



**Metropolia**

Matti Lehtonen

# Sävellajajattelun korostaminen pop/jazz-musiikin teoriaopetuksessa

Metodi ja työtavat V7 asteen rikastuttamiseksi

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (YAMK)

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

15.11.2023

## Tiivistelmä

Tekijä:	Matti Lehtonen
Otsikko:	Sävellajajattelun korostaminen pop/jazz-musiikin teoriaopetuksessa. Metodi ja työtavat V7 asteen rikastuttamiseksi.
Sivumäärä:	88 sivua + 4 liitettä
Aika:	15.11.2023
Tutkinto:	Musiikkipedagogi (YAMK)
Tutkinto-ohjelma:	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto:	
Ohjaaja:	Lehtori MuT Susanna Mesiä

---

Opinnäytetyöni aihe sävellajajattelua korostavasta teoriaopetuksesta perustuu havaintooni teoriaoppilaiden usein puutteellisesta sävellajien hallitsemisesta. Tämä paljastuu kun harmoniassa siirrytään käsittelemään sävellajien ulkopuolisia ilmiöitä. Tutkimusasetelmana toimii laadullinen tapaustutkimus ja siinä suorittamani opetuskokeilu, johon osallistui neljä teoriaoppilasta. Opetuskokeilussa tutkin itse valmistamani opetusmateriaalin toimivuutta teoria-aiheiden opettamisessa. Näiden teoria-aiheiden perustana toimii V7-I -purkaus, josta jokainen opetettava ilmiö on johdettavissa. Nämä aiheet sisältyvät myös metodiini V7 asteen reharmonisointiksi.

Tutkimusmenetelmänä toimi *ammattikäytännön tutkimus* (practitioner research). Tutkimusaineiston kerääminen perustuu omiin huomioihini sekä puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin osana opetuskokeilua. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla, ja pääteemoiksi muodostuivat oppilaiden osoittama diatonisen ja nondiatonisen maailman hallitseminen sekä miten tässä taidossa kehittyminen oli havaittavissa. Opetustilanteet tapahtuivat konstruktivistisessä viitekehyksessä ja opetuksessa havainnoin Vygotskin *lähikehityksen vyöhykkeen* toteutumista pedagogiikassani.

Tuloksissa paljastui opetuskokeilun onnistuminen, eli opetusmateriaalini osoittautui hyödylliseksi ja oppilaiden sävellajajattelussa oli havaittavissa kehittymistä, joskin tasoltaan eriävää. Eroihin liittyi mm. oppilaiden erilainen käsitys kunkin teoria-aiheen merkityksestä heidän omassa muusikkoudessaan.

Opinnäytetyöni tarjoaa sekä metodin että työtavat haastavampien nondiatonisten harmoniailmiöiden hallitsemiseksi. Se soveltuu itsenäiseen opiskeluun ja tarjoaa myös musiikinteorian opettajille näkökulmia aiheiden opettamiseksi.

Avainsanat:	Opetuskokeilu, ammattikäytännön tutkimus, practitioner research, konstruktivismi, lähikehityksen vyöhyke, zone of proximal development, musiikinteoria, harmonia, reharmonisointi
-------------	---

## Abstract

Author: Matti Lehtonen  
Title: Tonal Key Center at the Heart of Pop & Jazz Theory Tuition: A Method for the Reharmonization of the V7 Chord Degree and a Way to Incorporate It into Teaching Practice.  
Number of Pages: 88 pages + 4 appendices  
Date: 15 November 2023

Degree: Master of Culture and Arts  
Degree Programme: Music  
Specialisation option:  
Instructor: Susanna Mesiä, DMus (PhD)

---

The topic of my Master's project was inspired by my own observations on how theory students often lack the skills to truly understand tonal key centers in music. This shortcoming reveals itself especially when dealing with non-diatonic harmony. The framework for my research design is a qualitative study, within which a teaching experiment was performed between me and four theory students. The teaching materials are all prepared by me, and the goal is to study how effective they are in teaching the chosen theory subjects. The basis for all these subjects is the V7–I resolution, from which all subsequent phenomena can be derived. They also comprise my method for the reharmonization of the V7 chord degree.

The main research method for my Master's project is *practitioner research*. During the teaching experiment, research data was collected via both my own observations and semi-structured theme interviews. The main themes that form the basis of the analysis are students' capability to operate between diatonic and non-diatonic harmony and how the increased knowledge can be discerned. The performed tuition occurs within constructivist framework, and I study the occurrence of the *Zone of Proximal Development* by Vygotsky in my teaching.

Results suggest that the teaching experiment was a success. My original teaching materials proved to be beneficial, and the understanding of tonal key centers showed improvement although it diverged between the students. These differences could be addressed, for example, on how relevant the students viewed the theory subjects to be in correlation to their own musicianship.

My Master's project offers a method for understanding advanced nondiatonic phenomena in harmony and ways to incorporate it in tuition. It is suited for self-study but also provides a viewpoint for theory teachers on how to teach these subjects.

Keywords: Teaching experiment, practitioner research, constructivism, zone of proximal development, music theory, harmony, reharmonization

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Oppimisfilosofiset lähtökohdat	3
2.1	Lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development)	4
2.2	Davydovin 6 kohdan teoria aktiivioppimisesta	9
2.3	Teoria-aiheiden strukturointi ja opettaminen	12
3	Opetuskokeilun musiikillisten näkökulmien tarkastelua	14
3.1	Havaintoni teoriaoppilaiden sävellajajattelusta	14
3.2	Harmonian ymmärtämisen merkityksestä	17
3.3	Musiikki ja sen teoreettisen tiedon ontologia	18
3.4	Barry Harris: The Family of 4 Dominants	20
3.5	Relatiivisen ilmiön ongelma ja mSD	24
4	Tutkimusasetelma	28
4.1	Tutkimuskysymykset	28
4.2	Ammattikäytännön tutkimus (Practitioner research)	29
4.3	Opetuskokeilu	31
4.4	Puolistrukturoidut teemahaastattelut	35
4.5	Aineiston analyysi	36
5	Opetuskokeilu: teoria-aiheiden opettamisen työtavat	39
5.1	Vaiheet	39
5.2	Sisällöt	41
5.2.1	Kolmisointuharmonia duuri-tonaliteetissa	41
5.2.2	Kolmisointuharmonia molli-tonaliteetissa	42
5.2.3	Väli-dominantti: V7 / kohde	44
5.2.4	Tritonuskorvaus: sV7 / kohde	46
5.2.5	Relatiivinen: rV7 $\uparrow$ $\frac{1}{2}$ ja rV7 $\uparrow$ 1 / kohde	49
5.2.6	TerSSIPohjainen sukulaisuus: mediantti ja submediantti	53
5.2.7	Harhapurkaus: V7 / (oletettu kohde) – medianttikorvaus	54
5.2.8	Relatiiviset purkaukset uudessa valossa	57
5.2.9	Mitä jäi puuttumaan: modaaliset muunnokset	59
5.2.10	Teoria-aiheita hyödyntävä sävellykseni	60
6	Tulokset	61

6.1	Opetusmateriaalin suunnittelun ja toteutuksen arviointi	62
6.2	Oppilaiden ongelmanratkaisukyky ja johdattelun tarve	65
6.2.1	Rubberducking	66
6.2.2	Sävellyksen harmonia-analyysi	71
6.3	Tutkimusaineiston tarkastelu tutkimuskysymysten ja lähdekirjallisuuden valossa	73
6.4	Opetuskokeilun raportoinnin luotettavuus ja eettisyys	75
7	Pohdinta	77
	Lähteet	83
	Liitteet	89
	Opetusmateriaalit	89
	Sävellyksen alkuperäinen harmonia	105
	Sävellyksen redusoitu harmonia ja analyysimerkinnot	108
	Tutkimusluvut	111

# 1 Johdanto

Oma opetukseni musiikin hahmotus- eli MuHa-aineissa<sup>1</sup> perustuu sävellajikeskeisen ajattelun korostamiseen musiikin harmoniaailmiöiden teoriaa käsiteltäessä. Koen tällaisen ajatusmaailman toimivan jopa ennakkoehtona, varsinkin kun kyseessä on pop/jazz-musiikille ominainen rikas harmoniamaailma. Tyyllilajille on ominaista, että sävellajin sisäinen – eli *diatoninen* – sointukudos saa jo heti alkumetreillä osakseen tämän ulkopuolisia – eli *nondiatonisia* – sointuja. Vaikka tässä opinnäytetyössä käsittelemäni teoria-aiheet tasollisesti alkavatkin taiteen perusopetuksesta, tulen etenemään niissä aina toisen asteen ammatilliseen ja korkea-asteen koulutustason aiheisiin asti. Oletan tämän vuoksi lukijalta vähintään musiikin perustason mukaisen teoratiedon hallitsemista. Opetuskokeilussa käsiteltävien teoria-aiheiden kautta esittelen reharmonisaatioon liittyvän metodini V7 asteen rikastuttamiseksi.

Tarkoitukseni on tässä opinnäytetyössä tutkia oman metodini mukaisen itse valmistamani opetusmateriaalin toimivuutta teoriaoppilaiden sävellajijattelun kehittämisesä, sekä miten tämä edesauttaa harmoniassa esiintyvien nondiatonisten ilmiöiden oikeaoppista analysointia. Opetuskokeilun pedagogisessa viitekehityksessä tulen nostamaan esille Lev Vygotskin ajatuksen *lähikehityksen vyöhykkeestä*<sup>2</sup>, jonka ajattelen peilaavan omaa opetustyyliäni parhaiten. Asettamani tutkimuskysymykset opinnäytetyöni kehittämisprojektille ovat:

- ◇ Miten itse valmistamani pop/jazz-musiikin teoriaa käsittelevä opetusmateriaalini auttaa oppilasta kehittämään sävellajijatteluaan ja jäsentämään sekä analysoimaan harmonian ilmiöitä, kun diatoninen ja nondiatoninen maailma kohtaavat?

---

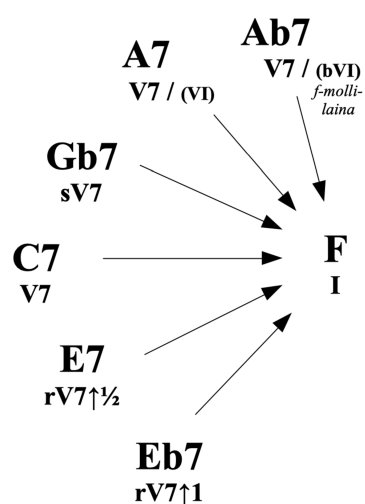
<sup>1</sup> Muita vaihtoehtoisia nimityksiä mm. ”musiikin perusteet” (MuPe) ja ”musiikkitaito” (MuTa)

<sup>2</sup> Engl. ”*Zone of Proximal Development*”.

- ◇ Millä tavoin oppilaan sävellajien hahmotuskyky on havaittavissa, kun opetuksessa edetään seuraavaan, lähtökohtaisesti haastavampaan, aiheeseen?
- ◇ Kuinka lähikehityksen vyöhyke toteutuu harjoittamassani pedagogiikassa?

Tutkimusasetelma opinnäytetyölleni on laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää myös toimintatutkimuksen piirteitä. Suorittamani opetuskokeilu mallinsi kahdenkeskistä opetustilannetta minun ja yhteensä neljän teoriaoppilaani välillä. Tutkimusaineiston kerääminen perustui omiin huomioihini sekä puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin osana opetussessioita. Näissä sessioissa kulloinenkin teoria-aihe esiteltiin aluksi siihen liittyvän teoriamateriaalin kautta, jonka jälkeen se käytiin opettajan johdolla oppilaan kanssa läpi. Litteroinnista kertyneen aineiston analyysimuotona toimi teemoittelu. Esille nostamani teemat olivat oppilaiden väliset erot diatonisen ja nondiatonisen maailman hallitsemisessa, sekä miten tässä taidossa kehittyminen oli havaittavissa opetuskokeilun aikana.

Kaikki opetuskokeiluun valitsemani teoria-aiheet mallintavat sävellajin sisäistä V7–I -purkausta, jolloin jokainen esittelemäni sävellajin ulkopuolinen ilmiö on tästä johdannainen ja myös analyysi voidaan tällöin perustaa V7 merkintään.



Kuva 1. Diatoninen V7–I purkaus ja sen nondiatoniset vastineet.

Opinnäytetyöni aihe perustuu omalle kokemukselleni musiikkia opiskelevien henkilöiden puutteellisesta sävellajien ymmärryksestä ja tätä näkökantaa tulen syventämään alaluvussa 3.1. Toinen henkilökohtaisempi syy on haaveeni päästä jonain päivänä julkaisemaan oma musiikinteorian oppikirja, johon otan ensiaskeleet tässä opinnäytetyössä suorittamani opetuskokeilun myötä. Tavoitteeni on, että opinnäytetyössä esittelemäni haastavampiin nondiatonisiin harmoniaailmiöihin liittyvä metodini soveltuisi itsenäiseen opiskeluun ja tarjoaisi myös työtavat aiheiden opettamiseksi eteenpäin.

Opinnäytetyöni jakaantuu seuraavasti: johdanto-osuuden jälkeen esittelen tietoperustan, joka koostuu kahdesta osuudesta. Näistä luvussa 2 käyn läpi opetuskokeilun oppimisfilosofisia lähtökohtia Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen ja Davydovin aktiivioppimisen teorian kautta. Tämän jälkeen luvussa 3 tarkastelen musiikillisia näkökulmia opetuskokeilulleni. Tausta opetuskokeiluun valitsemilleni teoria-aiheille paljastuu Barry Harrisin *The Family of 4 Dominants* -konseptin kautta alaluvussa 3.4 jonka jälkeen pohdin relatiivisen V7 ilmiön problematiikkaa alaluvussa 3.5. Luvussa 4 keskityn ammattikäytännön tutkimukseen tutkimusmenetelmänä ja tutkimusaineiston keräämiseen puolistrukturoitujen teemahaastattelujen kautta. Myös yksittäisen opetuskokeilusession sapluuna käydään läpi alaluvussa 4.3. Opetuskokeiluun keskityn pääluvussa 5, jossa käyn ensiksi läpi sen etenemisen vaiheet ja tämän jälkeen sisällöt valmistamani opetusmateriaalin avulla. Opetuskokeilusta saamani tulosten raportointi tapahtuu luvussa 6, jonka jälkeen etenen luvussa 7 pohtimaan näiden merkitystä. Tällöin esitän myös tulkintani kehittämisprojektini onnistumisesta sekä ideoista sen eteenpäin jalostamiseksi.

## **2 Oppimisfilosofiset lähtökohdat**

Tässä ensimmäisessä tietoperustaan keskittyvässä pääluvussa kuvailen oman opetustyylini kannalta tärkeitä pedagogisia suuntauksia. Etenemällä kognitiivismin kautta konstruktivismiin nostan esille Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeenä tunnetun oppimisteorian, jonka sisällä vuorostaan Davydovin aktiivioppimisen teorian toteutuminen on myös havaittavissa. Musiikin teoriaopetukseen liittyen



käsittelen oppimiskokemuksen muodostamisen kannalta itselleni tärkeitä näkökulmia, jotka pyrin huomioimaan opetukseni suunnittelussa. Esittelen tietopuustalle olennaiseksi kokemaani lähdekirjallisuutta laajasti, luoden samalla yhtäläisyyksiä sen ja oman opetukseni toteutumisen kanssa. Tarkoitukseni on osoittaa, että opinnäytetyöni kehittämisprojektia varten suorittamani opetuskokeilu tapahtui konstruktivistisessä viitekehyksessä ja että esittämäni asiat tukevat tuloksien raportointia myöhemmin pääluvussa 7.

## 2.1 Lähikehityksen vyöhyke (Zone of Proximal Development)

Oppimisfilosofisessa keskustelussa kognitivismi nousi suosioon 1950-luvulla ja se syrjäytti siihen mennessä vallinneen behaviorismin. Kognitiivinen näkökulma suuntautuu oppimiseen johtaviin tiedonkäsittelytoimintoihin eli kognitiivisiin prosesseihin. (Ahonen, 2004, s. 21; Mandler, 2002, s. 1.) Harré ja Gillett (1994) kuitenkin muistuttavat, että kognitivistit eivät juurikaan ole kiinnostuneita ajattelun sosiaalisista toiminnoista ja että huomio ei kohdistu ihmisten käsityksmaailmojen kulttuurillisiin ja sosiaalisiin eroihin (s. 15–16).

Kognitivismista löytyy kuitenkin nykyisen vallalla olevan oppimiskäsityksen kannalta merkityksellinen muunnos nimeltään *konstruktivismi*. Hoidn (2017) määrittelee konstruktivismiin liittyvän olennaisesti sen, että oppijan konstruktoima uusi tietotaito rakentuu aikaisemmin opitun perusteella. Tämä toimii erotuksena opettajajohtoiseen oppimiseen, jossa opettaja toimii eräänlaisena tiedon *istuttajana* oppilaaseen ja jolloin vuorovaikutus on pohjimmiltaan yhdensuuntainen (s. 21.) Tynjälä (1999, s. 35) lisää, että konstruktivismiin tarkoituksena on auttaa oppilasta aktiivisesti muodostamaan uutta osaamista antamalla tällaista prosessia edistäviä harjoitteita.

Tutustuttuani erilaisiin oppimisfilosofisiin näkemyksiin huomasin, että *lähikehityksen vyöhyke* (Vygotski, 1978) kuvailee juuri sellaista oppimista ja opetusta, jota opetuskokeilussani tavoittelin. Vaikka tämä suuntaus tuli itselleni täysin uutena, pystyin heti löytämään siitä yhtymäkohtia oman opetustyylini kanssa. Tämä siksi, että pyrkimykseni on aina luoda sellainen oppimisprosessi, jossa

uusi opittu aihe rakentuu aikaisemmin opitun varaan. Tällöin opetussessiosta toiseen etenevä punainen lanka on mahdollista ulottaa koko opintokokonaisuuden mittaiseksi – ajatuksella *kaikki liittyy kaikkeen*. Lisäksi olen huomannut kokevani tarvetta säätää vaikeusaste sellaiseksi, että se tarjoaisi aina jonkinlaisen haasteen oppimistilanteessa. Tällöin kaikki mahdolliset tunti- ja kotitehtävätoimeksiannot vaatisivat oppilaalta teoriamateriaalien syvempää tutkiskelua, kuin myös myöhemmin uuden aiheen myötä näiden pariin palaamista.

Lev Vygotskin (1896–1934) kehittämä lähikehityksen vyöhykkeen teoria edustaa *sosiaalikonstruktivistista näkemystä*, jossa ympäristö vaikuttaa olennaisesti sekä ajattelun että kielen kehitykseen. Vygotski määrittelee sen seuraavasti:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peer. (Vygotski, 1978, s. 86)

Säljö (2004, s. 120) ehdottaa lähikehityksen vyöhykkeen etäisyydeksi sen välimatkan, joka vallitsee sen välillä mitä yksilö (a) voi saada aikaan yksinään ja ilman tukea, ja sen mitä hän (b) saa aikaan ulkoisen osapuolen avustamana. Eli opettajana voin tilanteen mukaan antaa tarvittavaa ohjausta, joka auttaa ratkaisemaan ongelman. Voin myös auttaa paloittelemalla monimutkaiseksi osoittautuneen ongelmaan ensiksi pienempiin osiin, jotta ne aikaisemmin opitun perusteella olisivat helpommin lähestyttävissä.

Vygotski (1978) korostaa ajatusta siitä, että lähikehityksen vyöhykkeen sisällä tapahtuvat oppimisen toiminnot ja tähän liittyvät prosessit eivät ole vielä ehtineet kypsyä, mutta ovat kylläkin matkalla tätä tapahtumaa kohti. Lähikehityksen vyöhykkeen taustalla vaikuttaa Vygotskin tarve löytää metodi psykologisten muutoksien tutkimista varten. Lähikehityksen vyöhyke itsessään muodostaa samanaikaisesti sekä ennakkoehdon tutkimukselle että myös tutkimuksen tuottaman tuloksen. (ss. 65, 86.)

Itselleni Vygotskin keskeiseksi ajatukseksi muodostuu se, että ihmiset kehittyvät ja muuttuvat koko ajan. Tiedon vastaanottamisen ja omaksumisen kannalta koen vuorovaikutustilanteiden olevan tärkeässä roolissa. Kirjassaan *Vygotsky and Pedagogy* Daniels (2003) toteaa, että Vygotskin teorit tarjoavat oivallisen viitekehyksen sille, miten oppimisen tukemisen toteuttaminen on tutkittavissa sekä miten yksilön onnistuu operoida jonkin tietyn diskurssijärjestelmän<sup>3</sup> sisällä. Hän myös lisää, että Vygotskin osoittama mielenkiinto juuri oppimisessa tapahtuvaa kehittymistä kohtaan on toiminut perustana ns. *dynaamiselle arvioinnille*<sup>4</sup>. (ss. 58, 175.)

Yleinen lähikehityksen vyöhykkeeseen liitettävä termi on nimeltään *scaffolding*, jonka suomennoksia ovat mm. *kommunikatiiviset tuet* (Säljö, 2004, s. 123), *avustaminen* (Hautamäki ym., 2015, s. 132) ja *rakennustelineopetus* (Opetushallitus, 2017, s. 4). Yksikään näistä ei kuitenkaan osoittautunut kehittämishankkeeni kannalta itselleni mielekkääksi, joten päädyin tässä opinnäytetyössä käyttämään itse kehittämäni termiä *johdattelu*. Stone (1998, s. 2) ehdottaa, että Cazden vuonna 1979 olisi ollut ensimmäinen, joka yhdisti termin nimenomaan Vygotskin ajatuksiin. Kuitenkin tätä ennen Wood, Bruner ja Ross (1976, s. 2) olivat luoneet termin kuvaamaan sitä aikuisen antamaa avustusta, jota ilman lapsi ei selviäisi ongelmanratkaisusta. Tällöin Danielsin (2003) mielestä on kyseessä sellainen pedagoginen lähestyminen, jossa onnistunut lopputulos saavutetaan yhteisen työskentelyn kautta. Daniels myös toteaa puheen olevan merkittävin johdattelun väline. Hän kuitenkin huomauttaa, että alun perin tämä termi muodostui ilman sen suurempaa teoreettista viitekehystä, jolloin elää myös riski siitä, että lähes mistä tahansa pedagogisesta näkemyksestä pystytään lopulta löytämään yhtäläisyyksiä sen kanssa. (ss. 107–108, 114.)

---

<sup>3</sup> Tässä opinnäytetyössä tämä tarkoittaa siis musiikin teorialle olennaista termistöä.

<sup>4</sup> Engl. "*dynamic assessment*". Tällä metodilla arvioidaan sekä yksilön tämän hetkistä tietotaitoa että oppimispotentiaalia jatkossa (Hautamäki ym., 2015, s. 143).

Vygotskin näkemys korostaa älyllisten ja kielellisten ilmausten muodostamien *välineiden* merkitystä ja miten näiden avulla sekä välityksellä yksilön ajattelu tapahtuu. Nämä välineet omaksutaan lähtökohtaisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, tai kuten Säljö (2004) sen ilmaisee: ”ihmiset elävät muilta lainaamiensa tietojen ja taitojen varassa” (s. 66). Tähän liittyen Vygotski korostaa puheen merkitystä oppimistapahtumassa ja tämän puheen hän erittelee *sisäisen* ja *sosiaalisen* välillä. Wells (1999) mieltää näistä sosiaalisen puheen sellaisena informaation ja tiedon muodostamisena, joka on kytköksissä yleisiin sosiokulttuurillisessa ympäristössä esiintyviin merkityksiin. Sisäisen puheen perustana toimivat vuorostaan kokemus ja ymmärtäminen, siten miten ne vaistonvaraisesti muotoutuvat yksilön reagoidessa ympäröivän maailman kanssa. (s. 87.)

Elliott ja Silverman (2015) ehdottavat musiikillisessa kehityksessä saavutettavien harppausten tapahtuvan sellaisen prosessin kautta, joka jakaa yhtäläisyyksiä Vygotskin ajatusten kanssa. Heidän mukaansa tarkoituksena on tarjota ratkaistavaksi *musiikillinen ongelma*, esim. säveltämiseen, esittämiseen, analysoimiseen yms. liittyen, joka on tasoltaan haastavampi kuin henkilön sen hetkinen taitotaso. Juuri tällainen yli riman kurkottelu toimii motivoivana tekijänä, jonka pohjalta musiikillista ymmärtämistä lähdetään kehittämään ja joka jatkossa luo halun uusien haastavampien ongelmien löytämiseksi. Tällaista kykyä lähestyä kulloinkin ratkaistavia ongelmia ennemmin mahdollisuuksina kuin esteinä he nimittävät *arvostavaksi tietotaidoksi*<sup>5</sup>. (ss. 225, 348.) Thatchenkeryn ja Metzkerin (2006, ss. 13, 22) mukaan tällaiselle tietotaidolle on luonteenomaista sen pyrkimys muotoilla aikaisempaan kokemukseen perustuen kulloisestakin tilanteesta jotain uudenlaista, jotta lopputulos olisi mahdollisimman kekseliäs ja mielikuviuksellinen. Kyseisellä piirteellä on myös yhteneväisyyksiä Stenbergin (2007) määritelmälle luovasta yksilöstä:

Luovat yksilöt (a) yrittävät löytää keinoja nähdä sellaisia ongelmia, joita muut eivät havaitse; (b) ottavat riskejä, joita muut eivät uskalla ottaa; (c) omaavat rohkeuden uhmata vallitsevaa käsitystä omaa näkemystään puolustaakseen; ja (d) pyrkivät selättämään tiellensä

---

<sup>5</sup> Engl. ”*Appreciative Thinking and Knowing*”.

osuvat esteet, joiden kohdalla muut jo luovuttaisivat. (s. 4, suom. Lehtonen)

Schön (1987, s. 42) siteeraa Deweyn ehdotusta, että opettajan tulee löytää keinot saada oppilas muuttamaan epämääräisiltä ja moniselitteisiltä vaikuttavat ongelmat luonteiltaan varmoiksi, ja että tämä tapahtuu ennen kaikkea kokeilemisen kautta. Itselleni mielenkiintoista on tämän 1900-luvun alkupuoliskolta peräisin olevan sitaatin ajankohtaisuus nyt meidän ajassamme, jolloin musiikin opetuksessa tähdätään musiikin soittamisen ohella myös sen luomiseen oppilaan toimesta (mm. Opetushallitus, 2023, s. 41).

Opetuskokeiluni jokaisen session aluksi jakamani opetusmateriaali pukee opeltavan asian sanalliseen muotoon ja oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus tutustua tähän ensiksi itsenäisesti. Tämän jälkeen sen sisältämät asiat käydään läpi vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Opetusmateriaalilla on itselleni erittäin suuri rooli opetuskokonaisuuden muodostamisessa. Kirjoitettuun kieleen liittyen Vygotski (1987) korostaakin jopa yksittäisen sanan jakamista sen *ymmärtämisen* ja *merkityksen*<sup>6</sup> välillä. Näistä ymmärtäminen kokoaa yhteen kaikki sanan herättämät psykologiset seikat alitajunnassamme, jolloin ymmärtäminen on monitahoinen muodostelma, joka sisältää lukuisia vakaudeltaan vaihtelevia vyöhykkeitä. Sen sijaan merkitys edustaa vain yhtä näistä vyöhykkeistä ja se on suoraan yhteydessä sanan käyttöön puhutussa kielessä – tästä johtuen juuri tämä vyöhyke onkin kaikkein vakain, yhtenäisin ja tarkin. (s. 275–276.)

Itselleni ero ymmärtämisen ja merkityksen välillä on paremmin mielletävissä siten, että näistä sanan ymmärtäminen on tilanteesta riippuvainen. Vastakohtaisesti sanan merkitys on verrattain vakiintunut, sillä se pysyy muuttumattomana, vaikka sanan tilannekohtainen ymmärtäminen kokisikin muutoksen. Suhteessa teorianopettamiseen voin helposti nähdä yhtäläisyyden seuraavan esimerkin kautta: sointu-sanana *merkitys* on iskostettavissa nuottiviivastolla päällekkäin pi-

---

<sup>6</sup> Engl. "sense" ja "meaning".

nottuina ja tällöin yhtäaikaaisesti soivina sävelinä. Sen *ymmärtäminen* voikin kokea radikaalejakin muutoksia, perustuen esim. käytettyihin hajautuksiin, käännöksiin, asemiin, ja arpeggioihin ja/tai esiintyessään osana mitä erilaisempi sointuprogressioita.

Vygotski (1987, s. 170) korostaa, että pedagogiikassa tulee pyrkiä sanojen taustalla löytyvien käsitteiden sekä niiden pohjalta rakentuvien kokonaisuuksien hallitsemiseen – tällöin oppimisen työväliseksi ei muodostu pelkästään muisti vaan ennen kaikkea aktiivinen ajattelu. Teorian ja käytännön yhdistäminen sekä teoria- että soittotunnilla onkin mielestäni avainasemassa juuri tällöin.

Ihanteellinen oppimistilanne haastaa oppilaan toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. – – – Vasta ylitettyään tämän vyöhykkeen hän kykenee ratkaisemaan ongelman toimimalla itsenäisesti. Vuorovaikutus on ratkaisevan tärkeää siksi, että se luo mahdollisuuden venyttää suorituskyvyn rajoja yhteistoiminnan avulla ja nähdä millaiseksi taito tulee kehittymään. (Ahonen, 2004, ss. 26, 174)

Itselleni mielenkiintoinen tarkennus lähikehityksen vyöhykkeestä tulee Vygotskilta itseltään. Hän mainitsee, ettei opettajan fyysinen läsnäolo välttämättä ole tarpeen tämän vyöhykkeen sisällä tapahtuvassa oppimisessa, vaan myös kotonan työstetyt ongelmanratkaisut toteutuvat vyöhykkeen sisällä. Tällöin oletuksena on, että oppilas perustaa työskentelynsä aikaisemmin opettajalta saatuun malliin. (Vygotski, 1987, s. 216.)

## 2.2 Davydovin 6 kohdan teoria aktiivioppimisesta

Venäläinen psykologi Vasily Davydov julkaisi vuonna 1982 aktiivioppimista<sup>7</sup> käsittelevän teorian, joka oli jaoteltavissa kuuteen erilliseen kohtaan. Tutustuttuani näihin jo heti kehittämisprojektini alkuvaiheessa, uskoin niiden tarjoavan oivalli-

---

<sup>7</sup> Aktiivioppimisella tarkoitetaan metodia, jossa oppilaat ovat aktiivisesti osallisina oppimisprosessissa. Tällöin pelkän passiivisen kuuntelijaroolin sijasta suurella roolilla on osallistuminen käytännön tekemiseen. (Bonwell & Eison, 1991, s. 5.)

set teoreettiset silmälasit, joita voisin varmasti hyödyntää opetuskokeiluni tuloksien käsittelyssä. Käyn seuraavaksi läpi nämä kohdat, mutta huomautan, että kyseessä ovat omat suomennokseni siitä, miten Engeström (2015, s. 149) on nämä esitellyt englanniksi Davydovin (1982, s. 6) alkuperäiseen teokseen perustuen.

1. *Transforming* / **Muuntaminen 1**

Opittava asia *muunnetaan* sellaiseen muotoon, että siitä hahmottuu yhteys aikaisemmin opittuihin aiheisiin.

2. *Modeling* / **Muovaus**

Tämä muodostunut yhteys *muovataan* havainnoitavaksi materiaaliksi: eli tekstimuotoon, joka hyödyntää sekä graafista ilmaisua että symboleja.

3. *Transforming* / **Muuntaminen 2**

Edeltävän muovauksen tuloksena syntynyt materiaali *muunnetaan* opetusmateriaaliksi, joka keskittyy uuden aiheen oppimiseen.

4. *Deducing and construction* / **Päätteleminen ja konstruktiot**

Aiheen kannalta olennaisten asioiden päätteleminen ja näiden pohjalta käytännön harjoitteiden ja ongelmien luominen ratkaistavaksi.

5. *Controlling* / **Hallinnointi**

Edeltävien menettelyiden pitäminen hallinnassa, jotta aiheen käsittely tapahtuu johdonmukaisesti

6. *Evaluating* / **Arviointi**

Osaamiseen sekä aiheeseen liittyvän menetelmän hallitsemiseen kohdistuva arviointi.

Päätin hyödyntää Davydovin teoriaa huomattuani, että se tuntui oman opettamiseni kannalta varsin helposti lähestyttävältä struktuurilta. Kohta 1 paljastaa oppimisen tapahtuvan konstruktivistisessä viitekehyksessä, jolloin uuden opittavan

asian tulee olla kytköksissä aikaisemmin opittuun. Kohta 2 pakottaa minut opettajana pohtimaan, että miten saisin itselleni itsestään selvän asian muokattua sellaiseen muotoon, että aiheesta tietämättömän oppilaan olisi se mahdollista oppia. Edeltävien perusteella kohta 3 synnyttää opetusmateriaalin, jossa opettava asia on puettu tekstiksi, symboleiksi ja nuottiesimerkeiksi. Kohdassa 4 muodostetaan oppilaalle aiheeseen liittyvät musiikilliset ongelmat, joiden ratkaisemiseksi häneltä vaaditaan teoriamateriaaliin ja opetukseen kytköksissä olevaa päättelykykyä. Kohdassa 5 valvon opettajana opetusprosessin etenemistä, jotta asiat esiteltäisiin johdonmukaisesti ja kaiken edeltävien kohtien välille muodostuneen synergian huomioon ottaen. Lopulta kohdassa 6 pystyn arvioimaan oppimisprosessissa tapahtuneen onnistumisen tasoa ja miten tämän perusteella on mahdollista lähteä aloittamaan sykliä uudestaan kohdasta 1. Engeström (2015, s. 149) ehdottaa, että lähikehityksen vyöhykkeen sisällä nämä Davydovin kuusi kohtaa esiintyvät itseään toistaen. Tämä tarjoaa mahdollisuuden näiden kahden oppimisfilosofisen näkökulman yhdistämiseksi opetuskokeilusani.

