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Improvisaatio on erillinen oppiaine.
- Improvisaatio on osa instrumenttiopintoja.
- Improvisaatio on osa musiikin perusteiden opintoja.
- Improvisaatio on osa yhteismusisoinnin opintoja.
- Improvisaation opinnot toteutetaan muuten, miten?

**20. Kuka vastaa improvisaation opetuksesta? \***

*Vaihtoehtoja voi valita useamman.*

- Oppilaitoksessa on päätoiminen improvisaation opettaja.
- Vierailevat improvisaation opettajat.
- Oman instrumentin opettaja.
- Musiikin perusteiden opettaja.
- Yhteismusisoinnin opettaja.
- Joku muu, kuka?

\_\_\_\_\_

**21. Mitä oppilaitoksen omaan opetussuunnitelmaan on kirjattu musiikillisen improvisaation opetuksesta? \***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Säveltämisen, sovittamisen ja improvisaation opetus yleisesti.

**22. Miten mielestänne oppilaitoksen opetussuunnitelmaan kirjatut seikat säveltämisen, sovituksen ja improvisaation opetuksesta toteutuvat itse opetuksessa?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**23. Kuinka oppilaitoksenne pyrkii tukemaan oppilaita, jotka ovat kiinnostuneita säveltämisestä, sovittamisesta tai musiikillisesta improvisaatiosta?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**24. Miten haluaisitte kehittää sävellyksen, sovituksen tai improvisaation opetusta?**

---

---

---

**25. Tähän voitte halutessanne kommentoida, heittää ideoita tai antaa parannusehdotuksia koskien sävellyksen, sovituksen ja improvisaation opetusta.**

*Voitte myös halutessanne kommentoida tai selventää aikaisemmin antamianne vastauksia.*

---

---

---

**26. Tähän voitte halutessanne jättää oppilaitoksen yhteystiedot. Yhteystietoja käytetään ainoastaan, mikäli ilmenee tarvetta lisähaastatteluille. Yhteystietoja ei julkaista tutkimuksen yhteydessä.**

*Mikäli ette halua jättää yhteystietoja, jättäkää sivu tyhjäksi ja siirtykää eteenpäin.*

Oppilaitoksen nimi	<hr/>
Yhteyshenkilö	<hr/>
Yhteyshenkilön puh.nro	<hr/>
Yhteyshenkilön sähköpostiosoite	<hr/>