Koska kyseessä on mielestäni laajuudeltaan varsin haastavaksi osoittautunut tieto- ja oppimisfilosofinen teoria, niin koen tarpeelliseksi yksinkertaistaa sitä omiin käyttötarkoituksiini sopivaksi. Myöhemmin tulosten esittelyä varten luvussa 6 olenkin yhdistänyt näistä kohdat 1, 2 ja 3 yhdeksi kokonaisuudeksi. Siinä keskityn työstämäni teoriamateriaalin suunnitteluun ja toteutukseen, tarkoituksena arvioida sen hyödyllisyyttä ja käyttökelpoisuutta. Samoin yhdistyvät kohdat 4 ja 5, jossa oppilaiden ongelmanratkaisukykyjen tarkastelua siivittämään nousee tarvittaessa tilannekohtaisesti harjoittamani scaffolding eli *johdatelu*. Tällöin alkuperäisestä teoriasta ainoastaan viimeinen kohta 6 säilyy omana kokonaisuutenaan, ja siinä summaan oman arvioni opetuskokeilun onnistumisesta suhteessa kehittämisprojektille asettamiini tutkimuskysymyksiin. (Davydovin teoriassa tämä kohta olisi omistettu ainoastaan oppilaiden arviointiin, mutta koen tämän käyvän ilmi jo tarpeeksi hyvin edeltävien kohtien aikana).



## 2.3 Teoria-aiheiden strukturointi ja opettaminen

Jo heti opetuskokeilun suunnittelun alkuvaiheessa huoneentaulukseni muodostui Slater Sternin ja Kysilkan (2008, s. 21) ehdotus, jossa opintokokonaisuudessa otetaan huomioon keskinäinen suhde sen välillä *mitä* opetetaan, *miten* opetetaan ja millä tavoin opittavan asian hallitseminen on lopulta *arvioitavissa*. Paneudun seuraavaksi näistä kahteen ensimmäiseen.

Musiikin teoriassa esiintyy laaja kirjo mitä erilaisempaa symboliikkaa: esimerkiksi nuottiviivasto, nuotit, aika-arvot; sointumerkit ja -symbolit, roomalaiset astemerkit, numerot, esitys-, dynamiikka-, artikulaatio- ja fraseerausohjeet sekä eksentriset analyysimerkinnot. Kirjoitusasu ja sen välittämän infon selkeys on itselleni erittäin tärkeässä roolissa oppimiskokemuksen tavoittelussa. Lemke (1997, s. 14) ehdottaa, että tulkitessamme kirjoitettua tekstiä yhdistämme sen vaistomaisesti aikaisempiin, hyväksi havaitsemiimme teksteihin, jotka tilanteen kannalta ovat esiintyessään osoittautuneet olennaisiksi. Daniels (2003, s. 101–102) nostaa esille Vygotskille olennaisen kannan siitä, että sanat itsessään eivät ole tärkeitä, vaan suuremmissa merkityksessä on niiden kyky välittää merkityksiä kuin myös muovata näitä ajan kuluessa.

Tällä hetkellä musiikin opetuksessa korostetaan luovaa ilmaisua oppilaan osaamisen olennaisena osana. Tällainen on toteutettavissa lähestymällä sekä soittamalla teoriatunnilla käsiteltyjä asioita erilaisten sävellysharjoitusten avulla (Opetushallitus, 2023, s. 41–45.) Elliott ja Silverman (2015) ehdottavat, luovuuden korostaminen musiikin opetuksessa voi omalta osaltaan auttaa oppilasta pääsemään ylitse aluksi ylivoimaisilta vaikuttavien projektien aloittamisessa. Käytännön dilemma luovuutta korostavassa opetuksessa liittyy siihen, että oppilaan ja opettajan pitäisi yhdessä myös onnistua asetettujen musiikillisten tavoitteiden saavuttamisessa – vieläpä tasaisin väliajoin. Tämä siksi, että toistuvat epäonnistumiset ja ideoiden kariutumisesta eivät mitenkään syvennä oppilaan musiikillistä ymmärtämistä. (s. 349.) Itse koen tämän ongelman olevan vahvasti läsnä omassa opettamisessani. Tällä hetkellä en uskalla väittää osaavani suvereenisti

tasapainotella perinteiseksi kokemani opetuksen ja luovuutta korostavan lähestymisen välillä.

John Dewey (1916/2018) ehdotti jo varhain 1900-luvun alussa, että oppimistavoitteet eivät ennalta määrittäisi oppimista, vaan pikemminkin ne olisivat opettamisen ja oppimisen vuorovaikutuksesta muodostunut lopputulos.

Opettämisen ongelma piilee siinä, että opettajan tulee pitää oppilaan havainnointi alati liikkeessä kohti sitä suuntaa, jonka määränään on opettajan jo itse hallitsevat asiat – täten on tärkeää, että opettaja tuntee ja ymmärtää opetettavan aiheen lisäksi myös oppilaalle ominaiset luonteenpiirteet sekä suorituskäytännön. (s. 194–196, suom. Lehtonen)

Kriittisen näkökulman oppimiskokemuksien muodostamisesta mainitsee Ivic (1989), jonka mukaan kouluissa harvoin opetetaan keinoja, joilla edistää saavutetun tietotaidon järjestelemistä koherentiksi kokonaisuudeksi. Sen sijaan usein oppilasta kuormitetaan isolla määrällä eristettyjä ja toisistaan irrallaan olevilla tiedonpalasilla. (s. 8.) Mielestäni on helppo nähdä, ettei tieto tällöin enää rakennukaan aikaisemmin opitun varaan. Myös lähikehityksen vyöhykkeeseen olennaisesti liittyvä *johdattelu* tuo kehnosti toteutuessaan mukanaan ei-toivottuja lopputulemia:

Oppilaalle tällainen avustamisen prosessi ei ole ennestään tuttu, ja tämä asettaa hänet huonompaan asemaan. Oppilaan reagoitua kontrolloidaan siinä määrin, että sen sisällön pätevyyttä sekä kyvykkyyttä aletaan lopulta aliarvioimaan. Opettaja muovautuu ainoaksi oikeaoppisen tiedon välittäjäksi, jolloin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus väijäämättä heikkenee. (Reid, 1998, s. 7, suom. Lehtonen)

Myöhemmin alaluvussa 3.4 esittelen, millä perusteilla opetuskokeilun nondiatoniset teoria-aiheet valikoituivat. Nämä yhdessä tässä alaluvussa käsiteltyjen näkökulmien kanssa loivat perustan sille, että pystyin etenemään opetuskokeilun suunnittelusta sen toteuttamiseen käytännössä.

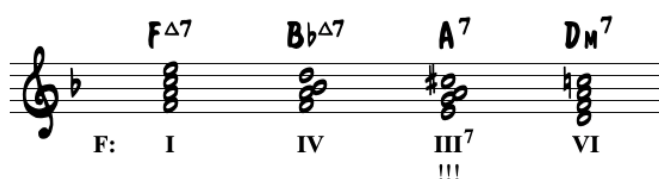
### 3 Opetuskokeilun musiikillisten näkökulmien tarkastelua

Tässä tietoperustan toisessa pääluvussa keskityn pohtimaan sävellajijattelua: millaiseksi olen kokenut oppilaiden osoittaman tason sen hallitsemisessa ja ymmärtämisessä; mikä merkitys sävellajijattelulla mielestäni on musiikin teoriaopetuksessa; ja minkälaiselle pohjalle se rakentuu tieteenfilosofian näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelen The Family of 4 Dominants -konseptin, jota laajentamalla päädyin opetuskokeilussa esittelemääni metodiin V7 asteen rikastuttamiseksi. Lopuksi käyn läpi relatiiviseen V7 ilmiöön liittyvää problematiikkaa, sen esiintyessä ainoastaan suomalaisessa pop/jazz-teoriaopetuksessa. Yhdistän esitettyjen näkökulmien tueksi vahvasti opettamiseen ja ennen kaikkea musiikinteoriaan sidoksissa olevaa lähdekirjallisuutta. Tarkoitukseni tämän tietoperustan myötä on antaa vankka pohja suorittamalleni opetuskokeilulle, käydesäni läpi sen vaiheet ja sisällöt myöhemmin pääluvussa 5.

#### 3.1 Havaintoni teoriaoppilaiden sävellajijattelusta

Teoriaoppilaiden sävellajijattelussa on kokemukseni mukaan lähes poikkeuksetta havaittavissa suuria puutteita. Musiikin perusopintoihin sisältyy olennaisesti kyky nimetä tietty määrä sävellajeja niiden etumerkkien perusteella, kulloisenkin duuri- tai mollitonaliiteetin määrittäminen nuottikuvasta sekä sävellajien perustana olevien asteikkojen tunnistaminen ja muodostaminen nuottiviivastolla. Tällaisen sävellajeihin liittyvän tiedon *hallitsemisen* luokittelen makrotason osaamiseksi. Tämä toimii perustana omalle pyrkimykselleni, joka tähtää sävellajien *ymmärtämiseen*, eli osaamiseen mikrotasolla. Siinä oppilas pystyy yhdistämään sävellajien sisältämän tiedon kokonaiskuvaan, joka mahdollistaa haastavien ilmiöiden oikeaoppisen jäsentämisen ja analysoinnin. Musiikillisista elementeistä opinnäytetyöni keskittyy harmoniaan. Tällöin herää kysymys miten sävellajien ymmärtämiseen liittyvä osaaminen on havaittavissa suhteessa tähän musiikille olennaiseen kulmakiveen.

Perusopinnoissa oppilas voi kokemuksen perusteella raivata tiensä läpi kurssi-kohtaisten asetettujen tavoitteiden myös astetta heikommalla tietotaidolla. Vajavuus sävellajien ymmärtämisessä paljastuu viimeistään syventävien opintojen aikana, jolloin aiheeksi nousevat erityisesti sävellajin ulkopuoliset eli *nondiatoniset* ilmiöt. Mikäli käsitys sävellajista ei oppilaan kohdalla ole jäsentynyt tarpeeksi hyvin, voi sävellajin ulkopuolisen asian havaitseminen nuottikuvasta osoittautua erittäin hankalaksi – usein jopa mahdottomaksi. Esitän aiheeseen liittyen kaksi esimerkkiä.



Kuva 2. Esimerkki 1: A7-väliDominanttisoinnun virheellinen analysointi.

A7-sointua ei välttämättä osata mieltää F-duurisävellajin ulkopuoliseksi soinnuksi. Monesti oppilaan sävellajajattelu sisältää ainoastaan tiedon a-sävelen sijainnista F-duuriasteikon 3.sävelenä, jolloin tästä sävelestä johdettu sointu olisi myöskin tulkittavissa III asteen sointuna. Oikeaoppisesti kyseessä on siis *väliDominanttisointu*<sup>8</sup> tulevalle VI asteen Dm7-soinnulle. Tämä aihe käsitellään tarkemmin opetuskokeilun sisältöjä kartoittavassa alaluvussa 5.2.3.

Sävellajien välisen muunnossuhteen<sup>9</sup> lähtökohtana toimii duuritonalityetti, johon Kellerin (2002, s. 13) mukaan kaikkia muita tonalityetteja luonnollisesti tulisi verrata. Seuraavassa esimerkissä havainnollistuu puute sointuasteiden analysoinnissa saman c-perussävelen duuri- ja mollitonalityetin välillä.

<sup>8</sup> Engl. "secondary dominant".

<sup>9</sup> Muunnossävellajilla tarkoitetaan samasta sävelestä lähtevää duuria ja mollia; esim. C-duuri ja c-molli ovat muunnossävellajeja, sillä niillä on sama toonika (Grefveberg, 2013, s. 18).



Kuva 3. Esimerkki 2: asteanalyysi mollitonalityetissa.

Esimerkistä löytyvä bIII sointuastemerkintä vaikuttaisi nuottikuvan perusteella varsin järkevältä, mutta monille oppilaille logiikka tällaisen merkinnän taustalla osoittautuu kokemukseni perusteella lähes ylitsepääsemättömäksi. Palaan mollitonalityetin analyysin opetuskokeilun sisältöjä koskevassa alaluvussa [5.2.2](#).

Entä miten edeltävien esimerkkien ongelmat näyttäytyvät suomalaisessa teoriakirjallisuudessa? Nykyään paljon käytetyssä perusopintojen teoriaoppikirjassa *Tohtori Toonikassa* Heikkilä ja Halkosalmi (2005, s. 178–182) käsittelevät kyllä mollitonalityetin astemerkinnät, mutta kirjan sivujen otsikoista nämä b-etuliitteellä varustetut asteet puuttuvat kokonaan. Ensimmäisessä esimerkissä kohdatun välidominantin astemerkintä huomioidaan vain yhdellä lauseella, eikä sitä tämän jälkeen liitetä osaksi kirjassa esiintyviä nuottiesimerkkejä (ibid., s. 230). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen ja jazzmusiikin osastoille suunnitellussa *Musiikinteoria 1* – oppikirjassa Joutsenvirta ja Perkiömäki (2008) eivät käytä b-etuliitteitä molliharmonian sointuasteissa. Välidominanttien merkitseminen tapahtuu oikeaoppisesti, mutta kuin kirjoitusvirheenä astemerkinnät on tässä kohtaa teosta kirjoitettu nuottiviivaston yläpuolelle ja sointumerkit vuorostaan alapuolelle. (ss. 38, 40, 57–58.) Toisen asteen ammatillisen koulutustason opetukseen tarkoitettussa *Pop/jazz mappi* -oppikirjassa Grefveberg (2013) toteuttaa molemmat sekä molliharmonian että välidominanttien astemerkinnät oikeaoppisesti, mutta molemmissa nämä on merkitty viivaston yläpuolelle sointumerkkien päälle (ss. 98, 121). Sen sijaan opistotasolle tarkoitettussa *Turnaround* -oppikirjassaan Alanen ja Kulokari (2018, ss. 63, 79) esittelevät molemmat aiheet mielestäni täysin oikeaoppisesti ja teos kuuluukin tuoreimpiin kohtaamiini suomenkielisiin pop/jazz-teoriaoppikirjajulkaisuihin.

### 3.2 Harmonian ymmärtämisen merkityksestä

Meyer (1989, s. 14–16) jaottelee musiikilliset ominaisuudet kahteen luokkaan: *syntaktinen* ja *nonsyntaktinen*<sup>10</sup>. Näistä jälkimmäinen käsittää musiikillisesta kokonaisuudesta sen sointivärin, tekstuurin, tempon, artikuloinnin ja dynamiikan. Sen sijaan musiikin syntaktisiin ominaisuuksiin lukeutuvat musiikin perustavanlaatuiset ominaisuudet: melodia, harmonia ja rytmikka. Pidän teoriaopettajana näitä musiikin hahmottamisen kulmakivinä.

Kirjassaan *Music Matters* Elliott ja Silverman (2015) ehdottavat, että sosiokulttuurilliset tilanteet antavat soundille sen merkityksen. Ilman jaettua tonaalisrytmisten järjestelmien ymmärrystä – suhteessa niiden tilannekohtaisiin käyttäytymismuotoihin ja käyttötarkoituksiin – musiikkia ei lähestyttäisi muuta kuin toisistaan irrallisina ääнинä. (s. 102).

Miten musiikin teoreettisen tiedon hallitseminen sitten auttaa musiikin oppimisessa ja esittämisessä? Kenties yksi vahva argumentti tämän puolesta olisi, että:

...mahdollisimman luovan musiikkiin kohdistuvan suhtautumisen saavuttaminen perustuu tarkkaan tietoisuuteen kaikista musiikin eri kerroksista, joita musiikillinen kokonaisuus voikaan sisältää ja jotka luovat sille tarkoituksen. (Elliott & Silverman, 2015, s. 245, suom. Lehtonen)

On huomattava, että Elliott ja Silverman käsittelevät tässä kohdassa lähtökohtia musiikin esittämiselle. Myöhemmin aiheeseen palatessaan he mainitsevat, miten musiikkiin liittyvän sekä teoreettisen että historiallisen tiedon hallitseminen on tärkeässä roolissa em. suhtautumisen kannalta. Tällaiset tietotaidot edustavat musiikin *verbaalista ulottuvuutta*. (Ibid., ss. 272, 437.) Ahonen (2004) puolestaan esittää, että ”musiikillisten lainalaisuuksien seuraaminen ja yhä parempi

---

<sup>10</sup> Syntaksi on osa lauseoppia, joka tarkastelee sanojen rakentumista lauseiksi ja lausekkeiksi (Tieteen termipankki, 2023a). Meyer hyödyntää termiä erotellessaan musiikillisen kokonaisuuden rakentavia osa-alueita.

ymmärtäminen voi myös itsessään olla musiikin harjoittamisen päämäärä” (s. 7). Harmoniaan perustuvien ilmiöiden teoreettinen jäsentäminen on mielestäni olennainen osa musiikillista kokonaiskuvaa. Tällöin se tulisi nähdä ennen kaikkea ponnauslautana sekä omassa soittimessa että pop/jazz-musiikille olennaisessa improvisoinnissa kehittämisessä.

*Musiikillinen ymmärrys*<sup>11</sup> on aina sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön ja tilanteeseen (Elliott & Silverman, 2015, s. 275). Tätä näkökulmaa täsmentävät Brown, Collins ja Duguid (1989), jotka määrittelevät ymmärryksen olevan sellainen työskentelyn muoto, joka tulee kytkeä todenmukaisiin tilanteisiin. Nämä tilanteet heijastavat sekä niitä uskomuksia että arvoja, joiden pohjalta tarvittava tietotaito on kehittynyt ja joiden pohjalta sitä tullaan käyttämään. (s. 1–2.) Bereiter (1997, s. 18) lisäksi tarkentaa, että ymmärryksestä saatu tietotaito ei koskaan jää jumiin siihen tilanteeseen, joka sen synnytti – ymmärrys muovaantuu sellaiseksi, että sitä voidaan hyödyntää äärettömyyksiin asti vaihtelevissa tilanteissa. Erityisesti opettamiseen liittyvässä kontekstissa Gardner (1991, s. 204), väittää, että opettajan edustama roolimalli ilmentää niitä tärkeimpiä taitoja sekä asenteita, joita oppimisessa kulloinkin on tarkoituksena tavoitella.

### 3.3 Musiikki ja sen teoreettisen tiedon ontologia

Opetuskokeiluni keskiössä on omien opetusmateriaalien avulla tapahtuvan kehittymisen tarkkailu oppilaitteni sävellajijattelussa. Kartoitan tällaisen ilmiön ontologista<sup>12</sup> luonnetta pohtimalla aluksi siihen liittyvää epistemologiaa eli tietoteoreettista perustaa. Pyrin tekemään selvän erottelun Puusan ja Juutin (2020b, s. 10–11) mukaisesti *kovan* (eli objektiivisen ja välitettävissä olevan) tiedon ja *pehmeän* (eli subjektiivisen ja kokemuksellisen) tiedon välillä. Nämä asettuvat tutkimuksessani samanaikaisesti myös vastakkain. Käsittelemäni teoria-aiheet pe-

---

<sup>11</sup> Engl. ”*musical understanding*”. Elliott ja Silverman (2015, s. 412) viittaavat tällä tasapainoon muusikkouden (*musicianship*) ja kuuntelijan roolin (*listenership*) välillä.

<sup>12</sup> Ontologia on filosofinen teoria todellisuuden luonteesta (Tieteen termipankki, 2023b).

rustuvat *kovaan* tietoon, sillä länsimaisen 12-säveljärjestelmään pohjautuen musiikinteoria rakentuu pakostakin tietyille lainalaisuuksille. Tällöin sen pukeminen joko sanalliseen tai tekstimuotoon tulee väistämättä heijastamaan tätä musiikin luonnontieteellistä perustaa. Sen sijaan teoreettisen tiedon välittäminen eteenpäin oppilaalle – eli sen opettaminen – perustuu sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tällöin tieto täysin kokemuksellisen omaksumisen varassa näyttäytyy vuorostaan *pehmeänä*.

Samanlainen kaksinaisuus saadaan aikaiseksi myös tieteenfilosofiassa esiintyvän *positivismin*<sup>13</sup> ja *antipositivismin* välillä. Näistä antipositivismi näyttäytyy opetuskokeilussani siten, että omaksuttavan tiedon olemusta on ymmärrettävä ja tulkittava yksilön näkökulmasta käsin eli oppilaslähtöisesti. Positivismi sen sijaan tarkoittaa, että itselleni oletusarvona opetustilanteissa toimii niiden linkittyminen toisiinsa, jolloin aikaisemmin opittu toimii lähtökohtana uudelle ilmiölle. Tai kuten Elliott ja Silverman (2015) sen mielestäni hienosti ilmaisevat: ”raamit uuden tilanteen ympärille muodostuvat aikaisemmin ymmärrettyjen asioiden perusteella” (s. 442). En siis voi välttyä mieltämästä luomaani opetusprosessia positivismin näkökulmasta, jolloin oppimista yhtäaikaisesti sekä leimaa että ohjaa ilmiöiden säännönmukaisuuksien ja syy-seuraus –suhteiden jatkuva havainnointi.

1850-luvulla musiikkitieteilijä Eduard Hanslick esitti oman näkemyksensä objektiivisesta – jopa tieteellisestä – perustasta, jonka pohjalta musiikkia tulee ymmärtää. Teoksessaan *On the Musically Beautiful* (1854/1986, s. 102) hän toteaa, etteivät tunteet muodosta musiikin perimmäistä olemusta, vaan lähtökohdina musiikille toimii formaalit rakenteet, jotka vuorostaan syntyvät tonaalisten järjestelmien luontaisesta suhteesta ja liikehdinnästä toistensa välillä. Musiikin

---

<sup>13</sup> Positivismi on tieteenfilosofinen ajatussuuntaus, jonka päämääränä on tieteellistä filosofia ja ihmistieteellinen tutkimus perustamalla ne empirismille ja luonnontieteiden tutkimusihanteille (Tieteen termipankki, 2023c). Korostan, että kyseessä ei tässä kohtaa ole *positiivisena pedagogiikana* tunnettu oppimissuuntaus.



teorian lainalaisuudet voitaisiin näin ollen lukea mielestäni enemmän luonnontieteiden kuin pelkän taiteen piiriin. Niiniluoto (2003, s. 7) kuvaa yleisesti kaiken teorian pyrkivän kuvaamaan totuudenmukaisesti ilmiöitä, jotka ovat havaintojen taustalla ja joihin viitataan teoreettisilla käsitteillä. Tällaisen argumentin perusteella koen musiikin teoria nojaavan moneltakin osin *realistiseen maailmankäsitykseen*<sup>14</sup>. Sen mukaan on olemassa reaalinen ja objektiivinen ulkopuolinen todellisuus kun taas *konstruktionismin* mukaan rakennamme itse tulkinnoilla maailman (Kekäle & Puusa, 2020, s. 4).

Mielestäni edellä esitetyt ontologiaan liittyvät ristiriidat voidaan kuitenkin niputtaa yhteen ns. *kolmen maailman erottelulla* (Popper, 1968). Yksinkertaistettuna nämä ovat *fyysinen, psykologinen ja sosiaalikulttuurillinen* maailma. Siinä missä voimme sijoittaa musiikin teorian opetusmateriaalini näistä fyysiseen (eli aineelliseen) maailmaan, niin samalla niiden jäsentyminen oppilaassa muodostaa vastavuoroisesti psykologisen (eli ajatuksellisen) maailman. Kuitenkin vasta sosiokulttuurillinen maailma (eli vuorovaikutus oppilaan kanssa) tarjoaa mahdollisuuden näiden kahden edeltävän maailman yhteenliittämiseksi opetustilanteissa. Tällöin musiikilliset käsitteet, merkitykset, luomukset – eli ihmismielen abstraktista objektista työstämät konstruktiot – ovat syntyneet inhimillisen toiminnan kautta. Tätä kolmatta maailmaa ei olisi olemassa ilman fyysistä ja psykologisia maailmoja. (Hatch, 2018, ss. 217–220, 231–236; Niiniluoto, 1999, s. 128.)

### 3.4 Barry Harris: The Family of 4 Dominants

Yleiseksi kokemani mielipiteen mukaan jazzpedagogi Barry Harris (1929–2021) kuului maailman johtaviin auktoriteetteihin jazzmusiikille olennaisen bebop-tyylisuunnan opettajana. Oman muusikkouteni ohella myös kehittämisprojektini kannalta tärkeä Harrisin käyttämä konsepti kulkee nimellä *The Family of 4 Dominants*. Vaikka Harris käsittelee tätä monissa eri videotalioinneissa, nostan

---

<sup>14</sup> Tämä perustuu 1600-luvun ranskalaisen filosofin René Descartesin ajatukseen, jonka mukaan voimme epäillä kaikkea muuta paitsi omaa ajatteluamme (Puusa & Juuti, 2020b, s. 4).

näistä erityisesti esille Howard Reesin vuonna 1994 tuottaman julkaisun nimeltä *The Barry Harris Workshop Video*. Tämä video sisältää myös erillisen työskentelykirjan, jossa sisältö on puettu sanalliseen muotoon, sisältäen myös nuottikuvan Harrisin soittamista esimerkeistä.

Rees (1994) kuvailee Harrisin konseptin siten, että siinä tarkoituksena on kehittää korvauksia V7 asteen dominanttiseptimisoinnulle (kuva 4). Tämä tapahtuu kehittämällä alkuperäisen V7 soinnun ympärille sen omasta *perheestä*<sup>15</sup> muodostuvia dom7-sointuja, jotka kaikki ovat johdettavissa samasta kokovähennetystä septimisoinnusta. Tämä dim7-sointu rakentuu sävellajin VII asteelta, mutta mielestäni harmonian funktionaalisuuden kannalta parempi tapa on mieltää se alkavaksi sävellajin V7 asteen terssisäveleltä nousevana *ylärakenteena*<sup>16</sup>. Ideana on alentaa mikä tahansa tämän dim7-soinnun sävelistä ½-askeleella, jolloin muodostuu uusi dom7-sointu. (s. 76.) Pianisti Bill Graham (2018) esittelee opetusvideossaan mielestäni erittäin selkeästi tämän Harrisin dom7-perheen muodostumisen pianon avulla. Bdim7-sointu toimii tämän ns. *perheen* yhteisenä nimittäjänä, sillä siitä on mahdollista muodostaa soinnut G7, Db7, Bb7 ja E7. Näistä G7 hahmotetaan C-duurisävellajissa varsinaiseksi V7 asteen soinnuksi, jolloin kolme muuta toimivat tälle vuorostaan korvaussointuina.

The diagram illustrates the relationship between a common diminished seventh chord and four dominant seventh chords. At the top left, the text "yhteinen dim7-ylärakenne" points to the  $B^{\circ 7}$  chord. A red bracket labeled "The Family of 4 dominants" spans the four chords:  $G^7$ ,  $D^{\flat 7}$ ,  $B^{\flat 7}$ , and  $E^7$ . Below the staff, the following annotations are present:

- Under  $G^7$ : "C: V7"
- Under  $D^{\flat 7}$ : "sV7"
- Under  $B^{\flat 7}$ : " $rV7^{\uparrow 1}$  [ V7 / (bIII) ] c-mollilaina"
- Under  $E^7$ : "V7 / (VI) harhapurkaus oletetun VI asteen medianttikorvaukselle, eli I asteen C-soinnulle"

Kuva 4. Bdim7-soinnusta johdettavat dominanttiseptimisoinnut ja niiden analysointi suhteessa C-duurisävellajiin.

<sup>15</sup> Barry (Harris, 2014) käyttää tästä ilmaisua "playin' with your brothers and sisters".

<sup>16</sup> Engl. "upper structure". Ylärakennesoinnussa soinnun lisäsäveliä sisältävä sointu sijoitetaan sointurungon päälle (Tabell, 2008, s. 134).

Opetuskokeilussani esittelemäni teoria-aiheet ovat ajateltavissa tämän Harrisin metodin kautta. Itselleni kaikki näistä neljästä dom7-soinnun käyttömahdollisuudesta olivat jo ennestään selvillä, mutta yhteisen nimittäjän löytäminen niille dim7-soinnun myötä oli itselleni lähes tajuntaa räjäyttävä oivallus. Johdantoluvusta 1 löytyvä kuva 1 esitteli koosteen diatonisen dom7-soinnun nondiatonisista vastineista. Se sisälsi myös kahdelle Harrisin metodissa esiintyvälle soinnulle toisen vaihtoehdoisen version. Nämä ovat relatiivisen V7-soinnun kaksi eri versiota (edeltävässä esimerkissä Bb7-soinnun lisäksi B7) ja mediantille kohdistuvan harhapurkauksen kaksi eri versiota (E7-soinnun lisäksi Eb7). Vaikka tällöin astunkin Harrisin metodin ulkopuolelle, niin omaan tietotaitooni perustuen koen tällöin vain laajentavani lähestymistapaa, sen sijaan, että olisin muka kumoamassa vanhaa ja hyväksi havaittua. Entä miten nämä eri dom7-vaihtoehdot näyttäytyvät alan teoriakirjallisuudessa?

Berkleen julkaisussa *Harmony 4 Workbook* Rochinski (1995, s. 1) määrittelee dominanttiseptimisoinnulle neljä mahdollista funktiota: *ensisijainen, välidominantti, dominanttiketju ja korvaussointu*<sup>17</sup>. Näistä ensimmäinen tarkoittaa sävellajin diatonista V7 astetta, kun taas välidominantti saman V7-I ilmiön yhdistämistä mille tahansa sävellajin sisältämälle soinnulle (välidominanttia koskeva opetuskokeilun vaihe esitellään myöhemmin alaluvussa 5.2.3). Dominanttiketju nimensä mukaisesti muodostuu peräkkäisistä dom7-soinnuista, jotka ovat välidominanttisuhteessa toisiinsa. Kuitenkin Rochinkin (1995, s. 5) määrittelemänä korvaussointu osoittautuu tutkimukseni kannalta erittäin näköalattomaksi, sillä tällaiseksi soinnuksi hän mieltää ainoastaan ½-askeleella alaspäin purkautuvan dom7-soinnun, eli tritonuskorvauksen (tämä tulee myöhemmin vastaan opetuskokeilun alaluvussa 5.2.4). Tällaisessa määritelmässä korvaussoinnuiksi lukeutuisi siis ainoastaan edeltävässä esimerkissä mainittu Db7, jolloin muut The Family of 4 Dominants -perheen soinnut Bb7 ja E7, sekä tähän lisäämäni B7 ja

---

<sup>17</sup> Engl. "primary, secondary, extended & substitute".

Eb7 suljettaisiin kokonaan tämän ulkopuolelle. Tämän vuoksi en tässä kohtaa itse tue Berklee-koulukunnan edustamaa näkemystä.

On huomattava, että opetusvideossaan Graham (2018) hyödynsi Barry Harrisin The Family of 4 Dominants -tekniikkaa yksinomaan improvisoinnissa käytettyjen melodialinjojen muodostamiseen. Tällöin yhden dom7-soinnun pohjalta muodostettu linja oli sellaisenaan käytettävissä samaan perheeseen kuuluvan dom7-soinnun kohdalla. Rajatakseni aihepiiriä en tässä opinnäytetyössä käsittele improvisointia. Harris kuitenkin itse lähestyi metodiaan myös harmonisesta näkökulmasta, jossa V7-I purkauksessa dom7-perheen muut jäsenet tarjoavat soundiltaan mielenkiintoisia ylärakenteita soitettavaksi varsinaisen V7 asteen mukaisen bassosävelen päälle (Rees, 1994, s. 76–77).

Harrisin The Family of 4 Dominants tarjosi itselleni lähtökohdat lähteä kartoittamaan sen tarjoamia mahdollisuuksia harmonian rikastuttamiseksi. *Reharmonisointi* tarkoittaa olemassa olevan harmonian muokkaamista siten, että alkupe- räisestä kappaleesta tulisi mielenkiintoisempi ja yksilöllisempi: tämä voi tapah- tua muuttamalla, lisäämällä, vähentämällä ja/tai korvaamalla sointuja – tällöin sitä voidaan myös lähestyä yhtenä säveltämisen muotona (Levine, 1996, s. 259–260). Opetuskokeilussa käsittelemäni nondiatoniset teoria-aiheet perustu- vat siihen, että niillä on mahdollista reharmonisaatiossa korvata V7 asteen sointu, esiintyi se sitten sävellajin mukaisena V7 sointuna tai väldominanttina. Käsittelemäni teoria-aiheet toimivat siis myös strukturoituna metodina reharmo- nisaatiolle siten, että sen kaikki muodot ovat analyysissa palautettavissa aste- merkintään V7, jolloin kukin esiteltävä ilmiö on mielletävissä tämän johdannai- sena.

Esittelemäni metodi tarjoaa keinon harmonian laajentamiseksi tavoilla, joka it- selleni osoittautui varsin käyttökelpoiseksi ja ennen kaikkea orgaaniseksi. Tutki- mukseni aikana en kuitenkaan onnistunut löytämään osalle ilmiöistä tarpeeksi selkeitä esimerkkejä rytmimusiikin historian tarjoamasta kappalekavalkadista, jotta voisin käyttää niitä esittelemäni metodin tukena. Nämä olivat relatiivisen V7 hyödyntäminen väldominanttina mille tahansa sävellajin diatoniselle soinnulle,

ja suurta tai pientä terssiä alaspäin tapahtuvan harhapurkauksen hyödyntäminen samalla tavalla. Tämä jälkimmäinen ilmiö esiintyy opinnäytetyössäni nimellä *harhapurkaus mediantille*.

Pyrkimykseni on tarjota lukijalle työkalut harmonian rikastuttamiseksi siten, että sen kautta sekä sointivärien että dom7-soinnun sisältämän jännitteen hallitseminen olisi johdettavissa lopulta varsin yksinkertaisista lähtökohdista. Taustalla leppävä teoreettinen pohdintani antakoon sille myös tarvittavan oikeutuksen. Metodillani luotu soundi on tarvittaessa siis perusteltavissa ja tällöin myös lennossa hyödynnettävissä ilman, että yksilön tarvitsee tukeutua pelkästään fiiliksen pohjalta tai sattumalta tapahtuvaan musiikin rikastuttamiseen.

### 3.5 Relatiivisen ilmiön ongelma ja mSD<sup>18</sup>

Opetuskokeilun alaluvussa 5.2.5 käsittelen relatiivista V7 ilmiötä. Tätä ennen koen kuitenkin tarpeelliseksi nostaa esille tämän teoreettisen ilmiön sisäsyntyisen ongelman, joka nousi itselleni esille vasta tutkimusaineiston keräämisen loppupuolella. Tuon tämän esille oheisen esimerkin avulla.

Kun Bb7-sointua analysoidaan suhteessa C-duurisävellajiin, niin mielestäni kansainvälisesti suurinta suosiota nauttii tämän dom7-soinnun mieltäminen ns. *modaalisena muunnoksena*<sup>19</sup>. Tässä tapauksessa Bb7 sointu edustaisi bVII7 as-teen sointua, joka on lainattu vallitsevan C-duurisävellain *muunnosmollista*<sup>20</sup> eli c-mollisävellajista. Varsinkin Berkleen kirjallisuus (mm. Mulholland & Hojnacki, 2013, ss. 71–72, 123–124; Rochinski, 1995. s. 35) edustaa usein tällaista lähestymistä (kuva 5).

---

<sup>18</sup> Lyhennys termistä ”mollisubdominantti”.

<sup>19</sup> Engl. ”*modal interchange*”.

<sup>20</sup> Engl. ”*parallel minor*”.

Cm: I II bIII IV Vm bVI bVII

C: bVII<sup>7</sup> (c-mollilaina) I

Kuva 5. Bb7-soinnun analysointi modaalisisena muunnoksena.

Toinen tapa analysoida Bb7-sointu on mieltää se korvauksena ns. *mollisubdominanttisoinnulle*<sup>21</sup>. Tällä tarkoitetaan muunnosmollista lainattua IVm asteen Fm-sointua, joka muodostaa Bb9-soinnun ylärakenteen sävelet 5–b7–9. Huomautettakoon, että mikäli kyseessä olisi Fm6-nelisointu, niin myös Bb9-soinnun d-terssisävel olisi edustettuna. Tällaista mollisubdominanttia korostavaa lähestymistä edustavat mm. Ingelf (1982, s. 59), Progris (1986, s. 62) ja Spitzer (2001, s. 39). Itselleni mielekkäämpää olisi tulkita Fm6 ennemmin Dm7b5-sointuna, sillä nämä muodostuvat samoista sävelistä. Tällöin olisi yksinkertaisempaa ilmaista, että Bb9-soinnun terssiltä muodostuu sen Dm7b5-yliä rakenne.

C: IVm (c-mollilaina)

C: IVm<sup>6</sup> (c-mollilaina)

C: II<sup>7</sup> (c-mollilaina)

Kuva 6. Bb7-sointu mollisubdominantin korvauksena.

Jälkimmäisessä esimerkissä Bb9 – kuin myös sen nelisointuversio Bb7 – analysoitaisiin myös bVII<sup>7</sup> asteen sointuna. Vaikka kyseessä on dom7-sointu, niin Ingelf (ibid.) ja Progris (ibid.) mieltävät sen kuitenkin teholtaan subdominantiksi – perustuen IVm asteeseen, josta se on johdettu. Sen sijaan Mulholland ja Hojnacki (2013, s. 123) ehdottavat, että vaikka puuttuvan b-johtosävelen takia sointu ei edustakaan *vahvaa dominanttitehoa*<sup>22</sup>, niin jo pelkästään dom7-lautunsa ansiosta se on riittävä luomaan jännitettä harmoniaan: tällöin se siis voidaan luokitella dominanttitehoiseksi soinnuksi.

<sup>21</sup> Engl. "subdominant minor".

<sup>22</sup> Engl. "true dominant function".

Tajusin tutkimusaineistoa kerätessäni, että Bb7-soinnun mieltäminen ja ennen kaikkea analysointi relatiivisena ilmiönä ovat käytössä ainoastaan Suomessa. Tämä perustuu ymmärrykseni mukaan pitkälti suomalaisen pop/jazz-teorian isähahmon Kaj Backlundin 1980-luvulla esittämiin pohdintoihin. Terminä relatiivinen on otettu käyttöön pop/jazz-teoriaopetuksessa 1990–1992 välisenä aikana. Vaikka Backlundilta itseltään ei mitään virallisesti julkaisua ole olemassa aiheesta, niin myöhemmistä sukupolvista mm. Alanen ja Kulokari (2018, s. 89) edustavat relatiivista lähestymistä tuotannossaan. Käytössä oleva relatiivisen ilmiön analysointi on mielestäni kuitenkin puutteellinen.

The diagram shows a musical staff with a treble clef and a common time signature (C). Above the staff, two sections are labeled: "koko alhaalta" and "puoli alhaalta". Under "koko alhaalta", the chords Bb7 and CΔ7 are written. Under "puoli alhaalta", the chords B7 and CΔ7 are written. Below the staff, the analysis is summarized: C: rV7 / bIII I for the first section, and rV7 / III I for the second section.

Kuva 7. Perinteinen tapa relatiivisen ilmiön analysointiin.

Kritiikkini kohdistuu kauttaviivan jälkeisen *harhapurkauksen* käsittelyyn (harhapurkaus käsitellään tarkemmin opetuskokeilun sisältöjen alaluvussa [5.2.7](#)). Ensinnä, harhapurkaus tulisi kirjoittaa kauttaviivan jälkeen sulkuihin osoittamaan, että tämän oletetun kohdesoinnun sijasta purkaus tapahtuukin jonnekin muualle, tässä tapauksessa I asteelle. Koko alhaalta -esimerkissä kohteena oleva bIII asteen sointu viittaa c-mollisävellajista lainattuun Ebmaj7-sointuun, jolle Bb7 muodostaa väliDominantin, eli V7–I purkauksen. Toiseksi, analyysimerkintöjen rV7/bIII ja rV7/III tulkinta nojaa ymmärrykseen, että relatiivinen ilmiö on jo ennalta hallussa ja/tai noudattaa ennalta sovittua kaavaa, mutta näin ei kuitenkaan ole. Tällä tarkoitan, että jos tulkitsemme tuota analyysimerkintää juuri siten, miten se on kirjoitettu, niin käytännössä olemme muodostamassa relatiivisen koko/puoli alhaalta purkautuvan soinnun juurikin tuolle kauttaviivan jälkeen merkitylle oletetulle kohdesoinnulle (kuva 8).

The diagram illustrates two measures of a chord progression in C major. The first measure, labeled "koko alhaalta", shows a progression from  $D_b7$  to  $C\Delta7$ . The second measure, labeled "puoli alhaalta", shows a progression from  $D\#7$  to  $C\Delta7$ . Red dashed arrows point from the first chord to the second in both cases, with the label "[ oletettu kohde ]" above them. Below the staff, the analysis is given as "C: rV7 / (bIII) I" for the first measure and "rV7 / (III) I" for the second.

Kuva 8. Perinteisen relatiivisen analyysimerkinnän kirjaimellinen tulkinta.

Ymmärrän, että perinteisessä analyysimerkinnässä pyritään tuomaan esille syy, miksi relatiivinen purkaus toimii. Mutta suurimmaksi ongelmakseni itselleni on muodostunut se, että relatiiviset purkaukset on aina mielletty kohdistuvan vain ja ainoastaan I asteelle. Itselleni tämä näyttäytyy todella näköalattomana, sillä koen vahvasti, että tällaista luonteeltaan miedompaa dom7-purkausta on mahdollista hyödyntää myös sävellajin muiden sointuasteiden kohdalla.

Totean lopuksi vielä relatiivisen ilmiön puolustukseksi, että sen analyysissa on mahdollista havainnollistaa tonaalisen musiikin kulmakivi, eli V7–I purkaus. Kun aikaisemman esimerkin  $B_b7$ -sointua edeltää  $F_m7$ -sointu, niin tällöin muodostuu II–V7 -kadenssi (analyysissa rII–rV7), joka taasen muodostaa perustan pop/jazz-musiikille ominaiselle improvisoinnille.

– – – kyseistä [II–V7–I] sointukulkua ilmentävien improvisointilinjojen hallinta on jazz-muusikolle ensiarvoisen tärkeää. (Alanen & Kulokari, 2018, s. 53)

II–V7–I progressiolla on olennainen rooli jazzharmonian rakentamisessa – – – sitä voidaan käyttää kadentiaalisesti fraasin lopetuksessa tai siirroksena uuteen tonaaliseen keskukseen – – – usein sille on myös varsin luonteenomaista edetä jonnekin muualle kuin toonikaan. (Spitzer, 2001, s. 30, suom. Lehtonen)

II $m7$ –V7–I kadenssin käyttäminen sävellajikeskuksien välillä siirtymiseen tuo [harmoniaan] huomattavaa vaihtelua. (Progris, 1986, s. 57, suom. Lehtonen)

Vahvoihin kvinttisuhteisiin pohjasävelkuljetuksiin perustuva kadenssi II–V–I on jazzharmonian kulmakivi. Suurin osa perinteisistä jazzsävellyksistä perustuu tavalla tai toisella tähän kadenssiin. (Tabell, 2008, s. 20)



Tällainen II–V7 -kadenssin funktionaalisuus ei käy ilmi modaalista muunnosta suosivassa analyysissa, jota erityisesti Berkleen koulukunta suosii. Siinä soinnut Fm7–Bb7 analysoitaisiin merkinnällä IVm–bVII7, jolloin mielestäni elää vaara II–V7 -kadenssin merkityksen hälvenemisestä jo ihan visuaalisesta näkökulmasta. Opinnäytetyön pohdintaosuudessa luvussa 7 esitän lopulliset mietteeni relatiiviseen ilmiöön liittyen, sen mukaisena millaiseksi se kehittämissprojektini päättyessä muodostui.

## 4 Tutkimusasetelma

Aikaisemmissa luvuissa 2 ja 3 esittelin tietoperustan, jolle opinnäytetyöni tutkimusasetelma rakentuu. Siirryn tässä pääluvussa esittelemään kehittämissprojektilleni asettamat tutkimuskysymykset ja tutkimuksessa käyttämäni menetelmät, samalla syventäen näkökulmia niiden taustalla. Lisäksi käyn läpi, miten tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi on suoritettu. Esittelen nämä aiheeseen liittyvän lähdekirjallisuuden valossa ja pyrin muodostamaan niiden sisällöstä yhteneväisyyksiä opetuskokeilussa kohtaamiini asioihin. Näin tekemällä pyrin antamaan objektiivisen lähtökohdan tutkimukselleni sekä varmistamaan keräämäni aineiston luotettavuuden.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Kertaan tässä vaiheessa opinnäytetyöni kehittämissprojektille asettamani tutkimuskysymykset. Näistä viimeinen on saanut pohjustusta jo edeltävien tietoperustaan keskittyvien lukujen myötä, ja tulen palaamaan siihen tuloksien raportoinnin yhteydessä. Sen sijaan kehittämissprojektini tärkein osuus havainnollistuu varsinaisen opetuskokeilun myötä, ja kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä ovatkin sidoksissa tähän.

- ◇ Miten itse valmistamani pop/jazz-musiikin teoriaa käsittelevä opetusmateriaalini auttaa oppilasta kehittämään sävellajijatteluaan ja jäsentämään sekä analysoimaan harmonian ilmiöitä, kun diatoninen ja nondiatoninen maailma kohtaavat?

- ◇ Millä tavoin oppilaan sävellajien hahmotuskyky on havaittavissa, kun opetuksessa edetään seuraavaan, lähtökohtaisesti haastavampaan, aiheeseen?
- ◇ Kuinka *lähikehityksen vyöhyke* toteutuu harjoittamassani pedagogiikassa?

## 4.2 Ammattikäytännön tutkimus (Practitioner research)

Kiinnostus opettajuutta kohdistuvaan tutkimukseen koki uuden herätyksen 1980-luvun lopussa. Tuolloin keskeiseksi ajatukseksi nousi opettajan aktiivisesti omassa koulussaan ja sen luokkahuoneissa suorittama tutkimus. Yhtenä pyrkimyksenä tässä uudessa aallossa oli pesäeron tekeminen puhtaasti akateemisista lähtökohdista muodostettuun opettajuus käsitteen määrittelyyn. Tällaisesta tutkimuksesta saatavan tiedon luonteen määrittely nostaa kuitenkin esille filosofisen kaksinaisuuden *virallisen tieteellis-teoreettisen tiedon ja käytännön kokemuksesta saadun tiedon* välillä. (Cochran-Smith & Lytle, 1998, ss. 1–2, 5.)

Teorian ja käytännön tietotaidon väliseen dualismiin pohjautuva kritiikki osoitautuu nopeasti perusteettomaksi opettajuuteen kohdistuvassa tutkimuksessa. Ensinnäkin, toisin kuin tämä dualismi olettaa, opettajatutkimuksen tarkoitus on nimenomaan hälventää kahtiajakoa harjoittajien ja tutkijoiden, tekijöiden ja ajattelijoiden; sekä tekojen ja ideoiden välillä. Toiseksi, opettajatutkimuksen mieltäminen lähtökohtaisesti käytännön tietotaitoa kartuttavana tutkimuksena saa sen näyttäytymään astetta alhaisemmassa asemassa verrattuna akateemisesti saavutettuihin tuloksiin. (Cochran-Smith & Lytle, 1998, s. 6–7.)

Opinnäytetyöni kirjoittamisen yhteydessä termille *practitioner research* ei löydy vielä yleisesti hyväksyttyä suomennosta. Mielestäni varsin osuva käänös tälle on tekoälyn tuottama *ammattikäytännön tutkimus*, joten tulen jatkossa käyttämään yksinomaan tätä termiä. Cochran-Smithin ja Lytlen (2009) mukaan ammattikäytännön tutkimus on mielleltävissä yhdistävänä kattokäsitteenä monille

opettaja- ja opettajuustutkimuksessa esiintyville konsepteille ja kielellisille käsitteille (s. 38). Kuoppamäki (2015) listaa heidän ehdottamat kahdeksan yhteistä tekijää, jotka ammattikäytännön tutkimus pitää olennaisesti sisällään: (1) ammatin harjoittaja toimii myös tutkijana; (2) oletuksia muodostuu tiedon, oppijan ja oppimisen välillä; (3) tutkimus tapahtuu ammatillisessa ympäristössä; (4) pyrkimyksenä on rajan hälventäminen tutkimuksen ja käytännön välillä; (5) sekä eri yhteisöjen ja sosiaalisten verkostojen hyödyntäminen; (6) uudenlaisen ymmärryksen saavuttaminen validiteettiin ja yleispätevyyteen liittyen; (7) yhtenäisyyden muodostuminen kertyvän tiedon hankkimisen ja analysoinnin välillä; (8) pyrkimys puolueettomaan ja avoimeen tutkimukseen, joka on mahdollista myös asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi (s. 50, suom. Lehtonen).

Koen opetuskokeilussa suorittamassani tutkimuksessa ottaneeni aktiivisen roolin yhtä aikaa niin opettajana kuin tutkijanakin. Atkinsonia ja Hammersleyta (1994) lainatakseni ”sosiaalista maailmaa ei voi tutkia olematta itse osa sitä” (s. 2). Yhdyn myös Cochran-Smithin ja Lytlen (2009) ehdotukseensa siitä, etteivät esittämäni kysymykset enää nousekaan pelkästään vastakohtien, eli joko teorian tai käytännön näkökulmasta, vaan ennen kaikkea näiden kahden risteyskohdassa tapahtuvasta kriittisestä pohdiskelusta. Kun perinteistä tutkijaa ja ammatinharjoittajaa vertaillaan toisiinsa, ovat näiden välillä vallitsevat erot yleensä mielletävissä siten, että edeltävä koostuu analyysistä ja sen mukaisesti teoretoinnista, kun taas jälkimmäisen kohdalla esillä ovat käytännön tekeminen ja siihen pohjautuvat kokemukset. (ss. 42, 94).

Raja tutkijan ja ammatinharjoittajan välillä hälvenee – – – sen sijaan, että kyseessä olisi kaksi vastavoimaa, niin näiden välille muodostuukin vastavuoroinen, itseään toistava ja jopa symbioottinen side, jolloin suotuisin ratkaisu olisi lähtökohtaisesti työskennellä yhtä aikaa sekä tutkijan että ammatinharjoittajan roolissa. (Ibid., s. 94–95, suom. Lehtonen).

Ammattikäytännön tutkimukselle on olennaista, että sitä kautta muodostuva toiminnan teoria ei ikinä etene yksisuuntaisesti. Sen sijaan tutkimukselta oletetaan etenevän varsin orgaanisesti, jolloin tutkija itse oman tietotaitonsa kanssa on

alati vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tällöin oppiminen itsessään on koko ajan muutostilassa. (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 123–124.)

Vaikka tutkimukseni sisältääkin myös toimintatutkimuksen piirteitä, niin ammattikäytännön tutkimuksen tavoitteet ulottuvat monesti tätä pidemmälle. Tällöin muutosten aikaansaaminen opintokokonaisuuksien sisällöissä tai totuttujen työskentelytapojen kaavamaisuudesta irtaantuminen eivät enää muodostakaan kokonaisvaltaista motiivia tutkimukselle. (Rikandi, 2012, s. 51.) Itse ymmärrän tämän siten, että ammattikäytännön tutkimuksessa eteenpäin luotsaavana voimana toimii juurikin tutkijan sisäsyntyinen tarve päästä myös kehittymään tutkimuksen aikana – kenties päämäärää tärkeämpi on lopulta sinne johtanut matka.

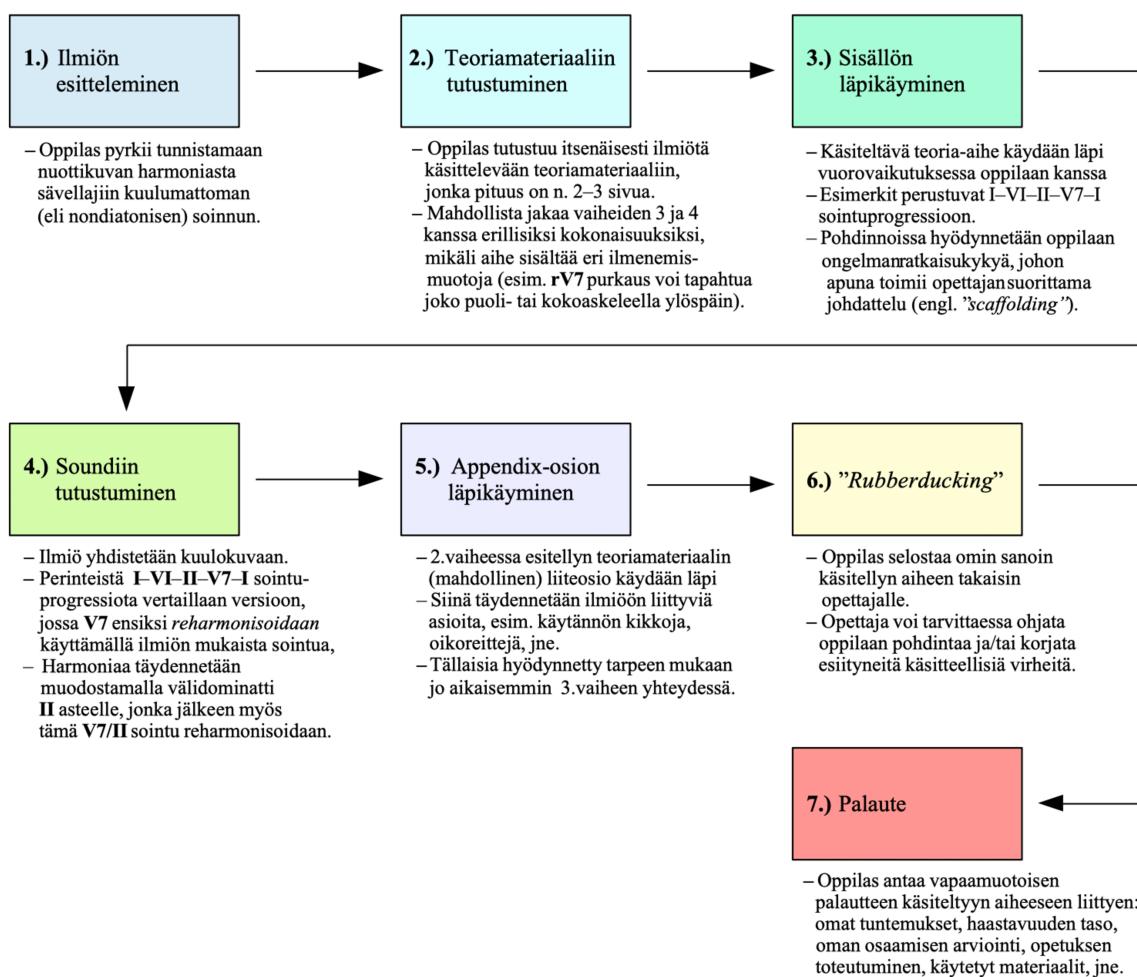
### 4.3 Opetuskokeilu

Tutkimuksessa suorittamani opetuskokeilu sisälsi yhteensä 20 sessiota minun ja neljän teoriaoppilaan välillä. Erotuksena teoriaopetukselle ominaiseen ryhmäopetukseen järjestin opetuskokeilut kahdenkeskinä sessioina. Tällöin jokainen opetettava teoria-aihe käytiin kunkin oppilaan kanssa läpi siis erikseen. Näitä teoria-aiheita oli yhteensä viisi ja niihin tullaan palaamaan myöhemmin opetuskokeilun sisältöjä käsittelevässä alaluvussa 5.2. Aineiston keräämiseksi opetuskokeilun yhteydessä valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Osa opetussessioista tapahtui luokkahuoneessa ja osa etänä Zoomin välityksellä. Äänitin kaikki sessiot myöhempää litterointia varten, ja kertyneen aineiston analyysiksi valitsin teemoittelun. Koska kyseessä oli itselleni jo ennestään tutut oppilaat, saatoin hyödyntää myös virikehaastattelun<sup>23</sup> mukaisia muisteluita yhteisen opettaja–oppilas taipaleemme ajalta.

---

<sup>23</sup> Virikehaastattelun idea on, että – – – virikkeenä toimii väittämä, johon haastateltavat reagoivat. Virikkeiden käyttö on sikäli joustavaa, että koko haastattelu voi perustua niiden käyttöön tai niitä käytetään vain jossain kohtaa haastattelua. (Törrönen, 2017, s. 1).

Opetuskokeilun yksittäisten sessioiden raamit sisälsivät seitsemän erillistä vaihetta. Eteneminen tapahtui pääosin lineaarisesti vaiheesta seuraavaan edeten, mutta paikoitellen myös limittäin, erityisesti vaiheiden 2, 3 ja 4 välillä.



Kuva 9. Yksittäisen opetusession sisältämät seitsemän eri vaihetta (Lehtonen, 2022).

En järjestänyt minkäänlaista loppukoetta opetuskokeiluun osallistuneille oppilaille. Sen sijaan sovin kaikkien kanssa vielä erikseen ylimääräisen (järjestyksessään kuudennen) session, joka ajoittui noin kaksi kuukautta varsinaisen opetuskokeilun päättymisen jälkeen. Tarkoituksena oli vastaanottaa oppilailta tarkempaa palautetta käyttämistäni teoriamateriaaleista. Lisäksi hyödynsimme sessioissa käsiteltyjä aiheita analysoimalla tätä varten säveltämäni kappaleen *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)* (Liite 2 ja 3). Näissä molemmissa agendoissa lähtökohtana oli juurikin virikehaastattelun hyödyntäminen, nyt kun edeltävästä sessiosta oli ehtinyt vierähtämään jo tovi.

Opetuskokeiluun valitsemani neljä teoriaoppilasta olivat iältään 16–18-vuotiaita. Perustin ikävalinnan siihen, että käsiteltävät teoria-aiheet edustavat lähtökohtaisesti haastavia musiikin harmonian teoreettisia ilmiöitä, jolloin osallistujan tuli omata jo tarvittavat perusasiat sekä kyky abstraktiin hahmottamiseen aikuisen tasolla. Jokainen oppilas oli ollut teoriaoppilaanani 1–3 vuotta – osa ennen tutkimuksen aloitusta ja osa samanaikaisesti tutkimuksen käynnistyttyä. Oppilaista kaksi opiskelee pop/jazz-musiikkia, ja kaksi länsimaisen taidemusiikkia. Ainoastaan yhdellä oppilaista on pääinstrumenttinaan harmoniasoitin, tässä tapauksessa kitara; muuten pää- ja sivuinstrumenteiksi oppilaiden kesken lukeutuvat rummut, basso, viulu, alttoviulu, oboe ja piano. Olin jo päässyt jokaisen oppilaan kanssa heidän aikaisempien teoriaopintojensa aikana käsittelemään opetuskokeilun #1-session sisältämät asiat, eli diatonisen kolmisointuharmonian duuri- ja mollitonaliiteeteissa. Nondiatonisista teoria-aiheista olin käsitellyt välidominantin kolmen oppilaan kanssa. Vain yksi oppilaista on saanut aikaisemmin opetusta kaikista opetuskokeiluni sisällyttämistä teoria-aiheista. Tästä oli kuitenkin tutkimuksen alkaessa ehtinyt kulua jo kaksi vuotta. Hänen kohdallaan mielenkiintoni kohdistui siihen, olivatko aiheet edelleen hallussa ja luontevasti mieleen palautettavissa. Lisäksi olin kiinnostunut, miten olin itse onnistunut päivittämään käyttämäni opetusmateriaalin sen jälkeen kun viimeksi olimme tavanneet. Tieto oppilaiden henkilöisyydestä tai sukupuolesta ei ole olennainen tutkimuksen kannalta, jolloin myöhemmin opetuskokeilun tuloksiin keskittyvässä pääluvussa 6 tulen viittaamaan oppilaisiin anonyymisti termeillä H1, H2, H3 ja H4. Oppilaiden osaamisen tasoa opetuskokeilun alkuvaiheessa en tule erikseen arvioimaan.

Oppilasrekrytoinnin jälkeen jouduin pitämään mielessä, että kolmella oppilaalla olisi luvassa yo-kirjoitukset samanaikaisesti opetuskokeilun aikana. Vaikka aikataulutuksessani pyrin ottamaan tämän parhaani mukaan huomioon, niin varsinkin kevään 2023 sessioita (kts. kuva 10 alaluvusta 5.1) varjosti näiden oppilaiden varsin ymmärrettävä yo-kirjoitusten priorisointi. Tämän vuoksi olen erittäin kiitollinen, ettei kukaan jättäytynyt ns. kesken kaiken pois leikistä. Tähän oppilaiden kohtaamaan kuormitukseen vedoten päädyin jättämään pois oppilaiden itsenäisesti suoritettavat harjoitukset kuin myös vaatimuksen edellisten asioiden kertaamisesta opetussessioiden välissä.

Koska kyseessä olivat itselleni jo ennestään tutut oppilaat, niin pelkäsin tutkimukseni objektiivisuuden osoittautuvan jo lähtökohtaisesti haasteeksi. Tämä siksi, että tieto on aina sidoksissa tiedonhankkijaan, jolloin tutkijana tekemäni valinnat käyttämieni käsitteiden merkityksistä, valitsemani teoreettiset silmälasit ja käyttämäni menetelmät ohjaavat pitkälti sitä, millaista tietoa tutkimuksen avulla saankaan (Kejonen 2006, s. 14–15). Opetuskokeilussa toimin itse myös havainnoijana, joka vaikuttaa tutkijana ottamaani rooliin luokkahuoneessa ja kerätyn tutkimusaineiston luonteeseen (Grönfors, 1985, s. 85). Ammattikäytännön tutkimus menetelmänä kuitenkin mahdollisti tutkimuksen ilman olettamaani objektiivisuuden vaadetta.

Olin pyrkinyt peilaamaan opetuskokeilussa simuloitun opetustilanteen mahdollisimman samanlaiseksi kuin reaalimaailmassa tapahtuvan opetustilanteen. Vaikka perinteisesti ryhmäaineena opetettavan musiikin teoriaopetus tapahtuikin nyt oppilaan kanssa kahdenkeskisesti, koen, että molemmat jakoivat keskenään täysin saman *haasteen*. Tämä haaste perustuu lainaukseen Goldsteinilta ja Brooksilta (2007), jossa ”jokainen opettajan lausuma sana tai suorittama teko voi olla ratkaisevassa osassa oppilaan osoittaman yhteistyöhalun ja oppimismielenkiinnon kuin myös oppimisesta vieraantumisen muodostumisessa” (s. 26). Wells (1999) ehdottaa, että opetuksen tulisi tähdätä siihen, että:

...oppilas pystyy rakentamaan sellaisen ymmärryksen käsiteltävistä aiheista, joka on hyödynnettävissä myös oppimistilanteen ulkopuolella – – – [sekä] rohkaisee taipumusta ymmärryksen kartuttamiseen itsenäisesti, kun vastassa on uusi ja ennestään tuntematon tilanne. (s. 91, suom. Lehtonen)

Kozulin (1998) korostaa oppilaan ohjaamista *mahdollistavaa* oppimista kohden, joka antaisi hänelle kyvyn suoriutua näistä Wellsin em. tilanteista. Tietotaidon tuottamisen kannalta tämä tarkoittaa uuden luomista, eikä vain jo olemassa olevan toisintamista. Tietotaidon ei siis tulisi näyttäytyä tuloksina tai ratkaisuuina, vaan ennemmin kyynä tuottaa näihin johtaneita prosesseja. (s. 151.) Tällaista konstruktivistiseen viitekehykseen vahvasti nojaavaa näkemystä pääsin tarkastelemaan teemahaastattelujen valossa.

#### 4.4 Puolistrukturoidut teemahaastattelut

Lähestyin opetuskokeilussa simuloituja opetustilanteita myös puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tärkeä huomio on, että toteutin nämä haastatteluosuudet opetuskokeilun lomassa sen sijaan, että olisin varannut tähän selkeästi erillisen osuuden opetussessiosta. Kuten varsinainen opetustilannekin, myös nämä teemahaastattelut elivät konstruktivistisessä viitekehyksessä, sillä niiden toteuttaminen tapahtui sosiaalisena kanssakäymisenä yhdessä minun ja oppilaiden kanssa.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, s. 48) lähtevät siitä oletuksesta, että teemahaastattelussa kaikkia yksilön kokemuksia, uskomuksia ja ajatusrakenteita voidaan tutkia teemahaastattelumenetelmällä, joka korostaa tutkittavien elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asioista. Itselleni tämä ajatus oli varsin toimiva, sillä pidän kiinni lähtökohdasta, jonka mukaan musiikinteoria ja ennen kaikkea sen opettaminen tulee olla sidoksissa elävään musiikkiin, sen esittämiseen ja säveltämiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 88) viittaavat edeltävien ajatuksiin toteamalla, että teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niitä koskevien tarkentavien kysymysten varassa. Itselleni suurimmaksi kattoteemaksi muodostui dualismi diatonisen ja nondiatonisen maailman välillä, eli kuinka hyvin oppilaalla on sävellajin sisäiset asiat *hallussa* (makro) ja miten tämän perusteella sävellajin ulkopuolisia ilmiöt olisivat *ymmärrettävissä* (mikro). Puusa (2020a, s. 10) kokoaa vielä, että tässä aineiston hankintamenetelmässä korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamiaan merkityksiä sekä miten nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Itse koen, että vaikka monet musiikinteoreettiset aiheet pohjautuvatkin lähes fysiikan tasolla perusteltaviin lainalaisuuksiin, niin lopulta kysymyksessä on näiden asioiden mieltäminen omista musiikillisista lähtökohdista käsin. Tällöin teoreettisen tietotaidon tarkoitus tulisi olla oman subjektiivisen kokemusmaailman tukeminen.

Puusa (2020a) jatkaa, että teemojen avulla tutkittava ilmiö on purettavissa eri osa-alueisiin, joiden sisältöä ja merkityksiä tutkija pyrkii ymmärtämään esittamiensä kysymysten avulla. Yksittäisen teeman tarkastelu edellyttää kuitenkin



monen näkökohdan huomioon ottamista. Tällöin teema itsessään on jo lähtökohtaisesti laajempi kokonaisuus, kuin yksittäinen haastattelukysymys. (s. 10–11.) Toteutettiin haastattelut yhtäaikaisesti varsinaisen opetustilanteen kanssa, jolloin pyrkimykseni oli luoda mahdollisimman katkeamaton interaktio oppilaan kanssa. Tähän liittyen Alasuutari (2011) toteaa mielestäni varsin osuvasti haastatteluun olennaisesti liittyviä seikkoja:

Yksilö ei vastaa ensimmäiseenkin kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen summittaiseen käsitykseen siitä, mihin kysymyksillä pyritään – – – kun haastattelija kysyy jotain yllättävää, vastaaja joutuu aina uudestaan miettimään, mihin haastattelija kysymyksellään pyrkii, ja vastaa tulkintansa pohjalta. (s. 149)

Itselleni tämä edeltävä ajatus sopi opetuskokeilua suunniteltaessa varsin hyvin. Vaikka haastattelujen puolistrukturoitu aspekti näyttäytyikin keskustelun etenemisenä varsin vapaamuotoisesti, niin oppilaan kanssa harjoittamani vuorovaikutus pohjautui kuitenkin ennalta raamitettujen kysymysten varaan. Tarkoitukseni oli jokaisen oppilaan kanssa päästä käsittelemään samat kysymykset, mutta se mihin osuuteen nämä kussakin sessiossa sijoittuivat, oli täysin tilanteesta riippuvainen. Laadullisen tutkimuksen yksi perinteinen kysymys onkin, että pitääkö kaikille esittää suunnitellut kysymykset, pitääkö kysymykset esittää tiettyssä ja samassa järjestyksessä: teemahaastattelulla toteutettaessa yhdenmukaisuuden vaateen aste vaihtelee tutkimuksesta toiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Oppilaiden kohtaamat kysymykset oli aina johdettu jostain ylemmästä kattokäsitteestä eli aiheeseen olennaisesti liittyvästä teemasta. Nämä teemat ohjasivat haastattelua, jolloin tutkijana itselläni tuli olla riittävä ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä samalla, kun kykenin keskustelun aikana pilkkomaan ilmiön osatekijät ymmärrettäviin sekä mielekkäisiin keskusteluteemoihin ja kysymyksiin (Puusa, 2020a, s. 11).

#### 4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi kytkeytyy laadullisessa tutkimuksessa kiinteästi aineiston hankintaan. Tutkijan esiymmärrys vuorostaan vaikuttaa aina aineiston hankintaan ja väistämättä myös aineiston analyysiin. Tämän analyysin laatu onkin

kiinni tutkijan kyvystä tulkita ja ymmärtää hänen tutkimaansa ilmiötä – tällöin hän pystyy yhdistämään aineistossa esiintyviä yksityiskohtia osaksi hahmottumassa olevaan kokonaisuuteen. (Puusa & Juuti, 2020a, s. 1–2.)

Puusa (2020b, s. 2) korostaa, että vuoropuhelu aineiston keruu- ja analyysivaiheiden välillä lisää tutkimuksen joustavuutta ja mahdollistaa muutosten tekemisen jo empiirisen aineiston keruuvaiheessa. Opetuskokeiluun osallistuneiden oppilaiden välisten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien kartoittaminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta parempi, kun tutkijana olen pakotettu tarkastelemaan kertynyttä aineistoa useasta näkökulmasta (Eisenhardt, 1989, s. 9–10). Koski (2020, s. 16) toteaa, että aineiston luonne ja laatu sekä analyysissä ja tulkinassa käytetty teoreettinen ajattelu määrittävät sitä, mitä analyysin perusteella voidaan sanoa. Valitsin oman tutkimusaineistoni analyysiksi teemoittelun.

Teemoittelulla tarkoitetaan aineistosta tehtyjen havaintojen luokittelua, joka on aina tietyllä tavalla myös *tulkitsemissä*. Luokittelu tarkoittaa analyysiyksiköiden ryhmittelemistä ennalta määriteltuihin kategorioihin ja epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan. Teemoittelu menetelmänä viittaa siihen, että aineiston analyysivaiheessa keskitytään tarkastelemaan niitä piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. (Puusa, 2020b, s. 152; Mäkelä & Apo, 1990, s. 54.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 106–107) täydentävät edeltävää toteamalla, että käytännössä kyseessä on laadullisen aineiston pilkkominen ja ryhmittely erilaisien aihepiirien mukaan, jolloin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa.

Teemat eivät nouse aineistosta ikään kuin ne lymyisivät siinä tutkijan passiivisesti tuijottamalla löydettävänä. Kyse on aina tutkijan aktiivisesta toiminnasta aineiston tulkitsemisessä. Se, millaiseen tulkintaan päädytään, riippuu aineistosta, mutta ennen kaikkea tutkijasta. (Ibid., s. 142–143)

Koski (2020) ehdottaa aineiston analyysiksi vaiheittain etenevää prosessia, joka sisältää (1) aineiston lukemisen, (2) raakatekstin luokittelun kategorioiksi ja (3) erillisten teemojen muodostamisen näiden kategorioiden pohjalta. Kuvaan seu-

raavaksi tätä hänen *dialogiseksi tematisoinniksi* nimittämäänsä menetelmää siten, miten se omalla kohdallani analyysin aikana muotoutui. Näistä ensimmäinen sisälsi opetuskokeilusta tallentuneiden äänitysten litteroinnin, jossa huomioin sanatarkasti käytetyn puhekielen, täytesanat (esim. tota, niinku), toistot, keskenjäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset (esim. naurahdus, huokaus). Tämän jälkeen on luvassa tutustuminen kertyneisiin tekstikokonaisuuksiin niitä lukiemalla. (ss. 1, 5, 7, 9.) Jo ensimmäisten läpilukemisten perusteella pystyin eristämään tutkimukselle olennaisia kohtia eli sellaisia lausumia, jotka ovat merkityksellisiä teoreettisen ajattelun ja tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Toisessa kohtaa pystyin sijoittamaan nämä lausumat omiin erillisiin kategorioihinsa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 114) mukaan kategorioiden muodostaminen on analyysin kriittinen vaihe, sillä tutkijana päätän tulkintani mukaan, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Itselleni helposti muodostunut kategoria oli oppilaiden kyky muodostaa välidominanttisointu antamalla kohdesoinnulle. Läpi aineiston analyysin pyrin tarkkailemaan valitsemillani kategorioilla juuri oppilaiden tendenssiä oikeaoppisten vastausten antamiseen, sekä kuinka nopeasti tämä oli saavutettavissa.

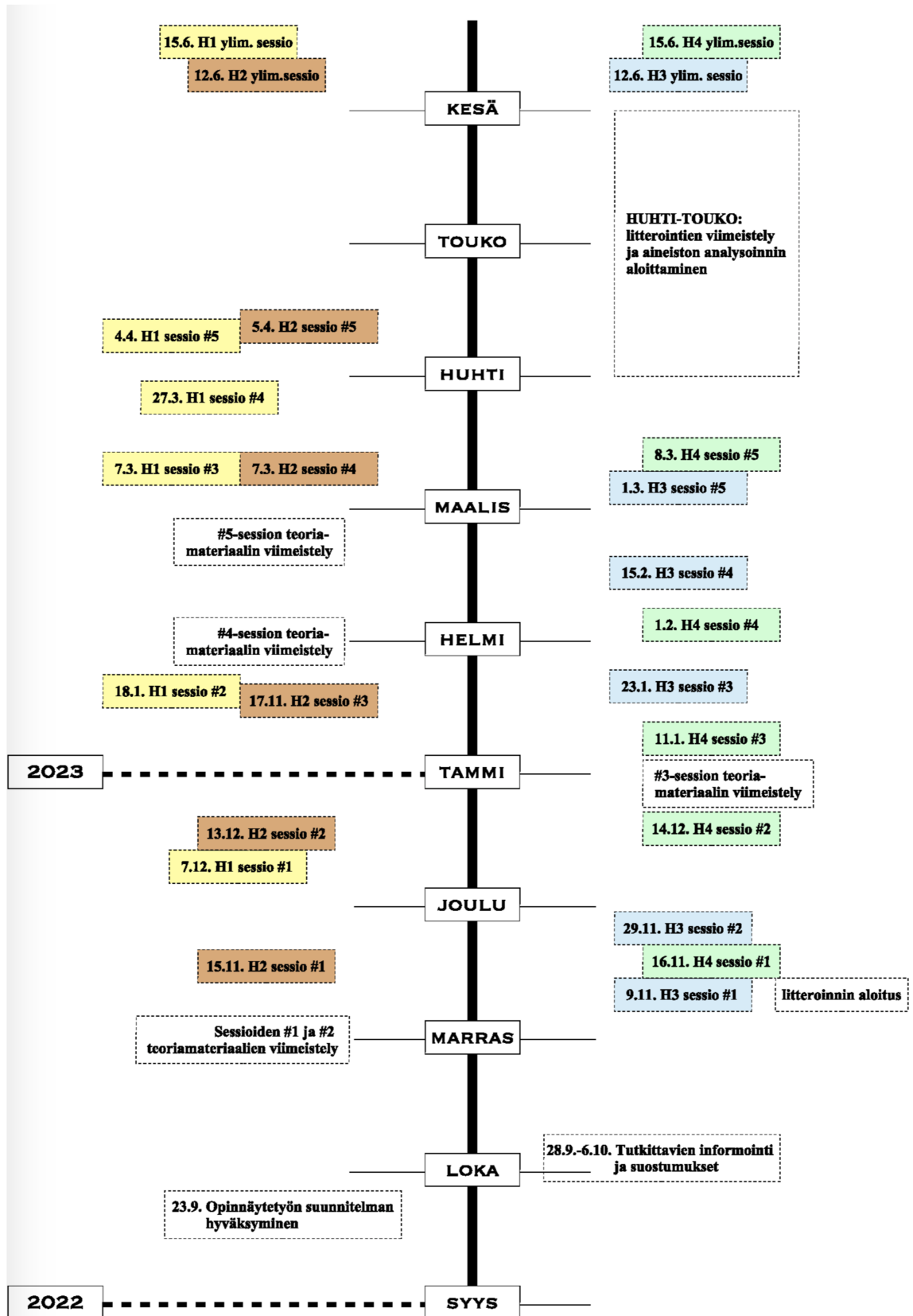
Aineiston lukemisen perusteella löydettyjä kategorioita ei kuitenkaan vielä voida pitää varsinaisina analyysiteemoina, sillä nämä syntyvät dialogissa teorian kanssa. Tarkoituksena on etsiä havainnot selittäviä ja tulkitsevia teorioita. Löytyneitä kategorioita voidaan kuitenkin pitää teemojen lähtökohtina, jopa teemahypoteeseina. (Koski, 2020, s. 9.) Käyttämäni viitekehys pohjaa aikaisemmin esittelemääni pedagogiseen tietoperustaan, jonka lähtökohtana toimi Vygotskin lähikehityksen vyöhyke. Dialogisen tematisoinnin kolmannen vaiheen teemat muodostuivat tästä ammentaen: diatonisen ja nondiatonisen maailman hallitseminen sekä miten tässä taidossa kehittyminen oli havaittavissa opetuskokeilun aikana. Tarkoituksena on löytää valitsemistani teemoista aineksia, joiden perusteella voin vastata aikaisemmin asettamiini tutkimuskysymyksiin (ibid., s. 14).

## 5 Opetuskokeilu: teoria-aiheiden opettamisen työtavat

Tässä pääluvussa käyn ensiksi läpi opinnäytetyöni kehittämisprojektia varten suorittamani opetuskokeilun eri vaiheet, sen aloituksesta syyskuussa 2022 aina lopetukseen kesäkuussa 2023 asti (kuva 10). Tämän jälkeen etenen opinnäytetyöni laajimman osuuteen, eli opetuskokeilun sisältöjen esittelyyn. Kuhunkin opetussessioon liittyy olennaisesti myös sitä varten valmistamani opetusmateriaali (Liite 1). Lisäksi yhdistän opetukseni tueksi laajan kirjon kansainvälistä musiikinteorian lähdekirjallisuutta. Tarkoitukseni on osoittaa, että teoria-aiheiden opettamiseen käyttämäni työtavat perustuvat omaan aiheeseen kohdistuvaan asiantuntijuuteni, jolloin suorittamani opetuskokeilu lepäsi varmallalla pohjalla.

### 5.1 Vaiheet

Tutkimussuunnitelmani hyväksyttiin syyskuun 2022 lopulla. Opetuskokeiluun osallistuvien oppilaiden, heidän oppilaitostensa sekä mahdollisten huoltajien informointi ja suostumuslomakkeiden allekirjoittaminen tapahtuivat lokakuun aikana. Aloitin varsinaisen opetuskokeilun marraskuun alkupuoliskolla, ja se saatiin päätökseen huhtikuussa 2023. Kertyneen aineiston litteroinnin ja analysoinnin suoritin loppukeväästä, huhti-toukokuun aikana. Järjestin oppilaiden kanssa vielä yhden ylimääräisen, järjestyksessään kuudennen session kesäkuun toisella viikolla. Siinä tarkoitukseni oli vastaanottaa palautetta käyttämästäni opetusmateriaaleista, erityisesti niiden ulkoasuun, selkeyteen ja näiden kautta ymmärrettävyyteen liittyen. Tutustuimme myös opetuskokeilua varten säveltämäni kappaleeseen *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)*. Sitä voisi luonnehtia eräänlaiseksi harjoitusetydiksi, sillä se sisälsi kaikki käsittelemämme nondiatoniset ilmiöt, mutta tällä kertaa osana musiikillista kokonaisuutta. Tarkoitus oli antaa oppilaiden suorittaa kappaleelle harmonia-analyysi. Tällöin oli mahdollista havainnoida, kuinka hyvin käsitellyt asiat olivat kunkin oppilaan kohdalla jääneet mieleen, nyt kun edellisestä kerrasta oli ehtinyt kulua aika jo pari kuukautta (kuva 10).



Kuva 10. Opetuskokeilun vaiheet aikajanalla.

## 5.2 Sisällöt

Tässä alaluvussa esittelen opetuskokeilussa käsittelemäni teoria-aiheet, siten miten ne jakautuivat viiden eri session välille. Ensimmäiset alaluvut 5.2.1. ja 5.2.2. keskittyvät perusasioihin, eli sävellajin diatoniseen kolmisointuharmoniaan. Nämä toimivat lähtökohtana opetuskokeilun varsinaisille aiheille, kun alaluvuissa 5.2.1–7 astutaan sävellajin ulkopuoliseen eli nondiatoniseen maailmaan. Alaluvuissa 5.2.8 ja 5.2.9 tuon esille opetuskokeilua täydentäviä osioita. Edeltävässä esitän vaihtoehdoisen tulkitsemisen relatiiviselle ilmiölle, johon liittyvää problematiikkaa käsitelin aikaisemmin alaluvussa 3.5. Jälkimmäisessä käsitelyn modaaliset muunnokset jouduin aikataulusyistä jättämään virallisesta osuudesta pois, jolloin se toimi oppilaille opetuskokeilun päättävänä ekstra-aiheena. Minkäänlaista loppukoetta en järjestänyt, ainakaan perinteisessä mielessä. Kuitenkin alaluvussa 5.2.10. esittelen oppilaiden kanssa ylimääräisessä #6-sessiossa käyttämäni sävellyksen *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)*, jossa esiintyy kaikki opetuskokeilussa käsittelemäni ilmiöt. Oppilaiden tälle suorittama harmonia-analyysi tarjosi infoa siitä, kuinka hyvin aiheet kunkin oppilaan kohdalla todella olivat hallussa, nyt kun virallisesta osiosta oli ehtinyt kulua muutama kuukausi.

Käyttämäni opetusmateriaalit löytyvät liiteosiesta (Liite 1) ja ne toimivat tukena tämän alaluvun sisältökuvauksille. Nuottinimissä käytän poikkeuksetta pop/jazz-tyylilajin mukaisia nimityksiä b ja bb, vaikka joidenkin oppilaiden kanssa käytössä opetuskokeilun aikana olivatkin nimitykset h ja b (heidän kohdallaan olin myös muokannut opetusmateriaalin nämä huomioiden).

### 5.2.1 Kolmisointuharmonia duuritaliteetissa

Opetuskokeilun #1-session ensimmäisellä puoliskolla esittelin diatonisen kolmisointuharmonian duuritaliteetissa. Tämän olin käsitellyt jo kaikkien oppilaiden kanssa aikaisemmin viimeisen 0,5–3 vuoden aikana. Lähtökohtana toimi *duurisävellajin huoneentaulun* sisäistäminen (kuva 11).

DUURISÄVELLAJIN SOINTUASTEIDEN KAAVA:							
LAADUT:	<b>D</b>	M	M	<b>D</b>	<b>D</b>	M	DIM
X-duurisävellaji:	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
TEHOT:	<b>T</b>	SD	<b>T</b>	SD	<b>D</b>	<b>T</b>	<b>D</b>
	<span style="border-top: 1px solid red; display: inline-block; width: 100%;"></span> <i>päätehot</i>					<i>rinnakkais- mollii</i>	

Kuva 11. Duurisävellajin huoneentaulu.

### 5.2.2 Kolmisointuharmonia mollitonalityetissa

Opetuskokeilun #1-session jälkipuolisko liittyi edeltävän kaltaisen huoneentaulun muodostamiseen mollitonalityetissa. Aluksi suoritettiin *asteikkoanalyysi*<sup>24</sup> G-duuriasteikon että g-luonnollisen molliasteikon sävelille. Tämä toimii perustana harmonian astemerkintöjen sisäistämiseksi. Lisäksi tällaisen analyysin pohjalta tapahtuva asteikkovaihtoehtojen kartoittaminen on ominaista pop/jazz-musiikin improvisoinnin opettamiselle (kts. mm. Alanen & Kulokari, 2018, ss. 13, 15, 17; Brent & Barkley, 2011, ss. 52–53, 63–65; Grefveberg, 2013, ss. 18, 84, 88, 92; Wyatt & Schroeder, 2011, s. 48).

G-duuriasteikko

g-luonnollinen molliasteikko

Kuva 12. G-duuriasteikon ja g-luonnollisen molliasteikon asteikkoanalyysi.

Asteikkoanalyysissä käytetyt numeromerkinnät korreloivat sen kanssa, minkä intervallin asteikkosävel muodostaa suhteessa perussäveleen (kuva 13).

<sup>24</sup> Vaihtoehtoinen nimitys tälle on myös "melodia-analyysi", huom.

puhdas / suuri → pelkkä **[nro]**  
 vähennetty / pieni → alennusmerkki **b** ja **[nro]**  
 ylinouseva → ylennysmerkki **#** ja **[nro]**

Kuva 13. Intervalleista johdetut asteikkoanalyysimerkinnot.

Huomio keskittyi g-luonnollisen molliasteikon b3, b6 ja b7 säveliin. Teoriakirjallisuudessa mm. Wyatt ja Schroeder (2011) painottavat, että b-liitteellä varustettu numeraalimerkintä ei automaattisesti tarkoita, että sävel olisi myös viivastolla alennettu. Kaikkia asteikkoja verrataan aina myös saman perussävelen mukaiseen duuriasteikkoon. (s. 48.)

Asteikkoanalyysin perusteella muodostui myös oikeaoppinen sointuasteanalyysi Gm-sävellajin diatonisille kolmisoinnuille: I–II–bIII–IV–V–bVI–bVII. *Yhdistetyssä mollissa*<sup>25</sup> käytössä ovat sekä luonnollinen että harmoninen molli. Tällöin muodostui edeltävän mukainen Vm aste ja jälkimmäisen mukainen V aste. Opetussessani kuvailen, että Vm asteen dominanttiteho on luonteeltaan *heikko* ja V asteen vuorostaan *vahva*, sillä se sisältää sävellajin johtosävelen. Samanlainen tilanne on havaittavissa myös bVII ja VII asteiden välillä.

**YHDISTETYN MOLLIN  
KAAVA:**

			<i>rinnakkais- duuri</i>				
<b>LAADUT:</b>	M	DIM	<b>D</b>	M	M	<b>D</b>	<b>D</b>
<i>(luonn.molli)</i> <b>X-mollisävellaji:</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>bIII</b>	<b>IV</b>	<b>Vm</b>	<b>bVI</b>	<b>bVII</b>
<b>TEHOT:</b>	<b>T</b>	<b>SD</b>	<b>T</b>	<b>SD</b>	<b>D</b> <i>heikko</i>	<b>T</b>	<b>D</b> <i>heikko</i>
					↓		↓
					<b>D</b>		DIM
			<i>harm.molli =&gt;</i>		<b>V</b>		<b>bVII</b>
					<b>D</b> <i>vahva</i>		<b>D</b> <i>vahva</i>

Kuva 14. Mollisävellajin huoneentaulu (yhdistetyn mollin mukaisesti).

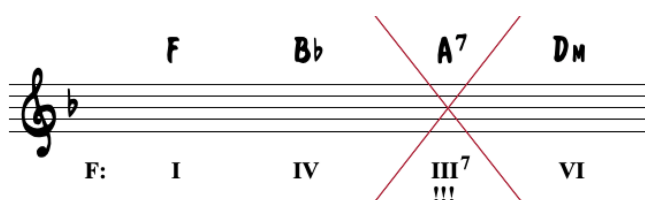
<sup>25</sup> Engl. "combined minor" (mm. Delamont, 1965, s. 49).



Oman kokemuksen perusteella klassisen musiikin teoriassa tällainen analyysitapa (bIII, bVI ja bVII) ei edelleenkään ole laajalti käytössä. Myös pop/jazz-genressä esiintyy isoja laiminlyöntejä tämän suhteen (kts. mm. Joutsenvirta & Perkiömäki, 2008, ss. 38, 40; Progris, 1986, ss. 31, 69; Spitzer, 2001, s. 23).

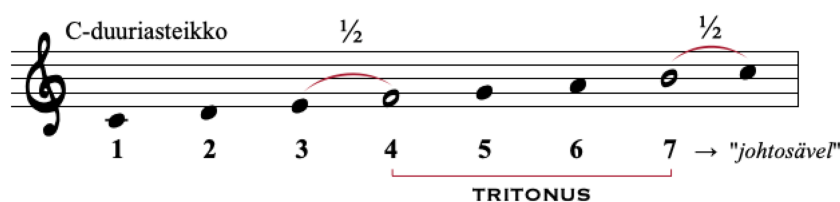
### 5.2.3 Väldominantti: V7 / kohde

Opetuskokeilun #2-sessiossa esiteltiin ensimmäinen sävellajin ulkopuolinen eli nondiatoninen ilmiö. Oheinen sointuprogressio sisältää tälle myös väärän analyysitavan:



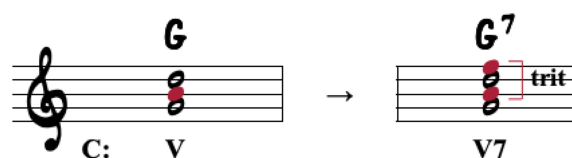
Kuva 15. #2-sessiossa käsiteltävän ilmiön väärä analyysitapa.

Kyseinen ilmiö on nimeltään *väldominantti*. Ennen tämän käsittelyä kertosin tritonuksen käsitteen diatonisessa ympäristössä. Tritonus muodostuu duuriasteikon 4. ja 7. sävelten välille ja ne ainoana ovat  $\frac{1}{2}$ -askelsuhteessa naapurisäveliinsä.



Kuva 16. Duurisävellajin tritonusintervalli.

Nelisoinnuksi laajennettuna V7 asteen dominanttiseptimisointu sisältää tämän sävellajin tritonuksen, ja se muodostuu soinnun terssi- ja septimisävelten välille.



Kuva 17. Dominanttiseptimisoinnun sisältämä tritonus.

Väldominanttiin liittyvää teoriaa ja soundia lähdettiin kartoittamaan pop/jazz-musiikille ominaisen I–VI–II–V7–I sointuprogression avulla. F-duurisävellajissa soinnuksi muodostuivat tällöin F–Dm–Gm–C7–F, yksi sointu per tahti. Otin tavoitteeksi jännitteen lisäämisen myös keskelle progressiota. Tämä tapahtui muodostamalla väldominanttisointu II asteen Gm-soinnulle (kuva 18).

Tämän Gm-kohdesoinnun mukaisesta sävellajista löytyi Vm asteen *heikko* Dm-sointu. G-harmonista molliasteikkoa hyödyntämällä tämä oli mahdollista muuttaa *vahvaksi* V7 asteen D7-soinnuksi. Sijoittamalla tämä D7 osaksi alkuperäistä harmoniaa muodostaa se tällöin väldominantin sen jälkeen esiintyvälle Gm-soinnulle. Väldominanttina toimivan D7-soinnun asteanalyysiin sisällytetään tämä V7–I -purkauksen funktionaalisuus. Liittämällä V7-astemerkinnän perään kauttaviiva, osoitetaan tällöin, että (1) kyseessä on sävellajin ulkopuolinen sointu ja (2) se muodostaa V7–I purkauksen kauttaviivan jälkeiselle soinnulle. Tällöin väldominantti siis mallintaa V7–I purkauksen ilmiötä.

The image shows a musical staff in F major (one flat) and 4/4 time. The chord progression is F, Am, D7, Gm, C7, F. Above the staff, the chords are labeled: F, Am, D7, Gm, C7, F. Below the staff, functional analysis is provided: F: I, III, V7 / II, V7, I. A red arrow points from the D7 chord to the Gm chord, with the label "[ väldominantti ] [ kohde ]" above it. Below the staff, a detailed view of the Gm chord is shown, labeled "kohdesoinnun mukainen sävellaji" and "Gm: V7 (g-harm. molli)".

Kuva 18. Väldominantin muodostaminen II asteen Gm-soinnulle.

Tämän jälkeen harmoniaa täydennettiin luomalla väldominanttisointu V7 asteen C7-soinnulle. Tällöin muodostui G7, jonka analyysimerkinnäksi tuli myös V7/.

The image shows a musical staff in F major (one flat) and 4/4 time. The chord progression is F, Am, D7, Gm, G7, C7, F. Above the staff, the chords are labeled: F, Am, D7, Gm, G7, C7, F. Below the staff, functional analysis is provided: F: I, III, V7 / II, V7 / V7, I.

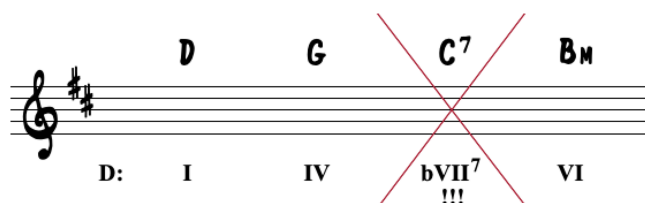
Kuva 19. Ilmiötä käsittelevän sointuprogression lopullinen muoto.

#2-session opetusmateriaali sisälsi myös erillisen appendix-osion. Siinä kävin läpi, että väldominantin analyysissä kauttaviivan jälkeen voidaan erikseen vielä

merkitä kohdesoinnun mukainen astemerkki. Lisäksi esittelin kaksi käytännön vinkkiä välidominantin muodostamiseksi ilman kohdesoinnun mukaisen sävellajin pohtimista. Ensimmäisessä hyödynnettiin kvinttiympyrää, jolloin välidominantti on visualisoitavissa: esim. D7 edeltää Gm-kohdesointua ympyrässä vastapäivään edettäessä. Toisessa kulloinenkin välidominantti oli aina löydettävissä kohdesoinnun puhtaalta kvinttisäveleltä, esim. C7-soinnun g-kvinttisäveleltä muodostuu G7-välidominantisointu.

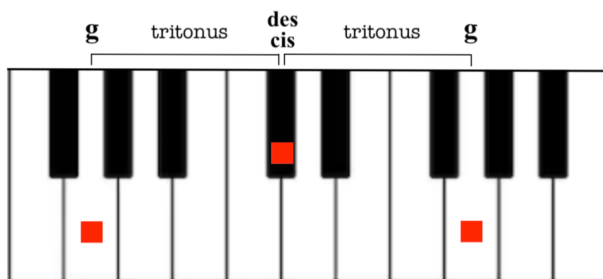
#### 5.2.4 Tritonuskorvaus: sV7 / kohde

Kokemukseni perusteella sessioiden #1 ja #2 aiheet sisältyvät taiteen perusopetuksen oppimäärään. Pop/jazz-tyylilajille on kuitenkin ominaista välidominanttien ohella käyttää myös muunlaista nondiatonista harmoniamailmaa varsin laajasti. #3-sessiosta alkaen esittelemäni teoria-aiheet perustuivat perinteisen V7–I purkauksen ajatukseen, mutta nyt sitä lähestyttiin reharmonisaation kautta. Tavoitteeni oli, että jokaisen ilmiön asteanalyysissä tämä oli visuaalisesti esillä. Oheinen sointuprogressio sisältää väärän analyysin #3-sessiossa käsitellylle ilmiölle:



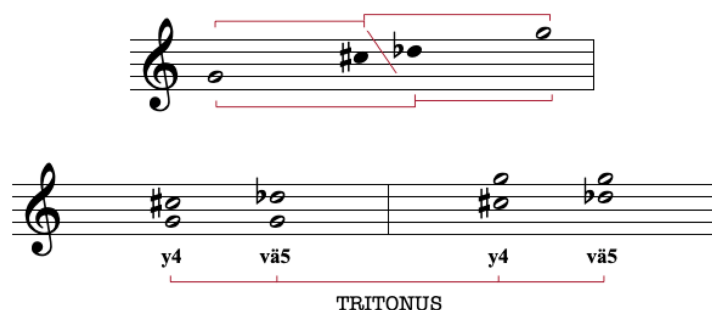
Kuva 20. #3-sessiossa käsiteltävän ilmiön väärä analyysitapa.

Tämä nondiatoninen ilmiö on nimeltään *tritonuskorvaus*. Tritonuksen sisältämää symmetriaa havainnollistin käyttämällä pianon koskettimistoa visuaalisena apukeinona. Oktaavin päässä toisistaan sijaitsevien g-sävelten puolivälissä sijaitsee musta kosketin, joka on *enharmonisesti* tulkittavissa kahtena eri sävelenä (kuva 21).



Kuva 21. Tritonus-intervalli visualisoituna pianon koskettimistolla.

Tämä enharmonisuus kiteyttää tritonukseen liittyvän problematiikan. Vaikka etäisyys pysyy koko ajan samana, niin sävelelle annetun nimityksen (cis tai des) perusteella muodostunut tritonus-intervalli näyttää nuottiviivastolla täysin erilaiselta.



Kuva 22. Tritonus-intervallin eri esiintymismuodot nuottiviivastolla.

Käsittelin tritonuskorvausilmiön G-duurisävellajissa. G-duuriasteikon sisältämä tritonus muodostuu sävelten c ja fis välille. V7 asteen D7-soinnussa nämä muodostavan ns. *karaktäärisävelet* eli suuren terssin (fis) ja pienen septimin (c).

Kertasin edeltävän session opetusmateriaalista *vahvan bassoliikkeen* (pu4↑ tai pu5↓) käsitteen. Ohjasin oppilaiden ajatuksia yksinkertaistamaan musiikissa mahdollisesti esiintyvien sointukäännöksen tulkintaa, käyttämällä oheista lainausta Schönbergilta:

Harmonian funktionaalisuus perustuu kokonaisuudessaan käytettyihin sointuasteisiin. Soinnun terssin, kvintin tai septimin esiintyminen viivaston alimpana sävelenä bassostemmassa tulee mieltää ainoastaan tässä ns. ”*sekundäärimeodiassa*” tapahtuvana liikkeenä, jolloin se tukee viivaston toista ääriääntä eli sopraanostemmaa. (Schönberg, 1969, s. 6, suom. Lehtonen)

Tritonuskorvauksen muodostaminen D7-soinnulle tapahtui löytämällä sellainen dom7-sointu, joka sisältäisi nämä samat karakterisävelet. Tämä vaatisi fis-sävelen tulkitsemista enharmonisesti ges-sävelenä. Lisäksi ges ja c karakterisävelten sijainnit piti muuttaa uudessa soinnussa päinvastaisiksi, jolloin muodostui Ab7-sointu (kuva 23). Tällöin oli havaittavissa kaksi asiaa: (1) D7 ja Ab7 sointujen perussävelet sijaitsivat tritonuksen päässä toisistaan ja (2) kvinttiympyrässä nämä perussävelet sijaitsivat vastakkaisilla puolilla, halkaisten ympyrän kahtia. Kävi ilmi, että tritonuskorvaus on opetettavissa monien eri lähestymisten avulla. Yleisimmäksi kokemani käytäntö (mm. Alanen & Kulokari, 2018, s. 83; Felts, 2002, s. 28–29; Grefveberg, 2013, s. 112; Levine, 1997, s. 260–263; Ligon, 2001, s. 127–128; Spitzer, 2001 s. 36) seuraa em. karakterisäveliä perustuvaa päättelyä. Siirtyminen suoraan tritonuksen päähän alkuperäisestä dom7-soinnusta tarjoaa monesti kuitenkin oikotien tähän prosessiin (mm. Ingelf, 1982, s. 56; Joutsenvirta & Perkiömäki, 2008, s. 53–54; LaVerne, 1991, s. 6). Aikaisemmin en ole kohdannut sellaista lähestymistä, jossa korvaussointu mielletäisiin lainasointuna. Tällöin alkuperäinen V7 asteen sointu on korvattu sellaisella dom7-soinnulla, joka on lainattu tritonuksen päässä olevasta sävelajista.

The diagram illustrates the construction of a tritone substitution for a D7 chord. It shows two staves. The top staff shows a D7 chord (G, A, C#, F#) and its tritone substitution (Ab7, Db, F, Ab). The bottom staff shows the Ab7 chord (Ab, Bb, Db, Fb). A vertical double-headed arrow between the two staves is labeled 'tritonuksen etäisyys'. Above the top staff, there are labels for 'D7', 'G: V7', 'trit. (vä5)', 'b7', '3', '3', 'b7', 'enharmonisesti fis = ges', 'Ab7', 'Db: V7', '[ kvinttiasema ]', and '[ perusmuoto ]'. A red 'X' is drawn over the 'b7' and '3' labels.

Kuva 23. Tritonuskorvauksen muodostaminen D7-soinnulle.



erittäin haastavana. Ilmiön 1.version väärä analyysi löytyy oheisesta esimerkistä:

Kuva 25. #4-sessiossa käsiteltävän ilmiön ensimmäisen version väärä analyysitapa.

Tämän uuden ilmiön teoria käytiin läpi erillisen kuvan avulla. Kokonainen kuva paljastui sitä mukaa, kun päättelyn edetessä paljastin siitä erillisiä palasia.

Kuva 26. Relatiivisen V7-soinnun  $\frac{1}{2}$ -askelpurkaus.

Tämän kerran ilmiö kulki nimellä *relatiivinen V7*, jolloin astemerkintää täydennetään r-etuliitteellä. Koska purkaus tapahtuu  $\frac{1}{2}$ -askeleella ylöspäin, niin tämäkin ilmaistaan kirjoittamalla astemerkin jälkeen merkintä  $\uparrow\frac{1}{2}$ . Lopulliseksi astemerkinnäksi muodostuu tällöin  $rV7\uparrow\frac{1}{2}$ <sup>28</sup>. Huomautan, että kaikessa kohtaamassani

<sup>28</sup> Kirjoittamisen hetkellä en ole vielä onnistunut löytämään tällaiselle  $\uparrow\frac{1}{2}$ -merkinnälle virallista alkuperää. Itse kohtasin sen alunperin kollegani opetusmateriaaleista. Hän oli vuorostaan oppinut sen Oulun konservatoriossa opiskellessaan, jolloin hänen opettajansa Vesa Valkama käytti merkintää itsevalmistamissaan *jazzteoria*, *harmoniaoppi 1* ja *harmoniaoppi 2* oppikirjoissa.

suomalaisessa teoriakirjallisuudessa molemmat relatiivisen ilmiön muodot merkitään vain rV7 astemerkinnällä (kts. mm. Alanen & Kulokari, 2018, s. 89; Joutsenvirta & Perkiömäki, 2008, s. 56<sup>29</sup>).

Soundiesimerkeissä käytetyn I–VI–II–V7–I sointuprogressioksi muodostui Eb-duurisävellajissa soinnut Eb–Cm–Fm–Bb7–Eb. V7 asteen reharmonisoinnissa keskityin suoraan muodostamaan dom7-soinnun, joka sijaitsee ½-asteleen kohdesoinnun alapuolella. Tällainen sointu oli D7 ja sen asteanalyyssimerkinäksi rV7↑½ (kuva 27).

Harmoniaa täydennettiin lisäämällä välidominantin II asteen Fm-soinnulle. Tällöin muodostui C7-sointu ja sen relatiiviseksi reharmonisoinniksi E7-sointu. Tämän reharmonisointi tuotti vuorostaan E7-soinnun. Nyt esiintyessään välidominanttifunktiossa lisättiin astemerkinnän jälkeen kauttaviiva osoittamaan, että purkaussointuna toimii jokin muu, kuin I asteen sointu.

alkuperäiset soinnut → Eb Cm Fm Bb7 Eb

**E<sub>b</sub>** **C<sub>m</sub>** **E<sup>7</sup>** **F<sub>m</sub>** **D<sup>7</sup>** **E<sub>b</sub>**

Eb: I VI rV7↑½ / II rV7↑½ I

Kuva 27. Ilmiön ensimmäisen version soundiesimerkkien lopullinen muoto.

Seuraavaksi oli vuorossa relatiivisen ilmiön toinen versio, josta ohessa esimerkki ja sen väärä analyysi:

**A<sub>m</sub>** **G** ~~**B<sub>b</sub>7**~~ **C**

G: II I ~~bIII<sup>7</sup>~~ IV

Kuva 28. #3-sessiossa käsiteltävän ilmiön toisen version väärä analyysitapa.

<sup>29</sup> Jälkimmäisten henkilöiden kohdalla "r"-liite esiintyy merkittynä astemerkin jälkeen: Vr (jälleen 7-liite puuttuu, vaikka esimerkeissä heillä on käytössä dom7-sointu).



Myös tämän version kävin ensiksi läpi erillistä kuvaa hyödyntäen.

oletettu kohdesointu: **F(m)**

kokoaskel ylöspäin

harhapurkaus pientä terssiä alemmaksi

oletetun kohdesoinnun mukainen duurisävellaji: **C<sup>7</sup> F F D<sub>m</sub>**

F: V7 I I VI  
TOONIKA RINNAKKAIS-TEHOINEN TOONIKA

oletettu F-kohdesointu voidaan korvata sen rinnakkaistehoisella D<sub>m</sub>-soinnulla...

...D<sub>m</sub>-sointu jakaa saman perussävelen ilmiössä esiintyvän D-purkaussoinnun kanssa, jolloin nekin ovat korvattavissa toisillaan!

D: rV7<sup>↑1</sup> I

Kuva 29. Relatiiviseen V7-soinnun kokoaskelpurkaus.

Soundiesimerkkien I–VI–II–V7–I -sointuprogressioksi muodostui F-duurisävellajissa soinnut F–D<sub>m</sub>–G<sub>m</sub>–C<sup>7</sup>–F. Näistä V7 asteen relatiiviseksi reharmonisoinniksi tarvittiin kokoaskelta F-kohdesoinnun alapuolella sijaitseva dom7-sointu eli E<sub>b</sub>7-sointu. II asteen G<sub>m</sub>-soinnulle muodostettiin D7-välidominanttisointu, joka samalla tavoin reharmonisoituna muuttui muotoon F7.

alkuperäiset soinnut → F D<sub>m</sub> G<sub>m</sub> C<sup>7</sup> F



F D<sub>m</sub> F<sup>7</sup> G<sub>m</sub> E<sub>b</sub><sup>7</sup> F

F: I VI rV7<sup>↑1</sup>/ II rV7<sup>↑1</sup> I


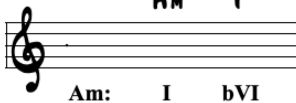
Kuva 30. Ilmiön toisen version soundiesimerkkien lopullinen muoto.

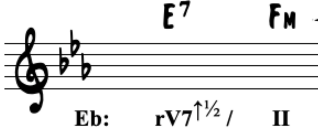
#4-session opetusmateriaaleihin sisältynyt appendix-osuus korosti, että soinnun perussävel on lopulta tärkeämpi kuin soinnun laatu. Perustelemiseksi käytin esimerkkinä rV7<sup>↑1/2</sup> asteen E7-sointua. Pelkkänä välidominanttina sen oletettu kohdesointu olisi a-pohjainen sointu. Yhteyden löytäminen tämän ja varsinaisen F<sub>m</sub>-purkaussoinnun välillä tapahtui astumalla A<sub>m</sub>-sävellajiin, joka sisältää bVI asteen F-soinnun. Kun pohdinnassa jätetään huomiotta sointujen laadut, niin voitiin havaita, että f- ja a-pohjaiset soinnut ovat tällöin korvattavissa toisillaan (kuva 31).

oletetun kohdesoinnun mukainen **DUURISÄVELLAJI**

X  → 

oletetun kohdesoinnun mukainen **MOLLISÄVELLAJI**

√  → 



Kuva 31. Sointukorvauksissa soinnun perussävel on tärkeämpi kuin soinnun laatu.

### 5.2.6 Terssipohjainen sukulaisuus: mediantti ja submediantti

#5-sessiossa käsitelty aihe jakaantuu tämän ja kahden seuraavan alaluvun välille. Tämä viimeisen opetuskokeilun ilmiö on nimeltään *harhapurkaus mediantille*. Käsitteilyni voi osoittautua luonteeltaan varsin esoteeriseksi, sillä en itse ole kohdannut kyseistä ilmiötä opetettavan minkäänlaisessa muodossa<sup>30</sup>.

Kertasin ensiksi diatonisen harmoniassa esiintyvät musiikilliset *tehot*. Toonikatehoiksi lukeutuivat sointuasteet I–(b)III–(b)VI, subdominanteiksi II–IV ja dominanteiksi V(m) ja (b)VII, näissä suluissa ilmaistuna mollitonalityetin sointuasteet. Yksinkertaistamalla tällaista *sukulaisuutta* siten, että jo pelkästään terssin etäisyydellä toisistaan sijaitsevat sointuasteet ovat tällaisessa suhteessa toisiinsa. Kyseessä on tällöin ns. *terssipohjainen sukulaisuus*<sup>31</sup>. Jätin tarkoituksella ilmoit-

<sup>30</sup> Vaikka The Family of 4 Dominants -konsepti (kts. alaluku 3.4) sisältää kyseisen ilmiön, niin se on sidoksissa sitä ympäröivään sointuperheeseen. Erillisenä kokonaisuutena en sitä siis ole kohdannut missään opetettavan.

<sup>31</sup> Engl. "tertian relationship"

tamatta että em. toonika-, subdominantti- ja dominanttitehojen lisäksi on mahdollista löytää kaikille sointuasteille niiden omat tehonimitykset<sup>32</sup>. Jalostin terssi-pohjaista sukulaisuutta siten, että kun otamme minkä tahansa soinnun *kohdesoinnuksi*, niin siitä terssiä ylempänä sijaitsevaa sointua nimitetään kohdesoinnun *mediantiksi* ja terssiä alempana sijaitsevaa sointua vuorostaan *submediantiksi*.



Kuva 32. Mediantti ja submediantti suhteessa kohdesointuun.

Terssin laadulla ei tässä tapauksessa ole väliä, jolloin kyseessä voi olla joko pienen tai suuren terssin päässä sijaitseva sointu. Terssipohjaisen sukulaisuuden myötä tällaiset terssin päässä sijaitsevat soinnut ovat korvattavissa toisiltaan. Tämä on mielleltävissä siten, että jokaiselle kohdesoinnulle on mahdollista löytää erilaisia *medianttikorvaus-* ja *submedianttikorvaussointuja*.

### 5.2.7 Harhapurkaus: V7 / (oletettu kohde) – medianttikorvaus

Myös #5-sessiossa käsiteltävälle ilmiölle löytyi kaksi versiota. Ohessa näistä ensimmäiseen liittyvä esimerkki ja sen väärä analyysi:

Kuva 33. #5-sessiossa käsiteltävän ilmiön ensimmäisen version väärä analyysitapa.

<sup>32</sup> II = supertoonika | (b)III = mediantti | (b)VI = submediantti | bVII = subtoonika | VII = johtosävel (mm. Ligon, 2001, s. 6).

Ilmiö kulkee nimellä *harhapurkaus mediantille*. Tämän ensimmäinen versio käytiin läpi erillistä kuvaa hyödyntäen.

suuri terssi alaspäin

(C#m-soinnun) medianttikorvaus

A: V7 / (III) V

terssi-suhde

oletettu kohdesointu

C#m-soinnun sijasta harhapurkaus terssiä ylemmäksi C#m-soinnun **mediantille**

A: V7 / III

Kuva 34. Suurella terssilikkeellä tapahtuva harhapurkaus.

Esimerkin nondiatoninen G#7-sointu muodostaisi väldominantin III asteen C#m-soinnulle. Nyt kun purkaus ei tapahdukaan tälle oletetulle kohdesoinnulle, merkitään tämä III aste G#7-soinnun väldominanttianalysissa kauttaviivan jälkeen sulkuihin. Analyysimerkinnäksi muodostuu tällöin V7/(III). Oletetun C#m-kohdesointu ja varsinainen E-purkaussointu ovat terssisuhteessa toisiinsa, ja tämä käy jo ilmi näiden astemerkeistä III ja V. On tärkeää huomata, että E-sointu sijaitsee terssin C#m-soinnun yläpuolella. Näin ollen edeltävä muodostaa *medianttikorvauksen* jälkimmäiselle, ja tämä termi kirjoitetaan erikseen E-soinnun yläpuolelle. Kuvassa 34 tämä esiintyi tilanpuutteen vuoksi tahdin sisälle merkittynä. Pyysin kiinnittämään huomiota, että ilmiön ensimmäisessä versiossa dom7-soinnun purkaus tapahtui suurella terssillä alaspäin (3↓).

Soundiesimerkkien I–VI–II–V7–I progressioksi muodostui D-duurisävellajissa soinnut D–Bm–Em–A7–D. V7-asteen reharmonisointi tapahtui nyt siten, että löydettäisiin sellainen dom7-sointu, jonka oletetulle kohteelle varsinainen D-purkaussointu muodostaisi medianttikorvauksen. Yksinkertaistettuna tämä tarkoitti sellaista dom7-sointua, joka etenisi suurella terssillä alaspäin D-purkaussointuun. Tämä oli F#7, joka ensisijaisesti muodostaisi väldominantin VI asteen Bm-soinnulle. Nyt kun kyseessä oli harhapurkaus niin tämä VI astemerkinä



Toisen version soundiesimerkit perustuivat samaan sointuprogressioon kuin ensimmäisessä versiossakin. Lopullisessa muodossa reharmonisoidut soinnut purkautuivat pienellä terssillä alaspäin ja niiden oletettu kohde oli löydettävissä d-muunnosmollisävellajista.

alkuperäiset soinnut → D

Bm Em A7 D

mediantti-korvaus

**D** **Bm** **G<sup>7</sup>** **Em** **F<sup>7</sup>** **D**

D: I VI V7 / (bVII) d-mollilaina II V7 / (bVI) d-mollilaina I

Kuva 37. Ilmiön toisen version soundiesimerkkien lopullinen muoto.

#5-session opetusmateriaaleihin sisältyi erillinen appendix-osuus, jossa nostin esille olennaisen täsmennyksen session ilmiöön liittyen. Kaikissa käyttämissäni esimerkeissä ensimmäisen version kohdalla, kun purkaus tapahtui suurella terssillä alaspäin, sisältyi dom7-soinnun oletettu kohde vallitsevaan sävellajiin. Sen sijaan toisessa versiossa, kun purkaus tapahtui pienellä terssillä alaspäin, oli oletettu kohde löydettävissä muunnosmollisävellajista. Oletettu kohdesointu ei kuitenkaan määräydy dom7-soinnun terssipurkauksen perusteella, vaan se pitää pohtia aina tilannekohtaisesti. Käyttämissäni esimerkeissä oli tällöin se vaara, että oppilas muodosti teorian tällaisen em. väärinkäsityksen varaan.

## 5.2.8 Relatiiviset purkaukset uudessa valossa

Edellä alaluvussa [5.2.5](#) käsitellyn relatiivisen ilmiön teoriamateriaali sisälsi erillisen appendix-osuuden, jossa käytiin läpi vaihtoehtoinen tapa ilmiön analysoimiseksi. Palasin tähän #5-session loppupuoliskolla, kun pääaiheena oli toiminut harhapurkaus. Myös relatiivinen ilmiö on mahdollista tulkita harhapurkauksena, mutta se kohdistuukin mediantin sijasta *submediantille*. Kuvassa 38 tämä on havainnollistettu analysoimalla F#7-sointu ensiksi  $rV7\uparrow\frac{1}{2}$ -sointuna. Kun tämän oletetuksi kohdesoinnuksi löytyy VI asteen Bm-sointu, tarjoutuu tällöin mahdollisuus mieltää F#7-sointu myös harhapurkauksena submediantille (kuva 38).

[ väliDominantti ] [ oletettu kohde ]  
**F#7 G F#7 Bm**  
 D: rV7<sup>↑½</sup> / IV V7 / VI  
 submediantti-korvaus  
**F#7 G**  
 D: V7 / (VI) IV

Kuva 38. Relatiivisen ilmiön tulkitseminen harhapurkauksena submediantille.

Miksi on tarpeen uhrata aikaa relatiivisen ilmiön opettamiseen, kun harhapurkausajattelun myötä olisi ollut mahdollista nivoa yhteen #4- ja #5-sessiossa käsitellyt asiat? Esitin relatiivisen tulkinnan puolustamiseksi, että varsinkin ½-askelpurkauksissa oletetun sulkuihin merkittävän sointuasteen kohdalla joudutaan usein astumaan perinteisten duuri- ja mollitonalityettien ulkopuolelle.

[ väliDominantti ] [ oletettu kohde ]  
**D#7 Em D#7 G#(m)**  
 D: rV7<sup>↑½</sup> / II V7 / #IV  
 submediantti-korvaus  
**D#7 Em**  
 D: V7 / (#IV) II  
 d-???  
 laina

Kuva 39. Ongelma relatiivisen ilmiön mieltämisestä harhapurkauksena.

Esimerkissä D#7-soinnun oletettu G#(m)-kohdesointu ei löydy D-duuri- eikä Dm-tonaliteeteista, sillä kumpikaan näistä ei sisällä ylinousevaa IV astetta. Tämän oletetun #IV-kohdesoinnun alkuperä on kuitenkin löydettävissä jostain d-





Db-kantasävellajin 3.moodi:  
F-fryyginen

Db-duuriasteikko  
( Db-jooninen moodi )

Kuva 41. Db-duuriasteikon ja F-fryygisen moodin sävelet ja asteikkoanalyysi.

F-fryyginen muodostaa täysin itsenäisen tonaliteettinsa. Käyttämällä hyväksi duurisävellajitietouttamme (kts. alaluku 5.2.1), pystymme helposti muodostamaan nyt myös tämän tonaliteetin sisältämän harmonian<sup>35</sup>:

F-fryyg: I    bII    bIII    IV    V    bVI    bVII

Kuva 42. F-fryygisen tonaliteetin sisältämä kolmisointuharmonia.

Tämän päättelyn jälkeen pystyimme täsmentää kuvassa 40 esiintynyttä bII astetta siten, että kyseessä oli F-fryygisen lainan mukainen bII asteen Gb-sointu.

### 5.2.10 Teoria-aiheita hyödyntävä sävellykseni

Kun opetuskokeilun virallisen osuuden päättymisestä oli ehtinyt kulua muutama kuukausi, järjestin oppilaiden kanssa vielä erikseen sovittua ylimääräisen session, joka ajoittui kesäkuun toiselle viikolle. Olin tätä sessiota varten säveltänyt kappaleen, jossa hyödynsin kaikkia opetuskokeilussa esittelemiäni teoria-aiheita. Kappale kulki nimellä *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)* ja liiteosio sisältää tämän nuotista kaksi eri versiota. Ensimmäisessä

<sup>35</sup> Mooditonaliteettien yhteydessä yksi yleinen (ja itse suosimani käytäntö) olisi merkitä aste-merkkien lisäksi myös sointujen laadut: Im–bII–bIII–IVm–Vdim–bVI–bVII<sup>m</sup>. Tällöin ainoastaan duurisointu merkitään pelkällä roomalaisella numerolla. (Kts. mm. Brent & Barkley, 2011, ss. 23, 26–27, 30, 33, 36, 39; Tabell, 2008, s. 86; Wyatt & Schroeder, 2011, ss. 102–103, 106.)

näistä (Liite 2) sointumerkit ilmaisevat kaikki käyttämäni laajennokset ja käännökset, myös melodia on notatoitu. Toisessa (Liite 3) sen sijaan olen redusoinut sointumerkit pelkästään perusmuotoisiksi kolmisoinnuiksi, pois lukien dom7-soinnut, joista olen vain jättänyt ylimääräiset lisä- ja muunnesävelet pois. Kappale alkaa neljän tahdin introlla, jonka jälkeen muoto noudattaa perinteistä AABA-rakennetta. A-osat etenevät F-duurisävellajissa, joiden välissä B-osassa moduloidaan Cm-sävellajiin.

Session aluksi oppilas sai antaa vapaamuotoista palautetta käyttämäni opetusmateriaaleista. Tämän palautetuokion jälkeen kuuntelimme sävellyksen yhdessä varsinaisen nuotin kanssa. Seuraavaksi otin esiin pelkistetyn version nuotista, jonka jälkeen oppilaan oli tarkoitus omien kykyjensä puitteissa suorittaa kappaleelle harmonia-analyysi. Koska kyseessä ei ollut mikään opetuskokeilun summaava loppukoe, niin olin koko ajan oppilaan konsultoitavissa. Lisäksi harjoitin aina tarpeen tullen *johdattelua* oppilaan päättelyn helpottamiseksi. Liite 3 sisältää pelkistetyn nuottikuvan lisäksi myös oikeaoppisen harmonia-analyysin.

## 6 Tulokset

Tässä pääluvussa käyn läpi opetuskokeilusta saamani tulokset. Näiden raportoinnissa hyödynnän Davydovin kuuden kohdan teoriaa aktiivioppimisesta, jonka käsittelin aikaisemmin tietoperustan alaluvussa 2.2. Tuloksien esittelyä varten päädyin tiivistämään nämä yhteensä kolmeen kohtaan, ja näiden uusien kokonaisuuksien sisällöt kävin myös läpi em. alaluvussa.

Opetuskokeiluun osallistuneet oppilaat näyttäytyvät raportoinnissa anonyymisti. Käytän heistä nimityksiä H1, H2, H3 ja H4. Ohessa vielä kunkin opetussession otsikko tuloksien tarkastelun helpottamiseksi:

- #1 – Diatoninen harmonia duuri- ja mollitonaliiteeteissa
- #2 – VäliDominantti
- #3 – Tritonuskorvaus

#4 – Relatiivinen koko- ja puoliaskelpurkaus

#5 – Harhapurkaus mediantille

+ (ylim.) #6 – Sävellyksen harmonia-analyysi

## 6.1 Opetusmateriaalin suunnittelun ja toteutuksen arviointi

Olin koostanut opetuskokeilussa käyttämäni opetusmateriaalin vuosien 2018–2022 aikana. Ainoastaan #1-sessiossa käsittelemäni diatoninen harmonia oli säilynyt tuon ajan lähes muuttumattomana. Nondiatonisiin aiheisiin keskittyvissä sessioissa #2 – #5 päätin lähestyä materiaalejani uudestaan puhtaalta pöydältä. Tarkoitukseni oli mahduttaa kukin teoria-aihe lähtökohtaisesti kaksisivuiselle monisteelle. Ainoastaan #5-sessiossa lopulliseksi mitaksi muodostui yhteensä kolme sivua. Sessioiden #2, #4 ja #5 materiaaleihin sisältyi myös yksisivuiset appendix-monisteet, mutta näiden sisällön kävin läpi oppilaiden kanssa opetus-session edetessä ilman, että oppilas tutustui näihin itsenäisesti.

Pitäytyminen tuossa kahden sivun mitassa osoittautui opetuskokeilun jälkeen huonoksi valinnaksi. Vaikka itse olinkin tyytyväinen kulloisenkin aiheen käsittelyyn tuon sivumäärän puitteissa, niin itselleni asettamani raami aiheutti sen, että jouduin paikoitellen yksinkertaistamaan asioita jopa liian paljon. Suomalla käsitellyille teoria-aiheille lisää tilaa, olisin samalla myös edesauttanut niiden mahdollisuutta tulla paremmin ymmärretyiksi. H2 huomautti sessioiden edetessä ylä- ja alamarginaalien pienenemisestä, joka hänen mielestään loi mielikuvan liian täyteenahdetusta kokonaisuudesta.

Ainoastaan #4-sessiossa käyttämäni materiaali koki täysin uuden jalostamiskierroksen sen jälkeen, kun olin jo ehtinyt käyttämään sitä ensiksi H4:n kanssa. Tuon opetustuokion jälkeen koin, ettei materiaali ollut vielääkään tarpeeksi selkeä. Lisäksi päädyin erillisen kuvan käyttämiseen materiaalin tukena, ja koin tämän tarpeelliseksi myös #5-session aiheen kanssa (kts. kuvat 26, 29, 34 ja 36).

Teoriamateriaalin ulkoasussa suosin liiallisen tekstin sijaan aiheiden käsittelyä ennemmin ranskalaisin viivoin. Tekstissä yhdistelin eri fonttien lisäksi paksunnuksia, alleviivauksia ja kursiiveja. Näillä pyrin ilmaisemaan, että kyseessä oli

aiheen kannalta tärkeä avainsana tai isomman kokonaisuuden summaus. Lisäsin tekstin tueksi sivumarginaaleihin paikoitellen myös laatikoituja lisäinfoja. Nämä toimivat yleensä muistutuksena aikaisemmin opitusta mutta tarkensivat myös nuottiesimerkeissä esiintyviä merkintöjä. Rakenteellisesti tekstin jälkeen seurasikin yleensä tätä tukeva nuottiesimerkki.

Vaikka itselleni tällainen edellä kuvattu lähestyminen ulkoasun kannalta osoitautui varsin luontevaksi, pelkäsin käyttämieni tekstityylittelyiden pahimmillaan luovan kokonaisuudesta liian rauhattoman tuntuisen. H2:n mielestä asia olikin juuri näin. H3 vuorostaan koki tekstissä käytetyt fonttivariaatiot sekä muotoilut hyvänä apukeinona, varsinkin tärkeiden asioiden ja avainsanojen havaitsemisessa jo pelkän silmäilyn perusteella. H3 tosin huomautti, ettei hänelle ollut aina itsestään selvää, liittyikö nuottikuva aina edeltävään tekstiin vai sen jälkeen tulevaan. Molemmat H1 ja H4 kokivat tekstiä tukevat kuvat ehdottoman tärkeinä aiheiden sisäistämisen kannalta. Muutenkin heidän mielestään materiaalin graafinen ilmaisu oli kauttaaltaan varsin selkää ja informatiivista.

#1-sessiossa käsiteltyjen perusasioiden lisäksi koin, että nondiatonisista aiheistaan huolimatta sessiot #2 ja #3 olisivat sisällöltään oppilaiden hallittavissa. Vaikka teoria-aiheiden taso nousikin edettäessä välidominantista tritonuskorvaukseen, niin jälkimmäiseen kohdalla H2 ilmoitti, että ”tuntuu että tää on helpompi kuin se [välidominantti] mitä me viimeks käytiin”. #4 ja #5 sessioiden aiheet lukeutuivat opetuskokeilun haastavimmiksi. Mainittakoon, että oppilaiden tutustuttua itsenäisesti näistä jälkimmäisen opetusmateriaaleihin, oli moni jopa epäuskoinen. Kysytyäni, että olisiko aihe jo kenties hallussa pelkän lukemisen perusteella, olivat vastaukset oheisia:

No ei ole hallussa [naurahtaa]! Tämä on jotenkin vielä monimutkaisempi kuin se edellinen [relatiivinen] aihe vaikka samaa idistä silti. (H1)

Ymmärsin sen niin kuin melkein puoleenväliin mutta sitten siellä tapahtui jotain, että se on vielä vähän hukassa. (H2)

Olipahan taas juttuja... [naurahtaa]. (H3)

Kylhän toi perusidea vois olla hallussa... mutta ei kyl sit kuitenkaan.  
(H4)

Tämä havainnollistaa, että varsinkin haastavimpien aiheiden oppimiseen pelkkä itsenäinen tutustuminen opetusmateriaaleihini ei olisi riittänyt. Oppimiskokemuksen kannalta olennaisessa roolissa oli kulloisenkin aiheen läpikäynti opettajan johdatuksella.

Vaikka edellä toinkin esille muutamia seikkoja, joiden huomiointi näin jälkikäteen mietittynä olisi varmasti edesauttanut muodostamaan teoriamateriaaleistani vieläkin käyttökelpoisemmat, olen kauttaaltaan varsin tyytyväinen lopputulokseen. Opetuskokeilusta saatujen tuloksien perusteella arvioin, että työstämani teorian opetusmateriaali onnistui tehtävässään todella hyvin. Se siis tuki oppimisprosessia yhdessä opettajan suorittaman ohjauksen kanssa.

Alaluvussa 4.3 esittelemäni sapluuna opetussession seitsemästä eri vaiheesta (kts. kuva 9) osoittautui varsin toimivaksi, mutta vain koska se toteutettiin opettajan ja oppilaan kahdenkeskisessä sessiossa. Nimittäin, yhdistettynä ryhmäopetukseen en näkisi mitään tarvetta, että oppilaat ilmiön esittelemisen jälkeen siirtyisivät 2.kohdan mukaisesti tutustumaan teoriamateriaaliin itsenäisesti. Mielestäni tällainen menettely vaatisi opettajalta erittäin tarkkaa pedagogista silmää ja että ryhmä omaisi myös itseohjautuvia yksilöitä. Tällöin osa oppilaista voisi jo pelkästään teoriamateriaalin avulla siirtyä työstämään aiheeseen liittyviä harjoitteita, kun taas toiset 3.kohdan mukaisesti etenisivät sisällön läpikäymiseen opettajan johdolla. Koska koen esittämäni sapluunan olevan tilannekohtaisesti sovellettavissa, niin sen käytännön toteuttaminen on lopulta kiinni opettajassa.

Opetuskokeilussa yksi keskeinen ajatus liittyi sävellajijattelun kehittymisen havainnointiin oppilaissa. Siksi tein tietoisin valinnan, että yhdistäisin sekä opetusmateriaaleissa että näitä tukevissa esimerkeissä lähtökohtaisesti monia eri sävellajeja. Ymmärsin tämän olevan riski, sillä yleiseksi kokemani käytäntö suosii pitäytymistä vain yhdessä tietyssä sävellajissa, jossa kaikki ilmiöt esiteltäisiin. Koin kuitenkin, että eri sävellajeja kierrättämällä pääsisin aktiivisesti testaamaan

kuinka hyvä oppilaan sävellajitietämys todella olikaan. Etenen tuloksissa seuraavaksi raportoimaan oppilaiden ongelmaratkaisukykyä.

## 6.2 Oppilaiden ongelmanratkaisukyky ja johdattelun<sup>36</sup> tarve

Oppilaista H1, H3 ja H4 osoittivat jo heti opetuskokeilun aluksi vahvuutta diatonisen maailman hallitsemisessa, sekä duuri- että mollitonaliiteetissa. Tämä edesauttoi heidän suoriutumistaan nondiatonisiin aiheisiin siirryttäessä. H2 vuorostaan vaati toistuvasti läpi opetuskokeilun kertausta diatonisista aiheista, jotka olimme käsitelleet jo #1-sessiossa. Mollitonaliiteetissa esiintyvien alennettujen sointuasteiden (bIII, bVI ja bVII) huomioiminen analyysissä tuotti monesti vaikeuksia molemmille sekä H2:lle että H3:lle. Johdattelussa toin esille, että heidän käyttämänsä astemerkit, joiden edestä b-merkintä siis virheellisesti puuttui, ohjasi ajatukset enemmän duuritonaliiteetista löytyvien sointujen pariin. H3 pystyi tämän jälkeen nopeasti havaitsemaan virheensä ja tekemään tarvittavat korjaukset. H1 ja H4 kohdalla tällainen mollitonaliiteetin analyysi ei tuottanut ongelmia, muutamaa ajoittaista erhettä lukuunottamatta.

Opetuskokeilun lähtökohtana toimi V7-I -purkauksen reharmonisointi. Ennen tällaista harmonian muokkaamista oli kuitenkin aina ensiksi muodostettava annetulle kohdesoinnulle sen oma välidominantti. Tämä #2-sessiossa käsitelty aihe toimikin perustana sessioiden #3, #4 ja #5 ilmiöille. Läpi opetuskokeilun H1 ja H4 suoriutuivat välidominanttien muodostamisessa loistavasti, muodostaen oikeaoppisen usein soinnun lennossa ilman sen suurempia pohdintoja. H3:n onnistui tässä myös, mutta vaati paikoitellen johdattelua kohdesoinnun mukaiseen duuri- tai molliasteikkoja, jonka viidenneltä säveleltä oikeaoppinen välidominanttisointu muodostuisi. Tämä tekniikka oli hyödynnettävissä myös H2:n kohdalla.

---

<sup>36</sup> Engl. "scaffolding". Aikaisemmassa alaluvussa [2.1](#) esittelin tälle lähdekirjallisuudessa esiintyviä suomennoksia ja että lopulta päädyin käyttämään itse kehittämäni termiä *johdattelu*.

Hänen kohdallaan hajontaa vastauksissa aiheutti kuitenkin se, esiintyikö asteikon kvinttisävel kantasävelenä, ylennettynä vai alennettuna: esim. Bm-soinnun välidominantiksi muodostui toisinaan F7 ja joskus F#7.

Välidominantin muodostamisen prosessi lähestyttiin myös käänteisesti sessioissa #4 ja #5. Näissä ilmiön teoreettisen ymmärtämisen kannalta oli pohdittava, mille soinnulle harmoniassa esiintyvä V7-sointu muodostaisi välidominantin. Tämän *oletetun kohdesoinnun* perusteella oli muodostettavissa yhteys sen ja ilmiössä esiintyvän *purkaussoinnun* välillä. Oppilaskohtaiset suoriutumiset olivat tässäkin kuten edellä, eli H1 ja H4 suoriutuivat loistavasti. Vuorostaan H2 ja H3 kohdalla johdattelu perustui nyt siihen, missä duuri- tai molliasteikossa V7-soinnun perussävel muodostaisi asteikon 5.sävelen.

### 6.2.1 Rubberducking<sup>37</sup>

Esittelen seuraavaksi koosteen oppilaiden suorittamasta rubberduckingista, joka suoritettiin kunkin opetussession päätteeksi aina #2-sessiosta alkaen.

#### **#2-sessio:**

Kaikki oppilaat pystyivät onnistuneesti selostamaan #2-sessiossa käsitellyn aiheen omin sanoin takaisin opettajalle. Kaikilta yhteisesti esille noussut ilmaisu oli että ”luodaan kohteelle sen vitonen”. Oheiset lainaukset sekä kiteyttävät ilmiön teorian että kuvaavat sen musiikillista luonnetta:

Me matkitaan sen sävellajin mukaista V7-I -purkausta – – – sitten me vain puretaan se johonkin toiselle kun toonikalle. (H4)

Se [välidominantti] on ilmiö, joka täydentää ja tuo semmoisen suunnan musiikkiin, että se vie jostain johonkin. (H2)

---

<sup>37</sup> *Rubberducking* esiteltiin aikaisemman alaluvun 4.3 kuvassa 9, jossa käytiin läpi yksittäisen opetussession sapluuna. *Rubberducking* tarkoittaa, että (a) oppilas selostaa omin sanoin käsitellyn aiheen takaisin opettajalle; ja (b) opettaja voi tarvittaessa ohjata oppilaan pohdintaa ja/tai korjata esiintyneitä käsitteellisiä virheitä.

Kukaan oppilaista ei kuitenkaan maininnut sessiossa esiteltyjä kikkoja välidominantin muodostamiselle. Nämä olisivat olleet kvinttiympyrän tai kohdesoinnun pu5-sävelen hyödyntäminen.

### **#3-sessio:**

Kaikki oppilaat päätyvät selostuksessaan käytännönläheiseen keinoon, jossa ”otetaan kohteesta  $\frac{1}{2}$  -sävelaskelta korkeammalta löytyvä seiskasointu”. Teoria tällaisen menettelyn taustalla oli summattavissa oheisella lainauksella:

Sulla on seiskasointu ja otat siitä tritonuksen päässä olevan seiskasoinnun – niin siinä se käytännössä on. (H1)

H1, H3 ja H4 toivat esille session alussa vahvasti esillä olleen symmetrisyyden, mainitsemalla että tritonuskorvauksessa alkuperäisen dom7-soinnun terssi- ja septimisävelet vaihtavat paikkaa.

V asteen seiskasoinnusta otetaan sen tritonus ja vaihdetaan sävelet silleen, että terssistä tulee seiska ja seiskasta tulee terssi – – – sillä soinnulla on samanlainen [dominantti]teho siihen seuraavaan [kohde]sointuun. (H3)

Vaikka H2 mainitsikin symmetrisyyden, hän ei selostuksessaan pystynyt tarkentamaan tätä aspektia, eikä yhdistämään johdattelullakaan tätä V7-soinnun 3 ja b7 säveliin. Hän kuitenkin ainoana mainitsi, että tritonuksen päässä olevat asiat sijaitsevat kvinttiympyrässä vastakkain. H1:lle valkeni vasta rubberduckingin jälkeen, että tritonuskorvausta käytetään juurikin V7-I -ilmiöiden reharmonisoimiseen. Hän oli mieltänyt tekniikan niinkin pitkälle vietyinä, että minkä tahansa soinnun pystyy korvaamaan tritonuksen päässä olevalla soinnulla. Vaikka tämä täysin totta onkin, niin opetuskokeilun raameissa emme kuitenkaan edenneet käsittelemään tätä aihetta pidemmälle.

### **#4-sessio:**

Kaikki oppilaat mainitsivat käytännönläheisesti, että ilmiössä dom7-sointu purkautuu joko puoli- tai kokoaskeleella ylöspäin. H1 summasi molempia versioita yhdistävän teorian oheisella lainauksella.



Se miksi se sitten toimii, niin jos otat siitä [dom7-soinnusta] kvartin ylöspäin, ja otat sen soinnun sävellajista 6.asteen, niin se on siinä sävellajissa myös toonika – – – puolikkaassa mentiin molliin; kokonaisessa duuriin. (H1)

(H1 täsmensi vielä eroja astemerkkien VI ja bVI välillä ilman erillistä johdatte-  
lua). H4 selitti molemmat versiot erikseen, mutta tonaliteettien laadut oletetun  
kohdesoinnun mukaisessa sävellajissa menivät päittäin. Puoliaskelpurkauk-  
sessa tulisi astua mollisävellajiin ja kokoaskelpurkauksessa taasen duurisävel-  
lajiin – eli päinvastoin, miten H4 ehdotti. H3 onnistui selostamaan molemmat  
versiot oikeaoppisesti, mutta alkoi puheenvuoronsa aikana usein epäilemään it-  
seään, että oliko sittenkin osunut harhaan ja/tai mennyt sekaisin termeissä. Hän  
oli myös mieltänyt välidominanttina esiintyvän rV7-soinnun täysin omana ilmiö-  
nä. Huomaamattaan hän selostikin tämän lähes identtisesti, kuin mitä hetkeä  
aikaisemmin oli tehnyt puoliaskelpurkauksen kohdalla. H2:n onnistui ilmiössä  
tapahtuvan koko- tai puoliaskelpurkauksen lisäksi mainita ainoastaan (ja ai-  
noata), että:

Sen voisi miettiä siten, että periaatteessa se [purkaus]sointuvaan  
korvaa sen [soinnun] mihin se normaalisti haluisi purkautua – – –  
niin toi [purkaus]sointu on tässä tapauksessa... ootas, oliko se...  
terssin sitä alempana? (H2)

Huomautan, että korjaamani termi purkaussointu esiintyi alun perin termillä koh-  
desointu: molempien #4- ja #5-sessioiden aikana oppilaat käyttivät näitä ter-  
mejä lähes mielivaltaisesti.

### **#5-sessio:**

Eittämättä suurin hajonta sekä asiasisällössä että sen selkeydessä oppilaiden  
välillä osoittautui tämän session kohdalla. H2 suoritti aluksi eräänlaisen kehä-  
päätelmän session otsikosta, jota hän kuitenkin jatkoi syvemmällä pohdinnalla.

Harhapurkaus – eikö se meinaa sitä kun jokin sointu, sen sijaan  
että mihin se olisi ensisijaisesti purkautumassa, niin sen sijaan se  
purkautuu siitä... oliko se mediantille? – – – Se mediantti[korvaus]  
on siitä dom7-soinnusta terssin päässä ja se mediantti[korvaus] on  
[oletetusta] kohdesoinnusta terssin päässä. (H2)

Myös muut oppilaat toivat tavalla tai toisella ilmi dom7-soinnun purkausliikkeen terssillä alaspäin. Molemmat H1 ja H3 perustivat selostuksensa siihen, että juuri oletettu kohdesointu korvataan sen mediantilla; ja että tämä sijaitsee oletetusta kohdesoinnusta terssiä ylempänä. H1 ilmaisi tämän pähkinänkuoressa.

Käytännössä liikutaan tersseissä: sulla on joku seiskasointu, josta otat sen [soinnun] mille se olisi välidominantti; sitten tästä soinnusta otat ylöspäin joko pienen tai suuren terssin, josta muodostuu sitten [purkauksen] kohdesointu. (H1)

Tässä havainnollistui hankaluus käytettyjen termien purkaussointu ja kohdesointu käyttämisessä. H3 täsmensi edeltävää, esittelemällä vielä molemmat termit mediantti ja submediantti.

Halutaan purkautua vitosesta ykköseen, mutta se ykkönen voidaan korvata mediantilla tai submediantilla – mutta nyt vissiin medianttia käsiteltiin tässä [naurahtaa] –, eli mediantti on terssiä ylempänä siitä kohdesoinnusta. (H3)

H1, H2 ja H3 esittelivät kukin omalla tavallaan oikeaoppisen analyysimerkinnän ilmiölle.

Laitat siihen vitosen seiskan ja kauttamarkin; ja sen mille sointuasteelle se on välidominantti; sitten jos se on esim. mollilaina, niin pitää muistaa laittaa sinne se ”b”, jos se on kolmonen, kutonen tai seiska – sekä kirjoittaa se ”mollilaina” tai sitten että se on jostain muusta moodista; sitten sen [purkaus]soinnun päälle piti kirjoittaa että medianttikorvaus. (H1)

Tarkentavan kysymyksen jälkeen H1 lisäsi, että kauttaviivan jälkeen esiintyvä sointuaste kirjoitetaan sulkuihin. H3 selosti tämän saman, mutta oli ajatuksissaan mieltänyt, että dom7-soinnun tekemä purkausliike määrittää, löytyykö oletettu kohdesointu vallitsevasta sävellajista vai tämän muunnosmollista.

Vitonen – joka haluaa purkautua tähän kohdesointuun – voi olla joko suuren tai pienen terssin päässä tästä [purkaus]soinnusta: jos se on suuren terssin päässä niin silloin oletettu kohdesointu löytyy [vallitsevasta] sävellajista; tällöin on helppo vain merkata V7 ja kauttaviiva, sekä mihin se haluaisi [purkautua] sulkuihin ja sitten se

onkin terssin ylempänä, mihin se oikeasti purkautuu, ja silloin tämän kohdesoinnun yläpuolelle voidaan kirjoittaa ”medianttikorvaus”. (H3)

Jatkaessaan pienellä terssillä tapahtuvan dom7-soinnun purkauksen selittämistä H3 ehdotti, että tällöin oletetun kohdesoinnun löytämiseksi astutaan aina poikkeuksetta muunnosmoliin. Tämä sama väärinkäsitys oli havaittavissa myös muiden oppilaiden kohdalla. Kaikkien kohdalla ajatukset olivat virheellisesti iskostuneet siten, että oletetun kohdesoinnun löytäminen olisi kytköksissä ilmiössä tapahtuvan purkauksen terssiliikkeeseen. Näin ei kuitenkaan ole, vaan #5-sessiossa käsitellyn ilmiön teoreettinen pohtiminen on aina tilannekohtaista.

Valitettavasti, toisin kuin odotin, H4 ei onnistunut briljeeraamaan #5-session ilmiön selostamisessa. Syy tähän oli inhimillinen, sillä ennen session alkua olin pyytänyt häntä käymään uudestaan läpi päivitetyn #4-session opetusmateriaalin. #5-session rubberducking paljasti, että hän yritti selostuksessaan jäsentää relaatiivisen ilmiön teoriaa, mutta yhdistäen tällöinkin paikoitellen  $3\downarrow$  ja  $b3\downarrow$  purkausliikkeitä. Tulimme lopulta yhteisesti siihen tulokseen, etten lähtisi johdattelemaan selostusta enää sen pidemmälle.

Rubberducking toimi mielestäni oivallisesti kulloisenkin opetussession päättämisessä, sen summatessa käsitelty teoria-aihe ennen vapaamuotoisen palautteen antamista (kts. kuva 9). Koska oppilailla oli tiedossa tämän prosessin esiintyminen aina #2-sessiosta alkaen, voin helposti kuvitella heidän opetuksen yhteydessä samalla miettineen, että miten he vuorostaan pystyisivät verbalisoimaan aiheen takaisin opettajalle. Rubberducking paljasti heti kuinka hyvin käytössä olleet termit olivat iskostuneet oppilaassa. Kuten edellä mainitsinkin, läpi opetuskokeilun termit purkaus- ja kohdesointu eivät yleensä seuranneet sitä logiikkaa, kuin mitä opetusmateriaalit sekä opetukseni olisivat antaneet olettaa. H3 nosti monesti selostuksensa aikana esille, että rubberducking olisi helpompaa jos käytössä olisi nuottiviivasto, jonka kautta voisi illustroida asioita. Huomautan, että prosessina rubberducking on mielestäni hyödynnettävissä ainoastaan kahdenkeskisissä opetussessioissa. Tällöin en näe sille suurtakaan käytännön hyötyä ryhmäopetustilanteissa.

## 6.2.2 Sävellyksen harmonia-analyysi

Sävellykseni *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)* nuotista on kaksi versiota. Liite 2 ilmaisee käyttämäni harmonian täydessä laajuudessaan, kun taas Liitteessä 3 se on redusoitu yksinkertaisempaan muotoon, sisältäen myös kappaleen oikeaoppisen harmonia-analyysin. Vaikka sävellykseen tutustumisen oppilaiden kanssa tässä opetuskokeilun ylimääräisessä #6-sessiossa tapahtui ensiksi Liite 2:n kanssa, niin heidän suorittamansa harmonia-analyysi perustui Liite 3:n mukaiseen nuottikuvaan. Arvioinnissa huomioni kiinnittyi kahden asiaan: (1) kuinka hyvin oppilaan onnistuu paikallistaa ja analysoida kappaleen sisältämä diatoninen harmonia A-osien F-duurisävellajissa ja B-osan Cm-sävellajissa; ja (2) kuinka oikeaoppisesti oppilas pystyy analysoimaan jäljelle jääneet nondiatoniset ilmiöt, jotka olivat kaikki dom7-sointuja. Käyn nämä oppilaskohtaisesti läpi seuraavaksi.

H1 analysoi diatonisen harmonian molemmissa sävellajikeskuksissa onnistuneesti. Nondiatonisista dom7-soinnuista hän paikansi ensiksi väldominantit ja tämän jälkeen tritonuskorvaukset. Tämän jälkeen relatiivisten kohdalla hän täydensi analyysiin nuolimerkinnällä purkaussuunnan vasta huomattuaan että purkauksien välillä oli ero koko- ja puoliaskeleen välillä. Harhapurkauksien kohdalla ilmiön teoria oli hallussa, mutta oikeaoppinen analyysimerkintä vaati hieman johdattelua. Tämä liittyi oletetun kohdesoinnun merkitsemisestä kauttaviivan jälkeen sulkuihin ja että varsinaista purkaussointua täydennetään medianttikorvaus-merkinnällä.

H2 kanssa keskityttiin aluksi duurin ja mollin huoneentaulujen (kts. kuvat 11 ja 14) muodostamiseen, kappaleen mukaisissa tonaalisissa keskuksissa. Tämä toteutettiin diatonisen harmonian paikallistamisen ja analyysin helpottamiseksi. Mollin huoneentaulu vaati johdattelu, liittyen alennettuihin sointuasteisiin bIII, bVI ja bVII. Ero luonnollisen mollin Vm asteen ja harmonisen mollin V asteen välillä ei ollut itsestään selvä. (Harmonisen mollin mukaisen VII asteen jätin ajan säästämiseksi huomiotta). Tämän jälkeen hänen onnistui nondiatonisesta har-

moniasta paikallistaa ja analysoida ainoastaan välidominantit. Muut opetuskokeilussa käsitellyt ilmiöt paikallistettiin ja tunnistettiin yhdessä opettajan kanssa. Kunkin kohdalla ilmiön teoria käytiin kursorisesti läpi, jotta oikeaoppinen analyysimerkintä löytyisi kullekin ilmiölle.

H3 muodosti toimeksiannon aluksi nopeasti molempien sävellajikeskusten mukaiset huoneentaulut ja eteni tämän myötä oikeaoppiseen diatonisten sointujen analyysiin. Nondiatonisista ilmiöistä hän paikallisti ensiksi tritonuskorvaukset, tämän jälkeen relatiiviset purkaukset ja vasta tämän jälkeen välidominantit – kaikissa kohdissa analyysi tapahtui oikeaoppisesti. Harhapurkauksissa tarkennusta vaati sulkuihin merkityn oletetun kohdesoinnun täsmentäminen mollilainaksi, silloin kun tästä oli kyse, sekä varsinaisen purkaussoinnun täsmentäminen medianttikorvaukseksi.

H4 suoritti ongelmitta diatonisen harmonia-analyysin. Tämän jälkeen hän eteni ainoana oppilaana analysoimaan nondiatonisia ilmiöitä siinä järjestyksessä kuin ne nuotissa esiintyivät. Epävarmuutta esiintyi ainoastaan harhapurkauksissa käytettävien merkintöjen kanssa, vaikka teorian ilmiön takana hän pystyikin tapauskohtaisesti järjelemään. Merkinnät täsmentyivät siitä varmuudesta, että harhapurkaus mediantille -nimisessä ilmiössä termillä medianttikorvaus tarkoitetaan tosiaan purkaussointua, eikä tätä edeltävää dom7-sointua.

Tämän opetuskokeilun päättävän #6-session jälkeen kysyin kunkin oppilaan tuntemuksia opettamistani teoria-aiheista ja minkälaisena he itse kokivat näiden hyödyllisyyden sekä oman osaamisensa. Kuva 1 oli tällöin esillä ja heidän vastauksena olivat oheisia:

Oha tää aika mielenkiintoista – – – vaatis kyl sen, että tätä pääsis koko ajan käyttään, niinku omassa soitossa tai silleen, ett pysyis tatsi koko ajan ettei vaan unohtuisi. (H1)

Ihan jees fiilis. Semmonen että oon taas oppinut jotain uutta, mutta en usko, että tuun hirveesti käyttämään näitä elämässäni. Mut tää on ollu, tää oli ihan hyödyllistä tälleen muuten. Nyt aina kun mä kuulen musiikissa jotain uutta niin mä voin olla silleen hmm, onko-han tää se ja tää – en tiedä, mutta voi olla. (H2)

Mun mielest on mageeta ett näille kaikille löytyy niinku se syy, ettei vaan ole silleen satunnaisesti laitettu noita [dom7]sointuja. Sit ku ne on kaikki nyt yhdessä kuvassa niin, silleen, nojoo, kaikkihan noi on käyty [naurahtaa] ja toivottavasti pystyn muistaan miten ne kaikki menikään. (H3)

Ihan taas silleen hyvä että tuli kaikki nää aiheet kerrattua, ett silleen ihan perusjuttu on kaikis niis silleen aika yksinkertainen ja helppo ymmärtää ja tehä ite ku säveltää – – – mut sit just tää ett pystyy se-littää ett mitä siin ihan oikeesti tapahtuu, niin se on paljon vaikeempaa, mut veikkaan ett pystyn kyl ku vähän mietin. (H4)

### 6.3 Tutkimusaineiston tarkastelu tutkimuskysymysten ja lähdekirjallisuuden valossa

Suorittamani opetuskokeilu sekä opinnäytetyön tietoperustaan keräämäni aineisto vastasivat kehittämisprojektin aluksi esittämiini tutkimuskysymyksiin – ja vieläpä varsin monipuolisesti. Saatujen tulosten perusteella totean käyttämäni teorian opetusmateriaalin sisältäneen kaiken tarvittavan opetuskokeilussa käsiteltävien teoria-aiheiden hallitsemisen edesauttamiseksi. Kuitenkin pitäytyminen ennalta asetetussa kahden sivun määrässä aiheutti tekstin sisältöön sekä ulkoasuun liittyviä ratkaisuja, jotka paikoitellen heikensivät sen yksiselitteistä haltuun ottamista. Myöskään pelkän itsenäisen tutustumisen kautta oppimista ei mitenkään olisi saavutettu, vaan se vaati aina teoria-aiheen läpikäymisen opettajan johdolla, käytännön nuotti- ja soundiesimerkkejä hyödyntäen.

Tarkoitukseni opetuskokeilussa oli esitellä oppilailla, että kaikki käsittelemämme nondiatoniset aiheet perustuisivat ja olisivat tällöin myös palautettavissa ideaan V7–I -purkauksesta. Tämä kävi ilmi siitä, että analyysissa ei missään kohtaa luovuttu tästä V7 astemerkinnästä, vaan joka ilmiön kohdalla sitä ainoastaan tarkennettiin lisämerkinnöillä. Tällöin opetuskokeiluun valitsemani teoria-aiheet soveltuivat täydellisesti sävellajin ulkopuolisten ilmiöiden käsittelemiseen siten, että ne rakentuvat aikaisemmin opitun varaan.

Koska kaikki nondiatoniset ilmiöt perustuvat V7–I -purkaukseen, oppilaan oli ennen jokaisen ilmiön teoriaan pureutumista ensiksi kyettävä muodostamaan kul-

lekin kohdesoinnulle sen oma V7. Tämä menettely esiteltiin #2-sessiossa väli-dominanttien yhteydessä, ja se oli jatkossa olennaisesti läsnä myös muissa teoria-aiheissa. Se, miten oppilaskohtainen kehittyminen sävellajajattelussa oli havaittavissa, näkyi ennen kaikkea kykynä pystyä tilannekohtaisesti miettimään, että (1) mikä olisi kohdesoinnulle sen oma V7-sointu tai (2) mikä olisi reharmonisoidun V7-soinnun oletettu kohdesointu.

Suurin esiintynyt puute oli opetuskokeilun sisältöjen yhdistäminen käytännön tekemiseen opetuksessani. Pelkän soundiin tutustumisen lisäksi tämän olisi täytyntä pitää sisällään myös harjoitteita, joissa oppilas olisi pyrkinyt pukemaan käsitellyn ilmiön konkretiaksi säveltämisen muodossa. Yhdyn Gardnerin (1991) toteutukseen, että tällöin oppilas pääsisi itse todistamaan musiikillisten menetelyiden, käytännön toteutumisen sekä käytettyjen käsitteiden perustana olevia syitä. Tämän lisäksi musiikillisten ilmiöiden oikeaoppinen notatoiminen ja analyysissä käytettävä symboliikka esiteltäisiin oppilaalle suoraan siinä kontekstissa, jossa niiden halutaankin esiintyvän. Tällöin oppilaalle myös hahmottuu ne tilanteet, joihin opittavat asiat ovat hyödynnettävissä. (ss. 124, 203.)

Opetuskokeilusta saamani tulokset voidaan nähdä toteutuneen konstruktivisessa viitekehyksessä, kuten edellä tietoperustaa käsittelevien päälukujen 2 ja 3 pohjalta osasin odottaa. Diatoninen maailma ja ennen kaikkea sen sisältämä V7-I -purkaus toimi läpi koko opetuskokeilun ponnahduslautana nondiatonisten ilmiöiden kartoittamiselle. Tämä loi vahvan tunteen siitä, että rakensimme eli konstruktoimme oppilaiden kanssa oppimiskokemuksen aikaisemmin opitun vaaraan. Olisin voinut tukea konstruktivistista oppimista paremmin siten, että olisin vaatinut oppilaita aina ennen uutta sessiota palauttamaan mieleensä aikaisemmin käsitellyn teoria-aiheen. Tällainen kertauksen puute näkyi monessa kohtaa ja kuormitti opetussession rakennetta, kun pelkän viittauksen sijaan jouduin ker-taamaan jonkin edeltävistä aiheista.

Tutustuminen Vygotskin oppimisteoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä ei niinkään muokannut omaa opettamisen tyyliäni, vaan se pikemminkin auttoi ym-

märtämään sitä paremmin. Oli hieno tunne havaita, että se miten olin opetuksessani tottunut operoimaan, oli nyt mahdollista kategorisoida tämän maineikkaan oppimisteorian piiriin lukeutuvaksi. Ajatus siitä mitä yksilö pystyy saavuttamaan pelkästään omin voimin ja mitä taasen toisen valveutuneemman yksilön avustamana oli läsnä jokaisessa opetuskokeiluni sessiossa. Lisäksi pyrin aina käsittelemään jotain sellaista aihetta, joka vielä sillä hetkellä olisi oppilaan tietotaidon ulottumattomissa; mutta joka kanssakäymisemme jälkeen olisikin muovaantunut selätettäväksi kokonaisuudeksi.

Keräämästäni aineistosta saamieni tuloksien perusteella totean, että opetuskokeiluni onnistui sille asettamassani tehtävässä. Vaikka kaikkien oppilaiden kohdalla ei saavutettukaan saman tason osaamista eikä saavutetun tietotaito välttämättä osoittautunutkaan kauaskantoiseksi, niin opetuskokeilu kuitenkin tarjosi oppilaille oivallisen mahdollisuuden tutustua harmonian nondiatonisiin ilmiöihin sessiosta toiseen etenevän opetusperiodin myötä.

#### 6.4 Opetuskokeilun raportoinnin luotettavuus ja eettisyys

Hyvän tieteellisen käytännön<sup>38</sup>, eli HTK:n peruseriaatteiksi luokitellaan (1) luotettavuus, (2) rehellisyys, (3) arvostus ja (4) vastuunkanto. Luotettavuudella tarkoitetaan kaiken tieteellisen toiminnan laadun varmistamista, mitä tulee suunnitteluun, menetelmiin, analyyseihin ja resursointiin. Rehellisyys vuorostaan korostaa kaiken tieteellisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin, raportointiin sekä viestintään liittyvää avoimuutta, oikeudenmukaisuutta ja puolueettomuutta. Arvostuksen tulee kohdistua oman kollegion lisäksi myös kaikkiin tieteellisen toiminnan osapuoliin. Lopulta vastuunkannon on aina ulotuttava tieteellisessä toiminnassa sen hallinnointiin, toteutukseen sekä vaikutuksiin. (TENK, 2023, s. 11–12.) Käsittelem seuraavaksi oman kehittämisprojektini eettisyyden kannalta olennaiset menettelytavat. Kuvailen näitä yleisesti, siten miten TENK<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Engl. ”*research integrity*”

<sup>39</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta.



(ibid., s. 13–14) sen tekee, sekä kerron miten nämä esiintyivät opinnäytetyössäni.

Tieteellisen työn tekeminen tarkoittaa tieteellisen toiminnan huolellista suunnittelua, toteutusta ja dokumentointia. Itselleni tämä tarkoitti opetuskokeilua koskevan tutkimussuunnitelman laatimista ja hyväksyttämistä syyskuussa 2022. Opetuskokeilu toteutettiin aikavälillä 11.2022–6.2023, jolloin jokainen sessio äänitettiin omaksi audioraidakseen. Kertyneen aineiston litterointi valmistui 6.2023 mennessä, jonka jälkeen oli vuorossa teemoitteluun perustuva analysointi (kts. kuva 10).

Eettisyys ja ennakointi perustuu tieteellisessä toiminnassa mahdollisesti tarvittaviin lupiin ja suostumuksiin ennen tutkimusaineiston keräämisen aloittamista (Liite 4). Opetuskokeilussani tämä tarkoitti siihen osallistuvien oppilaiden informointia ja tämän jälkeen allekirjoituksella varustettua suostumusta osallistumisesta. Tuloksien raportoinnissa varmistin osallistujien anonymiteetin viittaamalla kuhunkin oppilaaseen ainoastaan tunnuksella H1, H2, H3 ja H4. Myös oppilaiden erikseen ja yhdessä hallitseman soitinkavalkadin toin esille ilman oppilaskohtaista listausta.

Tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta liittyy kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa sovittavasta aineistojen käyttöoikeuksista, käsittelystä ja säilyttämisestä. Ennakkoehtona on voimassaolevan tietosuojalainsäädännön noudattaminen, kuin myös luottamukseen ja vaitioloon liittyvät velvoitteet. Opetuskokeiluun osallistuneiden oppilaiden suostumuslomakkeessa oli selvästi mainittu, että sessiot äänitettäisiin ja että nämä tallenteet säilytettäisiin Metropolian suojatulla Z-verkkolevyasemalla, josta ne tutkimuksen päättyessä tuhottaisiin. Myöskään kenelläkään muulla kuin itselläni ei olisi pääsyä näihin tallenteisiin, eikä niistä työstämiini litterointeihin taikka analyysihin. Suostumuslomakkeessa oli myös erikseen mainittu, että mikäli oppilas jäisi kesken kaiken pois opetuskokeilusta, niin siihen asti kertynyt aineisto olisi yhä käytettävissäni.

Vilkkä (2004, s. 114) muistuttaa, että laadullisen tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden suhteen on tarkkailtava mitkä havainnot olen tutkijana saanut havainnoinnin aikana yksityishenkilönä ja mitkä tutkijana. Ammattikäytännön tutkimus tasapainottelee koko ajan tämän dilemman kanssa. Tässä valitsemassani menetelmässä toimin ammatin harjoittajan lisäksi myös tutkijana, jolloin oletuksia muodostuu tiedon, oppijan ja oppimisen välillä (Kuoppamäki, 2015, s. 50). Aalto ja Puusa (2020) huomauttavat, että luotettavuutta arvioitaessa tulee pohtia valittujen menetelmien soveltuvuutta suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Laadullisena tutkijana olen tyypillisesti lähellä tutkimuksen kohdetta, jolloin henkilökohtaisen kokemuksen vaikutus on hyväksyttävissä. Ratkaisuna toimiikin se, että mitä selvemmin, havainnollisemmin ja yksityiskohtaisemmin tutkijana kerroin laadullisen tutkimukseni eri vaiheista, sitä paremmin luotettavuus on arvioitavissa. (s. 2–4.) Näihin perustuen rakentamani tutkimusasetelma (kts. luku 4) onnistui luotettavan raportoinnin saavuttamisessa, vastaten em. laadulliseen tutkimukseen liittyviin haasteisiin. Lisäksi opetuskokeilun vaiheiden ja sisältöjen yksityiskohtainen kuvaaminen (kts. luku 5) osoitti, että oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa käsiteltävät teoria-aiheet kunkin opetussession sisällä olivat strukturoitu varmalle pohjalle, omaan asiantuntijuuteeni perustuen.

## 7 Pohdinta

Aloitan tämän pohdintaosuuden kertaamalla opinnäytetyöni kehittämisprojektin keskeisimmät tulokset.

Käyttämäni teoriamateriaali palveli oppilaiden sävellajajattelun kehittymistä tiiviillä ja informatiivisella sisällöllään, vaikka pitäytyminen 2–3 sivun pituudessa aiheutti paikoitellen aiheen käsittelyä liian tiivistetysti. Yksinään pelkkä teoriamateriaali ei kuitenkaan olisi riittänyt oppimiskokemuksen saavuttamisessa, vaan siihen vaadittiin aina sisällön läpikäyminen vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, usein johdattelua hyödyntäen. Tutustuminen kulloisenkin ilmiön soun-diin osoittautui tärkeäksi vastapainoksi teoriaosuudelle, mutta kokonaiskuva käsiteltyjen ilmiöiden musiikillisesta arvosta paljastui vasta sävellyksen *The Things*

*You Can Find (at the End of an Alleyway)* myötä. Opetuskokeilu eteni konstruktivistisen viitekehyksen sisällä, sillä uusi aihe rakentui aina aikaisemmin opitun varaan. Lisäksi oppiminen tapahtui lähikehityksen vyöhykkeen sisällä, jolloin aihe tarjosi oppilaille aina sellaisen *musiikillisen ongelman*, joka oli tasoltaan haastavampi kuin oppilaan sen hetkinen taitotaso. Koska uusi ilmiö vaati aina aluksi sen perustana toimineen V7-I -purkauksen selvittämisen, paljastui tällöin oppilaiden sävellajijattelun kehittyminen opetuskokeilun edetessä. Eroavaisuudet oppilaiden saavuttamassa osaamisessa olivat selitettävissä diatonisen maailmaan liittyvän lähtötason ja käsiteltävää aihetta kohtaan osoitetun kiinnostuksen perusteella. Tähän liittyi myös se, miten hyödylliseksi kukin oppilas koki opetettavan aiheen omassa muusikkoudessaan.

Entä mikä on tämän opinnäytetyön ja kehittämisprojektini tulosten merkitys?

Opetuskokeilu antaa viitteitä siitä, että V7-I -purkaus tarjoaa lähtökohdan monien harmoniassa esiintyvien haastavampien nondiatonisten ilmiöiden opettamiseksi. Osoitin, että heti väldominantti-ilmiöön tutustumisen jälkeen monet näistä ovat sekä tunnistettavissa että muodostettavissa varsin selkeän raamin puitteissa: reharmonisoidun dom7-soinnun purkaus tapahtuu joko  $\frac{1}{2}$ - askeleella alaspäin; koko tai  $\frac{1}{2}$ -askeleella ylöspäin; tai suurella tai pienellä terssillä alaspäin. Käyttämäni metodin myötä myös näiden analyysissa on säilytettävissä yhteys V7-I -purkaukseen. Varsinaisen teorian ymmärtäminen näiden ilmiöiden taustalla vaatii oppilaalta kuitenkin syvempää aiheeseen paneutumista, eikä tällainen osaaminen ei tule syntyään tyhjästä. Ennakkohehtona toimii vahva sävellajien sisäisen maailman *hallitseminen* (makro) ja sävellajien sisältämän tiedon *ymmärtäminen* (mikro).

Musiikin teorianopetusta tulisi sävellajien kohdalla kehittää siten, että jo heti alkuvaiheessa korostettaisiin kokonaiskuvan luomista. Tämä toimisi erotuksena yleiseksi kokemalleni lähestymiselle, jossa jokainen sävellaji opetellaan ikään kuin omana erillisenä tapauksenaan, ilman että näiden jakama yhteinen tieto välittyy selkeästi oppilaalle. Korostamalla sävellajien yhteisiä lainalaisuuksiin on

oppimista mahdollista lähestyä ennemmin osaamisen laajentamisena, sen sijaan että kyseessä olisi aina täysin uusien kokonaisuuksien opettelu. Ymmärrän oppilaiden iän olevan ratkaisevassa roolissa musiikinteorian oppimisen kannalta. Pop/jazz-teoriaopetuksessa yleiseksi kokemani 12–13-vuoden aloitusikä kuitenkin mahdollistaa sävellajien sisältämän tiedon opettelemisen isompien ja toisiinsa tiiviisti linkittyneiden kokonaisuuksien kautta.

Opetuskokeilu osoitti, että teoria-aiheisiin tulee sisällyttää myös erillisiä harjoitustehtäviä ja/tai sävellystoimeksiantoja. Varsinkin viimeksi mainittu tulee vaati-  
maan enemmän aikaresurssia oppilaan taholta kuin perinteiseksi koettujen koti-  
tehtävien työstäminen. Siksi – kuten muissakin harrastuksissa – sitoutumisen  
korostaminen myös musiikkiopinnoissa on tärkeää ja tämä pitää instrument-  
tiopintojen ohella kohdistaa myös ryhmäaineopintoihin. Pop/jazz-musiikinopetus  
tarjoaa tälle hyvät lähtökohdat, sillä yhteyden muodostumisen kliseisen *teorian*  
ja *käytännön* välillä on mahdollista osoittaa oppilaille jo varhaisessa vaiheessa  
opintoja.

Olen vakuuttunut kehittämisprojektini onnistumisesta. Tästä huolimatta oppilaan  
*musiikillista ymmärtämistä* ei voida määritellä riittävän todenmukaisesti keskitty-  
mällä ainoastaan yhden tietyn oppimistilanteen arvioimiseen (Elliott & Silver-  
man, 2015, s. 418; Gardner, 1992, s. 13). Opetuskokeiluun osallistuneiden op-  
pilaiden taitotasossa oli projektin päätyttyä havaittavissa eroavaisuuksia. Ha-  
luan kuitenkin korostaa, että loppujen lopuksi sillä ei mielestäni ole suurtakaan  
merkitystä, millä spesifillä ja juuri siihen tarkoitukseen suunnitellulla tavalla oppi-  
las oppii mieltämään jonkin teoreettisen ilmiön. Ihanteellista toki olisi, että oppi-  
las kykenisi *ymmärryksensä* kautta päättelemään ilmiön taustalla lepäävät syy-  
seuraussuhteet, eli mihin musiikillisten lainalaisuuksien varaan ilmiö perustaa  
itsensä. Silti luomalla oman tapansa metodini mukaisten dom7-reharmonisoin-  
tien toteuttamiseen käytännössä yhdyn Gardnerin (1992) ehdotukseen, jossa  
”pelkän *musiikillisen älykkyyden* – tässä tapauksessa siis teoria-aineissa briljee-  
raamisen – sijasta arvioinnissa tulisi keskittyä artistiseen osaamiseen musiikilli-  
sessa tilanteessa” (s. 9).

Lupasin aikaisemmin alaluvussa 3.6, että palaisin vielä relatiivisen ilmiön problematiikkaan. En lopulta kokenut relatiivista ilmiötä ongelmallisena saatuani kehittämisprojektini päätökseen. Ymmärrän, että sen rajoittunut esiintyminen pelkästään suomalaisessa pop/jazz-teoriaopetuksessa on iso kompastuskivi ilmiön oikeuttamiselle. Mutta koska olen pyrkimässä luomaan jotain uutta – oli se sitten näkemys, metodi tai työskentelytapa –, niin en pidä sitä haittana, että jokin tukemani teoria osoittautuu luonteeltaan esoteeriseksi.

Omassa metodissani mikä tahansa harmoniassa esiintyvä sointu voi toimia *kohteenä* tällaiselle kokoaskeleen ylöspäin purkautuvalle dom7-soinnulle. Suomalaista alkuperää nauttiva relatiivinen ilmiö sulkee sisäänsä myös ½-askeleella ylöspäin purkautuvan dom7-soinnun, jolloin sitä varten ei tarvitse kehittää mitään tyystin omaa järjestelmäänsä. Jatkossa pohjustan relatiivisen ilmiön ja sen rV7-analyysin opettamista esittelemällä sen vaihtoehtoiset tulkinnat alan lähdekirjallisuudessa.

Entä miten opetuskokeiluni olisi kehitettävissä jatkossa?

Valmistamani teoriamateriaalin antaminen toisen opettajan käytettäväksi avaisi uusia näkökulmia ja ennen kaikkea mahdollisuuksia kultivoida materiaalia vieläkin pidemmälle. Erotuksena pelkästään kahdenkeskisille sessiolle, seuraava askel olisi luonnollisesti opetuskokeilun toteuttaminen ryhmäopintona luokkahuoneympäristössä. Myös harjoitustehtävät ja/tai sävellystoimeksiannot liitettäisiin olennaiseksi osaksi kulloinkin käsiteltävää teoria-aihetta. Tällöin oppilas joutuu sessioiden välissä kertaamaan edeltäviä aiheita, jotka samalla valmistavat uuden aiheen opettelemista.

Ilmiöiden teoreettista pohdintaa tulisi yhtälailla siivittää myös elävästä musiikista löytyvillä soundiesimerkeillä, sen mukaan kuin niitä on löydettävissä. Tarvittaessa riittää myös tutustuminen opettajan aihetta varten säveltämiin esimerkkeihin, jolloin ilmiö on mahdollista eristää selkeästi havaittavaksi. Teoria-aiheet

ovat tuotavissa ns. kentälle yhdistämällä ne pop/jazz-musiikille olennaiseen improvisointiin. Tämä olisi integroitavissa yhteen instrumentti- ja bändiopetuksen kanssa, luoden samalla yhteistyötä oppilaan eri opettajien välillä.

Korostan myös selkeän linjauksen laatimista opintokokonaisuuden arvioinnille. Tuntityöskentelyn ohella se koostuisi erillisestä loppukokeesta ja/tai näyttyöstä, joissa yhdistyisivät käsitellyt teoria-aiheet koko kurssin laajuudelta. Sävellystoimeksiantoja kautta olisi mahdollista myös erillinen näyttö muusikkona toimimisesta musiikillisessa tilanteessa.

Entä minkälaiseksi kokemukseksi opinnäytetyö muodostui tekijälle itselleen?

Opinnäytetyöni kehittämisprojekti osoittautui itselleni erittäin valloittavaksi ja ennen kaikkea antoisaksi kokemukseksi. Sen avulla pääsin ensimmäistä kertaa tutustumaan oikeaoppisen tutkimuksen suorittamiseen; sen eri prosesseihin, käytänteisiin ja menetelmiin. Kaikkien näiden pohjalta itselleni tarjoutui mahdollisuus oman tutkijanvaistonni kehittämiseen – sarjassamme *pisinkin matkaa alkaa sen ensimmäisestä askeleesta*.

Puin teorian opetusmateriaalini fyysiseen muotoon ensimmäisten opetusharjoitteluiden alettua Metropolia-ammattikorkeakoulussa syksyllä 2014. Tämän jälkeen ne ovat tasaisesti kulkeneet läpi ison jalostuksen ja itsekriittisyyteni myötä lähes loputtomalta tuntuvaan syyniin. Kuitenkin koen voivani rehellisesti sanoa, että nyt tässä voisi kenties olla *sitä jotain*. Tätä pohdintaosuutta syksyllä 2023 kirjoittaessani olen juuri lanseerannut käyttööni alkaneelle lukuvuodelle oppikirjat pop/jazz-teorian perusopintojen kursseille 1 ja 2, sekä syventäviin opintojen *advanced*-aiheisiin keskittyvälle 3.kurssille. Tuon jälkimmäisen opintojakson kohdalla oppikirjan sisältö koostuu mm. näistä samoista opetusmateriaaleista, joiden toimivuutta tutkin opetuskokeilun aikana. Opinnäytetyöni tarjoaa siis vain keskitetyn läpileikkauksen siihen kokonaiskuvaan, jota täysvaltaisessa opetusmateriaalissani tavoittelen. Vaikka opetuskokeilussani keskityinkin haastavampiin aiheisiin, niin olen nyt jo luomassa käytännön perustaa sellaiselle metodille,

joka lähtee nollassa ja jonka avulla oppilaan on mahdollista opinnoissaan edetä ns. päätyyn asti.

Opetuskokeilussa edettiin 2.asteen ammatillisella sekä 3.asteen korkeakoulutasolla kohdattaviin teoria-aiheisiin. Tästä tasollisesta loikasta huolimatta olen silti päätenyt esittelemään nämä aiheet pop/jazz-teorian syventävissä opinnoissa. Ymmärrän, etteivät kaikki oppilaat varmastikaan ole niin motivoituneita, että jaksaisivat täysvaltaisesti ammentaa tarjoamastani tietotaidosta – varsinkin kun monen kohdalla kyse on vain harrastuksesta. Tästä huolimatta koen, että pop/jazz-musiikki tarjoama rikas harmoniamailma on kuin luotu louhittavaksi. Niille oppilaille, jotka haluavat sukeltaa tämän altaan syvään päätyyn on metodini kautta tarjolla ainakin yksi näkemys, jonka varaan rakentaa omaa osaamistaan – ja jonka toimivuudesta menen takuuseen.

Olen vakaasti sitä mieltä, että korostamalla jo pop/jazz-teoriaopintojen varhaisessa vaiheessa juurikin sävellajijattelun merkitystä, on opintojen edetessä mahdollista päästä käsittelemään myös tässä opinnäytetyössä esittelemäni haastavimmat nondiatoniset teoria-aiheet. Metodini ja siihen liittyvien työtavat V7 asteen rikastuttamiseksi tarjoavat siihen erinomaiset mahdollisuudet. Näiden olettamuksien tueksi löytyvät opetuskokeilusta saavuttamani tulokset.

Koen pedagogiikassa kehittymisen lähtökohdaksi enemmän sinne johtavan matkan kuin lopulliseen päämäärään saapumisen. Vaikka monta virstaa on varmasti vielä taivallettavana, niin nyt vaikuttaisi siltä, että tältä erää kaikki sanat on sanottu ja laulut on laulettu. Siksi pä kaiken päätteeksi siteeraan suosikkifilosofiani Friedrich Nietzscheä, hänen itse itsestään kirjoittamastaan *Ecce Homo*-biografiasta:

Tunnen oman kohtaloni. Jonain päivänä nimeni tullaan yhdistämään muistoon jostakin pelottavasta – ennen kokemattomasta käännekohdasta, syvimmästä mahdollisesta omantunnon ristiriidasta ja ratkaisusta kaikkea sellaista *vastaan*, johon oli aiemmin uskottu, jota vaadittiin ja jota pidettiin pyhänä. Minä en ole ihminen, vaan dynamiittia! (Nietzsche, 1908/2002, s. 142, suom. Ljungberg)

## Lähteet

- Aalto, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 178–190. Gaudeamus.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Finn Lectura.
- Alanen, J. & Kulokari, R. (2018). *Turnaround: musiikin teorian, säveltapailun ja improvisoinnin oppikirja opistotasolle*. Pop & Jazz Konservatorio.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Vastapaino.
- Atkinson, P & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. Teoksessa N. Denzin (toim.), *Handbook of Qualitative Research*, 248–261. Sage.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. Teoksessa J. A. Whitson & D. Kirshner (toim.), *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Bonwell, C. & Eison, K. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. AEHE-ERIC Higher Education Report No.1*. The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Brent, J. & Barkley, S. (2011). *Modality: scales, modes & chords – the primordial building blocks of music*. Hal Leonard.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18(1), 32–41. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1998). Teacher Research: The Question That Persists. *International Journal of Leadership in Education* 1(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/1360312980010103>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge/Falmer.
- Davydov, V. V. (1982). The psychological structure and contents of the learning activity in school children. Teoksessa R. Glaser & J. Lompscher (toim.), *Cognitive and motivational aspects of instruction*, 37–44. Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Delamont, G. (1965). *Modern Harmonic Technique. Volume 1, Elements of Harmony*. Kendor.



Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and Education by John Dewey: With a Critical Introduction by Patricia H. Hinchey*. Myers Education Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1916).

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories From Case Study Research. *Academy of Management Review* 14(4), 532–550. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/building-theories-case-study-research/docview/210938650/se-2>

Elliott, J. D. & Silverman M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2. painos). Oxford University Press.

Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2. painos). Cambridge University Press.

Felts, R. (2002). *Reharmonization Techniques*. Berklee Press.

Gardner, H. (1991). *Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books.

Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. Teoksessa Gifford, B. R., O'Connor, M. C. (toim.), *Changing Assessments. Evaluation in Education and Human Services*, vol. 30, 77–119. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-2968-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-011-2968-8_4)

Goldstein, S. & Brooks, R. (2007). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior: Creating Sustainable, Resilient Classrooms*. Wiley.

Graham, B. [billgrahammusic]. (26.12.2018). *Bebop Improvisation 101: The 2 Concepts From Barry Harris That Transformed My Playing Overnight* [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=R-d4PmAXsms&t=768s&ab\\_channel=billgrahammusic](https://www.youtube.com/watch?v=R-d4PmAXsms&t=768s&ab_channel=billgrahammusic)

Grefveberg, R. (2013). *Pop/jazz mappi: pop/jazz-musiikinteorian ammatillinen oppi- ja tehtäväkirja*. Annamedia.

Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät* (2. painos). WSOY

Harris, B. [Jazz at Lincoln Center's JAZZ ACADEMY]. (5.11.2014). *Jazz Theory with Barry Harris, Part One* [video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=F8JJncSUdUU&ab\\_channel=JazzatLincoln-Center%27sJAZZACADEMY](https://www.youtube.com/watch?v=F8JJncSUdUU&ab_channel=JazzatLincoln-Center%27sJAZZACADEMY)

Harré, R. & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. Sage.

Hanslick, E. (1986). *On the Musically Beautiful* (8. painos, käänntänyt G. Payzant). Hackett. (Alkuperäisteos julkaistu 1854).

Hatch, M. J. (2018). *Organization Theory. Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives* (4. painos). Oxford University Press.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hoidn, S. (2017). *Student-Centered Learning Environment in Higher Education Classrooms*. Palgrave Macmillan.
- Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. Bookwell Oy, Juva.
- Heikkilä, P. & Halkosalmi, V-M. (2005). *Tohtori Toonika*. Otava.
- Ingelf, S. (1982). *Jazz- & popharmonik: Faktadel*. Reuter och Reuter.
- Ivic, I. (1989). Profiles of Educators: Lev S. Vygotsky (1896–1934). *Prospects: quarterly review of education*, XIX(3), 427–436. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084815>
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. (2008). *Musiikinteoria 1*. Modus musiikki Oy.
- Kejonen, M. (2006). "Kohtaavathan suoratkkin avaruudessa". Tapaustutkimus teollisen työpaikan henkilöstöryhmien puhetavoista. *Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 78. (Väitöskirja, Joensuun yliopisto). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-015-4>
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 41–55. Gaudeamus.
- Keller, G. (2002). *The Jazz Chord/Scale Handbook*. Advance Music (Schott).
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 157–172. Gaudeamus.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Harvard University Press.
- Kuoppamäki, A. (2015). *Gender Lessons: Girls and Boys Negotiating Learning Community in Basics of Music* [väitöskirja, Sibelius-Akatemia]. *Studia Musica* 63. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5959-89-5>
- LaVerne, A. (1991). *Handbook of Chord Substitutions*. Ekay Music.
- Levine, M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Sher Music Co.
- Lemke, J. (1997). Cognition, context, and learning: social semiotic perspective. Teoksessa D. Kirshner (toim.), *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*, 37–56. Lawrence Erlbaum.
- Ligon, B. (2001). *Jazz Theory Resources: Tonal, Harmonic, Melodic, & Rhythmic Organization of Jazz, Vol. 1*. Hal Leonard.

- Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 38(4), 339–353. <https://doi.org/10.1002/jhbs.10066>
- Meyer, L. B. (1989). *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. University of Pennsylvania Press.
- Mulholland, J. & Hojnacki, T. (2013). *The Berklee Book of Jazz Harmony*. Berklee Press.
- Mäkelä, K. & Apo, S. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus.
- Nietzsche, F. (2002). *Ecce Homo. Kuinka tulee siksi mitä on* (suom. T. Ljungberg). Summa. (Alkuperäisteos *Ecce Homo. Wie man wird, was man ist*, 1888, julkaistu 1908).
- Niiniluoto, I. (1999). *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Otava.
- Niiniluoto, I. (2003). *Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofia esseitä*. Otava.
- Opetushallitus. (4.2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus. (21.2.2023). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Popper, K. R. (1968). Epistemology Without a Knowing Subject. Teoksessa B. Van Rootselaar & J. F. Staal (toim.), *Studies in Logic and the Foundations of Mathematics*, vol. 52, 333–373. [https://doi.org/10.1016/S0049-237X\(08\)71204-7](https://doi.org/10.1016/S0049-237X(08)71204-7)
- Progris, J. (1986). *The Basic Elements of Jazz*. Columbia Pictures Publications.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 103–117. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 145–156. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 143–144. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 25–40. Gaudeamus.

- Rees, H. (1994). *The Barry Harris Workshop Video Part 1: Workbook*. Jazzworkshop Productions.
- Reid, D. K. (1998). Scaffolding: a broader view. *Journal of Learning Disabilities* 31(4), 386–396. <https://doi.org/10.1177/002221949803100408>
- Rikandi, I. (2012). *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community* [väitöskirja, Sibelius-Akatemia]. Studia Musica 49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5959-31-4>
- Rochinski, S. (1995). *Harmony 4 Workbook*. Berklee College of Music.
- Schönberg, A. (1969). *Structural Functions of Harmony* (2. painos). Norton, Co.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Slater Stern, B. & Kysilka, M. L. (2008). *Contemporary Readings in Curriculum*. Sage.
- Spitzer, P. (2001). *Jazz theory handbook*. Mel Bay.
- Stenberg, R. (2007). Creativity as Habit. Teoksessa A. G. Han (toim.), *Creativity: A Handbook for Teachers*, 3–26. World Scientific.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 31(4), 344–364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurillinen näkökulma*. WSOY.
- Thatchenkery, T. & Metzker, C. 2006. *Appreciative Intelligence: Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. Berrett-Koehler.
- Tabell, M. (2008). *Jazzmusiikin harmonia*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tieteen termipankki. (10.2.2023). Kielitiede:syntaksi. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:syntaksi>
- Tieteen termipankki. (17.02.2023): Nimitys:ontologia. <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:ontologia>
- Tieteen termipankki. (14.10.2023): Filosofia:positivismi. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:positivismi>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Tynjälä, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. *International Journal of Educational Research* 31(5), 357–442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)

Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 233–255. Vastapaino.

Vilka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Tammi.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol 1: Problems of General Psychology*. Plenum Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. C. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Wyatt, K. & Schroeder, C. 2011. *Harmony & Theory: a comprehensive source for all musicians*. Hal Leonard.

## Liitteet

### Opetusmateriaalit

Liite 1 sisältää opetuskokeilussa käyttämäni opetusmateriaalit, jotka olivat kokonaan itse alusta loppuun työstämäni. Opetuskokeilu käsiteltiin opinnäytetyön alaluvussa 4.3 ja sen sisällöt alaluvussa 5.2.

Yhteensä viiden opetussession teoria-aiheet rakentuivat seuraavien kokonaisuuksien mukaisesti:

#1-sessio: Diatoninen kolmisointuharmonia duuri- ja mollitonalityetissa	s. 89–91
#2- sessio: VäliDominantti + appendix	s. 92–94
#3-sessio: Tritonuskorvaus	s. 95–96
#4-sessio: Relatiivinen V7 + appendix	s. 97–99
#5-sessio: Harhapurkaus mediantille + appendix	s. 100–103

Nyt esiintyessään opinnäytetyön liitteinä, nämä materiaalit on varustettu vesileimalla ja niiden kopiointi on ehdottomasti kielletty. Kaikki oikeudet pidätetään.

syksy 2022 - 1

## Diatoninen harmonia

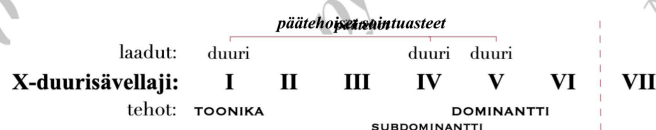
"diatoninen"  
→ sävellajin mukainen

### ◆ DUURISÄVELLAJIN SOINTUASTEET ja TEHOT

- sointujen sisältämät tehot jaotellaan kolmeen eri luokkaan:

**TOONIKA** – **SUBDOMINANTTI** – **DOMINANTTI**  
"lepotila" "liiketila" "jännite"

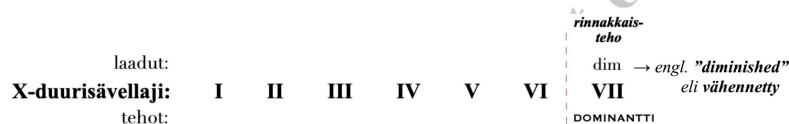
- duurisävellajin 7 eri sointuastetta edustavat jotain näistä tehoista, mutta niistä tärkeimmät eli ns. **päätehot** löytyvät sointuasteilta **I, IV ja V**  
→ nämä soinnut ovat kaikki laadultaan duureja !



- sointuasteet **II, III ja VI** edustavat tällöin ns. **rinnakkaistehoja**  
→ näistä sointuasteet **III ja VI** edustavat toonikatehoa ja **II** asteen sointu subdominantitehoa  
→ nämä soinnut ovat kaikki laadultaan molleja !



- myös **VII** asteen sointu on **rinnakkaistehoisen**, mutta erotuksena muihin sointuasteisiin se ei sisällä puhdasta kvintti- eli **pu5**-intervallia  
→ soinnun perus- ja kvinttisävelen muodostama intervalli on **vä5** eli **TRITONUS**  
→ kyseessä on tällöin **DOMINANTTI**-tehoisen **vähennetty kolmisointu**, eli **dim**



Kun nämä eri sointuasteet, niiden laadut sekä tehot kerätään yhteen, muodostuu tällöin ns. "duurisävellajin huoneentaulu"

◆ **LUONNOLLISEN MOLLIN SOINTUASTEET**

- mollisävellaji jakaa samat soinnut **rinnakkaisduurinsa** kanssa  
→ c-mollisävellajin soinnut löytyvät tällöin siis Eb-duurisävellajista
- astemerkinntä tulee kuitenkin muuttaa alkamaan mollisävellajin **perussävelestä**  
→ c-mollisävellajissa Cm-sointu on I aste (vaikka Eb-duurisävellajissa se on VI aste)
- mollisävellajin astemerkinntöjä verrataan aina sen **muunnosduuriin**, eli **saman perussävelen duurisävellajiin**:

- C: Em → III-aste | Am → VI-aste | B° → VII-aste
- Cm: Eb → bIII-aste | Ab → bVI-aste | Bb → bVII-aste

**C-DUURISÄVELLAJIN KOLMISOINNUT**

C: I II III IV V VI VII

**C-MOLLISÄVELLAJIN KOLMISOINNUT**

Cm: I II bIII IV Vm bVI bVII

**EB-DUURISÄVELLAJIN KOLMISOINNUT**

Eb: I II III IV V VI VII

muunnos-suhde

rinnakkais-suhde

sointujen perussäveliä verrataan sävellajin c-perussäveleen:  
duurin III, VI ja VII sijaitsevat mollissa ½-askleen alempana  
III → bIII  
VI → bVI  
VII → bVII

◆ **HARMONISEN MOLLIN SOINTUASTEET**

- harm.molliasteikon sisältämä palautettu 7-sävel muodostaa mollisävellajille sen **johtosävelen**  
→ tämä johtosävel tuo muutoksia sävellajin **DOMINANTTI**-tehoisiin Vm ja bVII asteen sointuihin:

**c-harm.molliasteikko**

1 2 b3 4 5 b6 7 johtosävel

½-askel

luonn.molli: Gm Cm: Vm → harm.molli: G v

luonn.molli: Bb Cm: bVII → harm.molli: B° VII

luonn. ja harm. mollin muodostamaa järjestelmää kutsutaan nimellä "YHDISTETTY MOLLI"



♦ **MOLLISÄVELLAJIN SOINTUASTEIDET TEHOT**

- mollisävellajissa sointujen laadut ovat täysin erilaiset kuin sen *muunnosduurissa*
- sointuasteiden tehot pysyvät kuitenkin samoina näiden muunnossävellajien välillä:

C Dm Em F G Am B°

C: I II III IV V VI VII

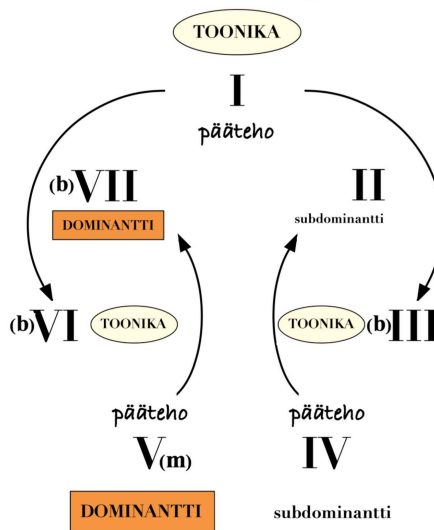
T SD T SD D T D

Cm D° Eb Fm Gm Ab Bb ← harm.molli

Cm: I II bIII IV V(m) bVI (b)VII ← luonn.molli

Nämä sointuasteet, niiden laadut sekä tehot muodostavat YHDISTETYN MOLLIN mukaisen "mollisävellajin huoneentaulun"

VINKKI: sointuasteiden tehot on kenties helpompi hahmottaa ympyrämuodostelmasta:



syksy 2022 - 1

## Nondiatoninen harmonia #1

"nondiatoninen"  
→ sävellajin  
ulkopuolinen

ILMIÖ:

### ♦ "V7-I" -PURKAUKSEN PERIAATE

- ohessa länsimaisen *tonaalisen harmonian* ydin pähkinänkuoressa:

- bassosävelten purkaus tapahtuu ns. *vahvalla bassoliikkeellä*:  
→ pu4 ylös ↑ tai pu5 alas ↓

- dominanttiseptimisoinnun terssin (3) ja septimin (b7) muodostama TRITONUS puretaan askel-liikkeellä kohdesäveliin (esimerkissä ulospäin, huom.)
- tätä ns. "V7-I -purkauksen periaatetta" on mahdollista soveltaa myös muiden kuin vain I asteen kohdalla  
→ tällöin tulemme kuitenkin astumaan sävellajin ulkopuolelle !

### ♦ VÄLIDOMINANTIT

- engl. "*secondary dominants*"
- diatonisen harmonian etenemistä voidaan vahvistaa lisäämällä harmonian joukkoon jännitteisiä dominanttiseptimisointuja sävellajin ulkopuolelta  
→ niillä luodaan tilapäinen "V7-I" -purkaus jollekin varsinaisen sävellajin diatoniselle sointuasteelle (II, III, IV, V, VI tai VII)
- haasteena on pystyä asteanalyysissa huomioimaan näiden dom7-sointujen alkuperä, eli mistä ne on ns. *lainattu*
- ohessa esitetty perinteinen sointukulku C-duurisävellajissa:

"diatoninen"  
→ sävellajin  
sisäinen

syksy 2022 - 2

- lisätään jännitettä luomalla **G7**-soinnulle sen **väliDominanttisointu**
  - tämä sointu korvaa aikaisemman Dm-soinnun, huom.
  - koska [kohde] on g-pohjainen duurisointu, niin astutaan hetkeksi G-duurisävellajiin ja paikallistetaan sieltä sen oma **V7** asteen sointu:

- **D7**-sointu on siis tilapäisesti *lainattu* kohdesoinnun mukaisesta G-duurisävellajista
  - esiintyessään nyt C-duurisävellajissa, sen **fis**-terssisävel tekee siitä varmasti sävellajin ulkopuolisen eli **nondiatonisen** soinnun!
  - sen rooli on luoda tilapäinen "V7-I" -purkaus g-pohjaiselle kohdesoinnulleen
  - **KUITENKIN**: kyseessä ei kuitenkaan ole **modulaatio** (eli sävellajin vaihdos), vaan vallitseva C-duurisävellaji on mahdollista huomioida tällaisen väliDominantti-ilmion asteanalyyseissa:

→ tällaisella *kauttaviiva*-merkinnällä ilmaistaan, että kyseessä on

"väliDominanttisointu, jonka [kohde] on kauttaviivan jälkeinen sointu"

( **HUOM.** väliDominanttisointu voi toki olla myös **duurikolmisointu** jolloin astemerkistä luonnollisesti jätetään "7" -liite pois )

**!! WARNING !!**

- mikäli emme ymmärrä että kyseessä on sävellajin ulkopuolinen lainasointu, niin jotkut havaitsevat II asteen Dm-soinnun "vain muuttuneen" D7-soinnuksi..
  - tällainen lähestyminen on näköalaton ja johtaa helposti oheiseen kardinaalivirheeseen asteanalyyseissa:

virheellinen **II7** astemerkintä paljastaa että harmoniasta on analysoitu ainoastaan se mitä *nähdään*, eikä sitä mikä suhde soinnuilla todellisuudessa on. (s2022)

– APPENDIX –

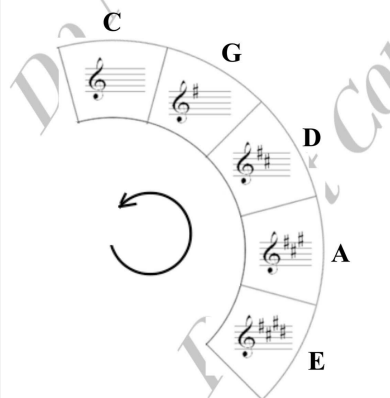
Jokaiselle soinnulle on mahdollista löytää sen välidominantisointu kiertämällä kvinttiympyrää vastapäivään.

Tällöin sävellajien nimet edustavat ainoastaan sointujen perussäveliä;

halutulle **KOHTEELLE** on mahdollista muodostaa sen oma välidominantisointu paikallistamalla kohdetta edeltävä sävellaji ympyrässä ja muodostamalla tästä duurikolmisointu tai dom7-sointu.

esim.

wälidominantti Am-soinnulle on E7-sointu;  
wälidominantti D-soinnulle on A7;  
wälidominantti Gm-soinnulle on D7-sointu, jne..



- ✓ Välidominantti on myös mahdollista muodostaa paikallistamalla kohdesoinnun kvinttisävel: tämä toimii wälidominantisoinnun perussävelenä

**HUOM.** vähennetyllä soinnulla tämä tekniikka ei toimi, sillä wälidominantin löytäminen vaatii aina puhtaan kvinttisävelen (**pu5**) → esimerkissä Gdim-sointu sisältää vähennetyn des-kvinttisävelen, jolloin wälidominantisointu löytyy nostamalla tätä ½-asteleella

- ✓ Edeltävän esimerkin mukaisesti wälidominantisoinnun asteanalyysiin on mahdollista merkitä myös kohdesoinnun astemerkki heti kauttaviivan jälkeen:

→ tämä luetaan siten, että kyseessä on "wälidominantisointu **F-duurisävellajin VI asteen Dm-soinnulle**" (vrt. 1.sivun "ilmiö")

→ tällainen merkintä on suositeltavaa, olettaen että sille löytyy riittävästi tilaa analysissa !

## Nondiatoninen harmonia #2

"nondiatoninen"  
→ sävellajin  
ulkopuolinen

ILMIÖ:

D: I IV ?? VI

### ♦ TRITONUSKORVAUS

- engl. "tritone substitution"
- V7 asteen dominantiseptimisointu on mahdollista *reharmonisoida*  
→ tällöin se siis *korvataan* jollain sellaisella soinnulla, joka harmoniassa täyttää kaikki alkuperäisen V7 soinnun kriteerit
- tritonuskorvaus onkin yksi yleisimmistä reharmonisoinnin menetelmistä  
→ siinä ilmiö perustuu dom7-soinnussa piilevään *symmetriaan*
- tämä symmetria löytyy dom7-soinnun sisältämästä **TRITONUS**-intervallista, joka muodostuu soinnun *suuri terssi* (3) ja *pieni septimi* (b7) sävelten välille  
→ näitä säveliä nimitetään soinnun *karakteerisäveliksi*

Tiesitkö ?

"tritonus" nimitys tulee latinankielestä ja se tarkoittaa "kolmea kokoaskelta"  
→ sen symmetria perustuu siihen, että se jakaa oktaavin välimatkan kahtia  
→ tulkitsemalla toinen sen sävelistä *enharmonisesti*, muodostuu nuottiviivastolla joko **y4** tai **vä5** intervalli:

→ yhteinen termi tritonus johtuukin siitä, että pelkän kuulokuvan perusteella **y4** ja **vä5** intervaleja ei voida erottaa !

- ✓ muodostetaan uusi dom7-sointu, joka sisältää tämän A7-soinnun tritonuksen, mutta vaihdetaan karakterisävelten sijainnit soinnussa *päinvastaisiksi*:

- ✓ olemme nyt luoneet A7-soinnulle sen tritonuskorvauksen, eli **Eb7**-soinnun, säilyttäen samat karakterisävelet (huomioiden että *cis on enharmonisesti des*)  
→ tällöin Eb7-sointu pystyy täyttämään täysin saman roolin kuin A7-sointu

kevät 2023 - 2

- ✓ tritonus-intervallin moninaisuus havainnollistuu myös siinä, että muodostettujen sointujen perussävet sijaitsevat myös tritonuksen päässä toisistaan!  
→ esimerkissä siis A7 ja Eb7 soinnut
- ohessa diatoninen sointukulku D-duurisävellajissa:

F#m Hm Em A7 D  
D: III VI II V7 I

- reharmonisoidaan V7 asteen A7-sointu sen *tritonuskorvauksella*, eli Eb7-soinnulla  
→ astemerkintä muuttuu muotoon sV7 (jossa s = "sijaisointu", engl "substitution")

F#m Hm Em Eb7 D  
D: III VI II sV7 I

Tritonuskorvauksen muodostaminen on helppoa, kun huomaamme että tällöin purkaus kohdesointuun tapahtuu 1/2-askeleella alaspäin!

!! WARNING !!

F#m Hm Em Eb7 D  
D: III VI II bII7 I

virheellisellä bII7 astemerkinnällä emme pysty selittämään tämän sävellajin ulkopuolisen soinnun alkuperää!

#### ◆ TRITONUSKORVATTU VÄLIDOMINANTTI

- myös välidominanttina esiintyvä V7 voidaan reharmonisoida tällä em. tekniikalla
- ✓ muodostetaan ensiksi edellisen esimerkin Em-soinnulle sen välidominantti:

F#m [välidominantti] Em [kohde] → F#m [välidominantti] B7 [kohde] Em  
D: III [välidominantti] Em [kohde] → D: III [välidominantti] B7 [kohde] Em  
( Em: V7 )

- ✓ tritonuksen päässä B7-soinnusta sijaitsee F7 (enharmonisesti tulkittuna E#7, mutta..)  
→ etäisyyden laskemisen sijaan voimme päätellä tritonuskorvauksen siitä, että juuri F7-sointu purkautuu 1/2-askeleella alaspäin Em-kohdesointuun  
→ sV7 astemerkintään liitetään nyt myös kauttaviiva ilmaisemaan että kyseessä on *tritonuskorvattu välidominantti*-ilmiö:

F#m F7 Em  
D: III sV7 / II II

## Nondiatoninen harmonia #3

"nondiatoninen"  
→ sävellajiin  
ulkopuolinen

ILMIÖT:

### ◆ RELATIIVINEN V7 (puoliaskelpurkaus ↑)

- relatiivisen V7 soinnun purkaus kohteeseensa luo seesteisemmän kuulokuvan verrattuna aikaisempiin V7-I ja sV7-I -purkauksiin
- kyseessä on kuitenkin perinteisen V7-I purkauksen **reharmonisointi**, jolloin ilmiön analysointi on mahdollista linkittää aikaisemmin opittuun

- ✓ ohessa E7-sointu joka etenee F-duurisävellajiin I asteelle
  - E7-soinnulla olisi vetovoimaa a-pohjaiseen sointuun, esim. A tai Am
  - astutaan näistä oletetun Am-kohdesoinnun mukaiseen Am-sävellajiin

Huomaathan, että E7-sointu on nondiatoninen suhteessa F-duurisävellajiin!

- ✓ F ja Am sointujen suhde eli >>relaatio<< toisiinsa perustuu siihen, että Am-kohdesoinnun mukaisessa mollisävellajissa ilmiön F-purkaussointu muodostaa **bVI** asteen soinnun:

F-duurisointu toimii rinnakkaistehoisena TOONIKA-sointuna I asteen Am-soinnulle!  
ks. "01 – Diatoninen harmonia" (s. 3)

- ilmiön soinnut E7 ja F toteuttavat "V7-I" -purkauksen periaatetta siten, että nyt F-purkaussointu toimii rinnakkaistehoisena korvaussointuna oletetulle Am-soinnulle  
→ toinen tapa ilmaista tämä olisi että:  
"oletetun Am-soinnun sijasta E7-sointu tekee harhapurkauksen **suurta terssiä** alempana sijaitsevalle F-duurisoinnulle"
- analyysissä astemerkinnäksi muodostuu **rV7** (jossa r = "relatiivinen", engl. "relative") ja liitteellä  $\uparrow\frac{1}{2}$  ilmaistaan että purkaus tapahtuu  $\frac{1}{2}$ -asteleella ylöspäin:

**HUOM.**  
relatiivisen V7 soinnun purkaus tapahtuu aina alhaalta ylöspäin, erotuksena tritonuskorvaukseen!

→ [ MUTTA: ] teoria  $rV7\uparrow\frac{1}{2}$  -ilmiön taustalla perustuu siis siihen, että astumme suoraan oletetun kohdesoinnun mukaiseen sävellajiin, ja



- x sen lisäksi että kyseessä on aina mollisävellaji, niin
- x tästä mollisävellajista löydetyn **bVI**-soinnun ei tarvitse olla laadultaan sama, kuin ilmiössä alunperin esiintyvä purkaussointu (nyt esimerkin F-purkaussointu löytyi oletetun Am-kohdesoinnun mollisävellajista)
- x tähän ja em. harhapurkaukseen liittyen ks. **APPENDIX**-osio!





## APPENDIX –

### ◆ HARHAPURKAUKSESTA

- x 1.sivun lopussa oli merkitty -symbolilla huomioita rV7 ↑½:n teoriaan liittyen  
→ pohdituamme rV7-soinnun *oletetun kohdesoinnun* (eli mihin se kokee vetovoimaa)  
astumme poikkeuksesta tämän kohdesoinnun mukaiseen **MOLLISÄVELLÄJIIN**
- x tämä siksi että vaikka tämä *oletettu kohdesointu* voi sisältyä vallitsevaan sävellajiin...

- x ...ja tällöin ilmiö olisi analysoitavissa myös ns. *harhapurkauksena*:

- x [MUTTA:] usein *oletettu kohdesointu* ei kuuluukaan vallitsevaan sävellajiin ja tällöin em. harhapurkausmerkinnässä astutaan sävellajin ulkopuolelle:

### ◆ SOINNUN PERUSSÄVEL > LAATU

- x miksi siis astumme rV7↑½ -tilanteissa *oletetun kohdesoinnun* mollisävellajiin ?
- x mitä pidemmälle musiikin harmoniassa edetään, sitä suurempi merkitys soinnun >>perussävelellä<< on verrattuna sen laatuun  
→ perussävel määrittää sointujen välisen *suhteen* sekä *vetovoiman* toisiinsa
- x selitys edeltävien B7–Cm sointujen purkaukseen on pohdittavissa oheisella tavalla:

## Nondiatoninen harmonia #4

"nondiatoninen"  
→ sävellajin  
ulkopuolinen

ILMIÖT:

### ♦ sointujen terssipohjainen sukulaisuus: MEDIANTTI & SUBMEDIANTTI

- terssin päässä toisistaan sijaitsevat soinnut jakavat keskenään samoja säveliä  
→ astemerkeissä tämä havainnollistuu hyppäämällä aina yhden asteen yli seuraavalle asteelle:

Dm jakaa yhteiset f j a sävelet  
F-duurisoinnun kanssa;

F jakaa yhteiset a ja e sävelet  
Am-soinnun kanssa

- näiden yhteisten sävelten kautta sointujen välille muodostuu ns. *terssipohjainen sukulaisuus* (engl. "tertian relationship")
- tämä tarkoittaa, että kaikki soinnut ovat korvattavissa niillä soinnuilla, jotka sijaitsevat tästä alkuperäisestä soinnusta joko terssin\* ylempänä tai alempana  
→ esimerkin F-duurisointu olisi siis korvattavissa Dm tai Am soinnulla

- ✓ terssiä ylempänä sijaitseva sointu on nimeltään **MEDIANTTI**  
→ esimerkin Am muodostaisi *medianttikorvauksen* F-duurisoinnulle
- ✓ terssiä alempana sijaitseva sointu on nimeltään **SUBMEDIANTTI**  
→ esimerkin Dm muodostaisi *submedianttikorvauksen* F-duurisoinnulle



### ♦ HARHAPURKAUS MEDIANTILLE (osa 1)

- klassisessa musiikissa *harhapurkauksella* (engl. "deceptive cadence") viitataan ilmiöön, jossa V7 asteen purkaus tapahtuu oletetun I asteen sijasta VI asteelle  
→ tämä toimii koska VI aste muodostaa submedianttikorvauksen I asteelle

→ HUOM.  
molemmat F7 ja Gm soinnut kuuluvat  
sävellajiin, jolloin F7-sointua ei analysoida  
rV7↑1 -ilmiönä !

- sen sijaan pop/jazz-musiikissa harhapurkaus esiintyy usein osana *väli-dominantti-ilmiötä*, jossa purkaus tapahtuukin oletetun kohdesoinnun medianttikorvaukselle

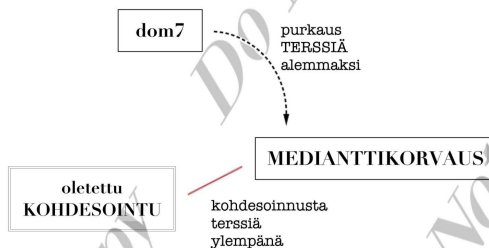
kevät 2023 - 2

- ✓ ohessa F#7-sointu joka etenee G-duurisävellajin V asteelle (eli D-duurisoinnulle)  
→ normaalisti F#7 muodostaisi välidominantin III asteen Bm-soinnulle

Huomaathan, että F#7-sointu on nondiatoninen suhteessa G-duurisävellajiin!

- ✓ D ja Bm ovat terssisuhteessa toisiinsa ja D sijaitsee terssin oletettua Bm-kohdesointua ylempänä; tällöin voidaan ilmaista että: "F#7-välidominantti tekee harhapurkauksen oletetun Bm-kohdesoinnun medianttikorvaukselle"
- ✓ asteanalyysissä oletettu kohdesointu laitetaan kauttaviivan jälkeen sulkuihin ja purkaussoinnun yläpuolelle kirjoitetaan "medianttikorvaus"

- HUOM. sointujen terssisuhde olisi havaittavissa jo pelkästään astemerkkien (III) ja V perusteella, mutta tarkempaan analyysiin päästään varmistamalla tämä suhde vielä "medianttikorvaus" -merkinnällä
- huomaamme, että myös ilmiössä esiintyvän F#7-soinnun purkaus tapahtuu terssiliikkeellä alaspäin D-duurisointuun..  
→ KUITENKIN: nämä F#7 ja D soinnut eivät edusta terssisuhteista sukulaisuutta, vaan ne linkittyvät toisiinsa ainoastaan välidominantti- ja harhapurkausilmidiöiden kautta!
- medianttikorvauksen teoriaa jäsenettäessä tulee olla tarkkana minkäsuuntaisesta terssiliikkeestä kulloinkin on kyse: **medianttikorvaus** löytyy terssiä ylempänä, kun taas **dom7**-sointu etenee terssillä alaspäin



- medianttikorvausta määriteltäessä terssin laadulla (SUURI | pieni) ei ole väliä;  
→ sen sijaan dom7-soinnun kohdalla tällä on analyysin kannalta merkitystä: nyt esimerkin F#7-soinnun purkaus tapahtui suurta terssiä alemmaksi..  
→ ..mutta purkaus D-duurisointuun olisi ilmiössä voinut tapahtua myös pienellä terssiliikkeellä alemmaksi, eli F7 ⇒ D

kevät 2023 - 3

### ■ HARHAPURKAUS MEDIANTILLE (osa 2) & MOLLILAINA

- edeltävässä esimerkissä F#7-soinnun harhapurkaus oli helposti selitettävissä, sillä sen oletettu Hm-kohdesointu kuului vallitsevaan G-duurisävellajiin  
→ se muodosti siinä diatonisen III asteen soinnun
- harhapurkaus olisi kuitenkin saatu aikaiseksi myös F7-soinnulla ja tällöin harhapurkauksen selittämiseksi meidän tulee astua sävellajin ulkopuolelle
- ✓ ohessa F7-sointu joka etenee G-duurisävellajin V asteelle (eli D-duurisoinnulle)  
→ normaalisti F7 kokisi vetovoimaa b-pohjaiseen sointuun, esim. B tai Bm

F7      D

G:    ??    V

Bb(m): V7    I

- ✓ D ja Bb(m) ovat terssisuhteessa toisiinsa ja koska D-duurisointu sijaitsee terssin oletettua Bb(m)-kohdesointua ylempänä, niin kyseessä on tällöin medianttikorvaus  
→ jotta em. harhapurkausanalyysi toimisi, meidän tulee ensiksi löytää keino yhdistää bb-pohjainen kohdesointu vallitsevaan G-duurisävellajiin (vaikka b-sävel itsessään onkin nondiatoninen suhteessa siihen..)
- ✓ bb-pohjaisen soinnun alkuperä löytyy astumalla G-duurisävellajin **muunnosmolliin** eli Gm-sävellajiin  
→ sieltä löydämme bIII asteen Bb-duurisoinnun, jolle ilmiön F7 muodostaisi väldominantin:

muunnossuhde  
ks. "01 – Diatoninen harmonia" (s. 2)

F7      Bb

Gm:    V7 /    bIII

→ G-duuri- ja Gm-sävellajit ovat molemmat g-perussävelen *tonaliteetteja* ja tällöin niiden sisältämät soinnut voivat vapaasti esiintyä molempien tonaliteettien välillä !

- ✓ Bb-duurisoinnun esiintyessä G-duurisävellajissa kyseessä on ns. **mollilaina**, jolloin on mahdollista ilmaista että:  
"F7-väldominantti tekee harhapurkauksen g-mollisävellajista lainatun Bb-kohdesoinnun medianttikorvaukselle"
- ✓ asteanalyysi on muuten sama kuin aikaisemminkin, mutta nyt sulkuihin merkityn oletetun kohdesoinnun alapuolelle kirjoitetaan lisäksi "**g-mollilaina**", jolla ilmaistaan tämän nondiatonisen soinnun alkuperä

F7      D

G:    V7 / (bIII)    V

g-mollilaina

mediantti-korvaus

– APPENDIX –

◆ RELATIIVINEN V7 uudessa valossa?

- myös relatiiviset purkaukset on mahdollista kokea *harhapurkauksina*
  - tällöin kyseessä onkin harhapurkaus *submediantille*
  - asteanalyysissa harhapurkaus merkitään kuten aikaisemmin, mutta purkaussoinnun yläpuolelle kirjoitetaan nyt ”**submediantikorvaus**”

→ Ab-purkaussointu sijaitsee terssin oletettua VI asteen Cm-sointua alempana, joten kyseessä on harhapurkaus Cm-soinnun submediantille

- **KUITENKIN:** relatiivisten V7 merkintöjen käyttäminen analyysissa on suositeltavaa, sillä näissä ilmiöissä tapahtuvat harhapurkaukset (eli sulkuihin merkittävät sointuasteet) sijaitsevat usein sävellajin ulkopuolella, esim.

→ D#7-soinnun oletettu kohde olisi sävellajin ulkopuolinen gis-pohjainen sointu, joka muodostaisi nondiatonisen #IV asteen soinnun.  
ks. ”04,5 – Relatiivinen V7\_APPENDIX”

◆ teorian umpikuja... vai MODAALISET MUUNNOKSET

- edellä tehtiin ero sen välillä, että tapahtuuko dom7-soinnun purkaus suurella vai pienellä terssiliikkeellä alaspäin:
  - suuren terssiliikkeen (F#7–D) kohdalla harhapurkauksen oletettu kohde oli mahdollista löytää vallitsevasta sävellajista, kun taas
  - pienen terssiliikkeen (F7–D) kohdalla kohde löytyi muunnosmollista
- **MUTTA:** näin ei kuitenkaan aina ole, vaan myös päinvastainen on mahdollista:

**HUOM.**  
A#7 on *enharmonisesti* Bb7, jolla on vetovoima Gm-sävellajin bVI asteen Eb-duurisoinnulle

- [xtra:] lisäksi ”mollilainan” kautta otamme ensiaskeleet paljon suurempaan *tonaaliseen maailmaan* ja tällöin kyseessä ovat ns. **modaaliset muunnokset**

→ Db7-soinnun oletettu kohde olisi ges-pohjainen sointu, mutta f-mollisävellaji ei sisällä ges-säveltä.  
→ kohdesoinnun alkuperä löytyy *f-fryygisestä tonaliteetista*, joka sisältää bII asteen Gb-duurisoinnun

- ”**F-fryyginen**” on Db-duurisävellajin 3.moodi, jolloin sen harmonia on johdettavissa tästä kantasävellajista eli Db-duurisävellajista:

	Fm	Gb	Ab	Bbm	C°	Db	Ebm
<b>F-fryyginen:</b>	I	bII	bIII	IV	V	bVI	bVII
( Db:	III	IV	V	VI	VII	I	II )

### **Sävellyksen alkuperäinen harmonia**

Liite 2 sisältää alkuperäisen nuotin opetuskokeilun ylimääräistä #6-sessiota varten säveltämästäni kappaleesta *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)*. Nuottiin on melodian lisäksi merkitty kaikki käytetyt sointulaajennukset ja -käännökset. Tutustuminen kappaleeseen tapahtui kuuntelemalla se ensiksi oppilaan kanssa, samalla tätä nuottikuvaa seuraten.

Opinnäytetyössä sävellys esiteltiin opetuskokeilun sisältöjen yhteydessä aluvussa 5.2.10.

# The Things You Can Find

(at the end of an alleyway)

♩ = 80  
MED. BALLAD

COMP. BY MATTI LEHTONEN

**INTRO**

F<sup>b9</sup> B<sup>b</sup>Δ7(<sup>13</sup>/<sub>11</sub>) C7(<sup>9</sup>/<sub>13</sub>)

**A 1+2**

F<sup>ADD9</sup> G<sup>M</sup>/B<sup>b</sup> B7(<sup>b9</sup>)

(Gm7/C) C<sup>9</sup>SUS<sup>4</sup> A<sup>7</sup>/C<sup>#</sup> 1. D<sup>M</sup>ADD<sup>9</sup> E<sup>o</sup>/G D<sup>b</sup>7(<sup>b9</sup>)

C<sup>13</sup> 2. D<sup>M</sup>ADD<sup>9</sup> E<sup>o</sup>/B<sup>b</sup> A<sup>b</sup>7(<sup>b11</sup>)

F<sup>b</sup> /E G<sup>7</sup>(<sup>b9</sup>)/D

**B**

C<sup>M</sup> A<sup>b</sup> A<sup>7</sup>(<sup>b9</sup>) F<sup>M</sup> D<sup>7</sup>(<sup>b9</sup>)

B<sup>b</sup> G<sup>M</sup> G<sup>b</sup>7 A<sup>b</sup>/E<sup>b</sup> C<sup>7</sup>/E F<sup>M</sup> C7(<sup>9</sup>/<sub>13</sub>)

2

*The Things You Can Find*  
(at the end of an alleyway)

**A3**

The musical score consists of two systems of two staves each. The first system has a treble clef and a key signature of one flat. The melody is written in the treble staff, and the accompaniment is in the bass staff. The second system also has a treble clef and a key signature of one flat. The melody is in the treble staff, and the accompaniment is in the bass staff. The score ends with a double bar line and the word 'FINE'.

Chord progression for the first system:

- F<sup>ADD9</sup>
- G<sup>M</sup>/B<sup>b</sup>
- B<sup>7(b9)</sup>

Chord progression for the second system:

- (G<sup>m7</sup>/C) C<sup>9</sup>SUS<sup>4</sup>
- A<sup>7</sup>/C<sup>#</sup>
- D<sup>M</sup>ADD<sup>9</sup>
- E<sup>o</sup>
- G<sup>M</sup>
- G<sup>b7</sup>
- F<sup>ADD#11</sup>
- FINE



### **Sävellyksen redusoitu harmonia ja analyysimerkinnät**

Liite 3 sisältää redusoidun version opetuskokeilun ylimääräistä #6-sessiota varten säveltämäni kappaleen *The Things You Can Find (at the End of an Alleyway)* nuotista. Tästä versiosta puuttuu melodia ja harmonia on laajempien sointujen kohdalla yksinkertaistettu kolmisoinnuiksi. Ainoastaan dom7-soinnut esiintyvät nelisointuina, vaikka alkuperäisessä nuotissa nämä sisälsivät lähes poikkeuksetta lisä- ja muunnesäveliä. Kaikki soinnut esiintyvät nyt myös perusmuotoisina.

Opinnäytetyön alaluvussa 5.2.10 käytiin läpi, miten oppilaiden tehtävänä oli suorittaa kappaleelle harmonia-analyysi tämän nuotin perusteella. Oikeaoppiset analyysimerkinnät löytyvät nyt lisättyinä tähän liitteeseen ja ne perustuvat opetuskokeilussa esittelemääni metodiin V7 asteen rikastuttamiseksi.

# The Things You Can Find

(at the end of an alleyway)

♩ = 80  
MED. BALLAD

- ANALYYSI -

COMP. BY MATTI LEHTONEN

**INTRO**

F B $\flat$  C $^7$

F: I IV V $^7$

**A1+2**

F G $m$  B $^7$

F: I II rV $^7$  $^{\uparrow 1/2}$ /

C A $^7$  <sup>1</sup> D $m$  E $^{\circ}$  D $\flat$  $^7$

V V $^7$  / VI VII sV $^7$  /

C <sup>2</sup> D $m$  E $^{\circ}$  A $\flat$  $^7$

V VI VII V $^7$  / (bVI)

mediantti-  
korvaus

F G $^7$

I V $^7$  /

**B**

C $m$  A $\flat$  A $^7$  F $m$  <sup>mediantti-  
korvaus</sup>

C $m$ : I bVI V $^7$  / (II) IV

mediantti-  
korvaus

B $\flat$  G $m$  G $\flat$  $^7$  A $\flat$  C $^7$  F $m$  C $^7$

bVII V $m$  rV $^7$  $^{\uparrow 1}$ / bVI V $^7$  / IV V $^7$  /

2

*The Things You Can Find  
(at the end of an alleyway)*

**A3**

The image shows two staves of musical notation in G major. The first staff contains three measures with chords F, Gm, and B7. Below the staff are the figured bass notations: F: I, II, and rV7<sup>↑1/2</sup>/. The second staff contains seven measures with chords C, A7, Dm, E°, Gm, Gb7, and F, ending with a double bar line and the word 'FINE'. Below the staff are the figured bass notations: V, V7 /, VI, VII, II, sV7, and I.

**F** **G<sub>m</sub>** **B<sup>7</sup>**

F: I II rV7<sup>↑1/2</sup>/

**C** **A<sup>7</sup>** **D<sub>m</sub>** **E<sup>°</sup>** **G<sub>m</sub>** **G<sup>b7</sup>** **F** **FINE**

V V7 / VI VII II sV7 I

## Tutkimusluvut

Liite 4 sisältää tutkimuslupalomakkeet, jotka jaettiin opetuskokeiluun osallistuneille oppilaille, heidän huoltajilleen (mikäli kyseessä oli alaikäinen oppilas) ja musiikkioppilaitoksille, jossa he opiskelivat tutkimuksen toteuttamisen aikana. Oppilasrekrytointien taustaa käsiteltiin opetuskokeiluun keskittyvässä opinnäytetyön alaluvussa 4.3.

Ensimmäisessä lomakkeessa tiedotettiin tutkimuksen sisällöistä, jonka jälkeen oppilaat, huoltajat ja musiikkiopistot allekirjoittivat kukin erikseen toisesta lomakkeesta löytyvän suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Tiedote tutkimuksesta s. 112–116

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta s. 117

Tämän liitteen sisällöt tukevat alaluvussa 6.4 esitettyjä asioita opetuskokeilun raportoinnin luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyen.

**TIEDOTE TUTKIMUKSESTA****Sävellajijattelun korostaminen pop/jazz-musiikin teoriaopetuksessa****Pyyntö osallistua tutkimukseen**

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan musiikin teoriaopetuksessa käytettävän opetusmateriaalin vaikutusta oppilaan sävellajijattelun kehittämisessä. Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska olette aikaisemmin osallistuneet tutkimusta suorittavan musiikkipedagogin teoriaopetukseen ja hänen opetustyyliinsä sekä käytettävien opetusmateriaalien taso on teille jo ennestään tuttu. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja teidän osuuttanne siinä. Pehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

**Vapaaehtoisuus**

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltäytyminen ei vaikuta kohteluunne taikka suorituksiinne musiikkioppilaitoksessa, jossa tällä hetkellä opiskelette. Voitte myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytätte tutkimuksen tai peruutatte suostumuksen, teistä keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

**Tutkimuksen tarkoitus**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, kuinka hyvin tutkijan itse alusta loppuun valmisteleva opetusmateriaali voi auttaa tutkittavaa kehittämään sävellajijattelun ja miten tämä vuorostaan palvelee musiikin harmonian jäsentämistä sekä analysointia.

**Tutkimuksen toteuttajat**

Tutkimus liittyy tutkijan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintoihin Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

**Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet**

Tutkimukseen osallistujalta edellytetään osallistumista 3–4 opetustilannetta mallintavaan haastattelusessioon tutkijan kanssa. Yksittäisen session pituus n. 45min ja nämä toteutetaan ennalta sovittuna ajankohtana, siten miten se osapuolille parhaiten sopii. Tutkimus toteutetaan aikavälillä lokakuu 2022 – maaliskuu 2023.

Tutkimus toteutetaan siten, että haastateltava oppilas ja haastattelijana toimiva opettaja kokoontuvat kahden kesken joko lähiopetuksena ennalta sovituksessa paikassa tai etäopetuksena ZOOM-videoyhteyden välityksellä. Oppilaalle kerrotaan aluksi tässä sessiossa käsiteltävä teoria-aihe, jonka jälkeen hän saa tutkittavakseen aiheeseen liittyvän teoriamonisteen. Session tarkoituksena on päästä pohtimaan tätä em. teoria-aihetta yhdessä opettajan ohjauksen, hänen esittämien kysymysten ja jaetun materiaalin kautta.

Seuraavalla kerralla opettaja ja oppilas jatkavat uuteen teoria-aiheeseen, joka rakentuu aiemmin opitun varaan. Vaikka sessioiden välissä voi kulua pidempikin aika, niin haastateltavalta ei tältä ajalta lähtökohtaisesti oleteta itseopiskelu. Aikaisemmin jaetut materiaalit ovat hänellä kuitenkin käytettävissä, mikäli halua ilmenee itsenäiseen kertaamiseen. (Muussa tapauksessa uusi sessio aloitetaan nopealla kertauksella, sen mukaan, kun se katsotaan tarpeelliseksi).

Haastattelut nauhoitetaan äänitiedostoiksi; etäyhteydellä kuitenkin ensiksi videotiedostoksi, josta jälkikäteen eristetään ääniraita talteen – etäyhteyden aikana oppilaan ei kuitenkaan ole pakko pitää videokameraa päällä. Lopuksi opettaja litteroi ääniraitojen sisällön erilliseksi aineistoksi myöhempää analysointia varten.

**Tutkimuksen mahdolliset hyödyt**

Tutkimus tarjoaa osallistujalle mahdollisuuden oppia tutkittavaa asiaa entistä tehokkaammin.

**Tutkimuksesta mahdollisesti seuraavat haitat ja epämukavuudet**

Tutkimuksesta ei seuraa haittaa tai epämukavuutta tutkittavalle.

**Kustannukset ja niiden korvaaminen**

Tutkimukseen osallistuminen ei maksa teille mitään. Osallistumisesta ei myöskään makseta erillistä korvausta. Myöskään matkakustannuksia ei korvata.

**Tutkittavien vakuutusturva**

Tutkittavia ei ole vakuutettu erikseen tätä tutkimusta varten.

**Tutkimustuloksista tiedottaminen**

Haastateltavat esiintyvät tutkimuksessa anonymisti. Tutkimustulokset tulevat kohdistumaan tutkijan käyttämiin opetusmateriaaleihin, jolloin luvassa ei siis ole erillisiä tuloksia tutkimukseen osallistuville. Tutkimukseen osallistujat voivat kuitenkin halutessaan olla yhteydessä tutkijaan, mikäli tarvetta haastatteluiden jälkipuinnille ilmenee (esim. liittyen omaan osaamisen tasoon; käsittelemättä jääneisiin aiheisiin; asioihin, jotka jäivät vielä askarruttamaan jne).

**Tutkimuksen päätyminen**

Myös tutkimuksen suorittaja voi keskeyttää tutkimuksen. Tämän syynä voivat olla terveydelliset ja/tai yksityiselämään liittyvät asiat.

**Lisätiedot**

Pyydämme teitä tarvittaessa esittämään tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tutkijalle/tutkimuksesta vastaavalle henkilölle.

**Tutkijoiden yhteystiedot**

Tutkija / opinnäytetyötekijä  
Nimi: Matti Lehtonen  
Puh.  
Sähköposti:

Tutkimuksesta vastaa / opinnäytetyön ohjaaja  
Titteli: Lehtori  
Nimi: MuT Susanna Mesä  
Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy / yksikkö Musiikin tutkinto-ohjelma  
Puh.  
Sähköposti:

**Tutkimuksen tietosuojaseloste: Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa**

Tässä tutkimuksessa käsitellään teitä koskevia henkilötietoja voimassa olevan tietosuojalainsäädännön (EU:n yleinen tietosuoja-astus, 679/2016, ja voimassa oleva kansallinen lainsäädäntö) mukaisesti. Seuraavassa kuvataan henkilötietojen käsittelyyn liittyvät asiat.

**Tutkimuksen rekisterinpitäjä**

Rekisterinpitäjällä tarkoitetaan tahoja, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja keinot. Rekisterinpitäjä voi olla Metropolia Ammattikorkeakoulu, toimeksiantaja, muu yhteistyötaho, opinnäytetyöntekijä tai jotkut edellä mainituista yhdessä (esim. Metropolia Ammattikorkeakoulu ja opinnäytetyöntekijä yhdessä).

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen rekisterinpitäjä on:

Metropolia	X	
Ammattikorkeakoulu		
Toimeksiantaja	–	Toimeksiantajan nimi: –
Muu yhteistyötaho	–	Yhteistyötahon nimi: –
Opinnäytetyöntekijä	X	

**Voitte kysyä lisätietoja henkilötietojenne käsittelystä rekisterinpitäjän yhteyshenkilöltä**

Rekisterinpitäjän yhteyshenkilön nimi: MuT Susanna Mesiä  
Organisaatio: Metropolia AMK Oy  
Puh.  
Sähköposti:  
\_\_\_\_\_

**Tutkimuksessa teistä kerätään seuraavia henkilötietoja**

Henkilötietojen käsittely on oikeutettua ainoastaan silloin, kun se on tutkimukselle välttämätöntä. Kerättävät henkilötiedot on minimoitava, niitä ei saa kerätä tarpeettomasti tai varmuuden vuoksi.

Nimi, puhelinnumero ja sähköpostiosoite.

Teillä ei ole sopimukseen tai lakisääteiseen tehtävään perustuvaa velvollisuutta toimittaa henkilötietoja vaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

**Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietojanne muista lähteistä.**

#### **Henkilötietojenne suojausperiaatteet**

Tietoja säilytetään tutkijan kannettavalla tietokoneella, jonka avaaminen vaatii salasanan sekä Metropolia AMK:n Z-verkkolevyasemalla, jolle kirjautumiseen vaaditaan käyttäjätunnus ja salasana. Lisäksi käytetään word- ja excel-ohjelmistoja.

#### **Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus**

Henkilötietojenne käsittelyn tarkoitus on yhteydenotot sekä aikataulujen sopiminen tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä liittyen opetustilannetta mallintavien haastattelusessioiden järjestämiseen.

#### **Henkilötietojenne käsittelyperuste on**

- ✓ suostumus

#### **Tutkimuksen kesto aika (henkilötietojenne käsittelyaika)**

Lokakuu 2022 – Joulukuu 2023

#### **Mitä henkilötiedoillenne tapahtuu tutkimuksen päätyttyä?**

Tutkimuksen päätyttyä kaikki henkilötiedot hävitetään.

#### **Tietojen luovuttaminen tutkimusrekisteristä**

Tietoja ei luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle tutkimusrekisteristä.

#### **Henkilötietojenne mahdollinen siirto EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle**

Tietojanne ei siirretä EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle.

#### **Rekisteröitynä teillä on oikeus**

Koska henkilötietojanne käsitellään tässä tutkimuksessa, niin olette rekisteröity tutkimuksen aikana muodostuvassa henkilörekisterissä. Rekisteröitynä teillä on oikeus:

- saada informaatiota henkilötietojen käsittelystä
- tarkastaa itseänne koskevat tiedot
- oikaista tietojanne
- poistaa tietonne (esim. jos peruutatte antamanne suostumuksen)
- peruuttaa antamanne henkilötietojen käsittelyä koskeva suostumus
- rajoittaa tietojenne käsittelyä
- rekisterinpitäjän ilmoitusvelvollisuus henkilötietojen oikaisusta, poistosta tai käsittelyn rajoittamisesta
- siirtää tietonne järjestelmästä toiseen
- sallia automaattinen päätöksenteko nimenomaisella suostumuksellanne
- tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, jos katsotte, että henkilötietojanne on käsitelty tietosuojalainsäädännön vastaisesti



Jos henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ei edellytä rekisteröidyn tunnistamista ilman lisätietoja eikä rekisterinpitäjä pysty tunnistamaan rekisteröityä, niin oikeutta tietojen tarkastamiseen, oikaisuun, poistoon, käsittelyn rajoittamiseen, ilmoitusvelvollisuuteen ja siirtämiseen ei sovelleta.

Voitte käyttää oikeuksianne ottamalla yhteyttä rekisterinpitäjään.

**Tutkimuksessa kerättyjä henkilötietoja ei käytetä profilointiin tai automaattiseen päätöksentekoon**

**Henkilötietojen käsittely aineistoa analysoitaessa ja tutkimuksen tuloksia raportoitaessa**

Teistä kerättyä tietoa ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Yksittäisille tutkittavalle annetaan tunnuskoodi ja häntä koskevat tiedot säilytetään koodattuina tutkimusaineistossa. Aineisto analysoidaan koodattuna ja tulokset raportoidaan ryhmätasolla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa ilman koodiavainta. Koodiavainta, jonka avulla yksittäisen tutkittavan tiedot ja tulokset voidaan tunnistaa, säilyttävät ainoastaan tutkimuksen tekijä eikä tietoja anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Lopulliset tutkimustulokset raportoidaan ryhmätasolla eikä yksittäisten tutkittavien tunnistaminen ole mahdollista.

Tutkimusaineistoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyjä näytteitä säilytetään Metropolia Ammattikorkeakoulun Z-verkkolevyasemalla opinnäytetyön valmistumiseen asti (oletettu kesto n. 1,5 vuotta), jonka jälkeen ne hävitetään digitaalisesti deletoimalla.

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ei käytetä myöhemmin muiden tutkijoiden opinnäytetöissä.

**Tutkimuksen nimi:** Sävellajajattelun korostaminen pop/jazz-musiikin teoriaopetuksessa

**Tutkimuksen toteuttaja:** Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy  
tutkija: Matti Lehtonen  
tutkimuksesta vastaa: Susanna Mesiä

Minua [nimi] on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia musiikin teoriaopetuksessa käytettävän opetusmateriaalin vaikutusta oppilaan sävellajajattelun kehittämisessä.

Olen saanut tutkimustiedotteen ja ymmärtänyt sen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta, oikeuksistani sekä tutkimuksen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja riskeistä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Olen saanut tiedot tutkimukseen mahdollisesti liittyvästä henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta ja minun on ollut mahdollista tutustua tutkimukseen liittyvään tietosuojaselosteeseen.

Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

**Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.**

**Tutkimukseen liittyvien henkilötietojen käsittelyperusteena on *suostumus*, joten vahvistan allekirjoituksellani suostumukseni myös henkilötietojeni käsittelyyn. Minulla on oikeus peruuttaa suostumukseni tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.**

Paikka ja päivämäärä:

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta liitteineen jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote liitteineen ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.