



Saarinen Tuuli & Virkkula Laura

Luokanopettajat säveltämiskasvattajina - Kokemuksia säveltämiskasvatuksesta
musiikintuntien ulkopuolella

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus & Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajat säveltämiskasvattajina - Kokemuksia säveltämiskasvatuksesta musiikintuntien ulkopuolella (Tuuli Saarinen & Laura Virkkula)

Pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2020

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee säveltämiskasvatusta osana luokanopettajien toteuttamaa perusopetusta. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia säveltämiskasvattajia luokanopettajat ovat, ja millaisia kokemuksia heillä on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella. Tutkimuskysymyksemme ovat *Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella? Miten luokanopettaja voi hyödyntää säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella? Miten luokanopettaja toteuttaa säveltämiskasvatusta käytännössä?*

Säveltämiskasvatus on sekä käsitteenä että tutkimusaiheena melko tuore, mutta silti sitä on tutkittu niin kotimaassa kuin kansainvälisellä kentälläkin. Etenkin kotimaisessa tutkimuksessa pääpaino on ollut säveltämiskasvatuksen käsitteen määrittelyssä ja musiikintunneilla tapahtuvassa säveltämiskasvatuksessa. Valitsimme tutkimusaiheeksemme nimenomaan luokanopettajien toteuttaman säveltämiskasvatuksen musiikintuntien ulkopuolisessa kontekstissa, koska aihetta ei ole tästä näkökulmasta käsitelty aiemmin.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys koostuu säveltämiskasvatuksen taustalla vaikuttavien lähtökohtien, keskeisten käsitteiden ja työtapojen määrittelystä. Käsittelemme aihetta sekä oppilaan että luokanopettajan valmiuksien näkökulmasta. Aiempien opetussuunnitelmien ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 valossa tarkastelemme, miten säveltämiskasvatus näkyy opetussuunnitelmassa, ja kuinka siellä määritellyt sisällöt ja tavoitteet voidaan sitoa käytäntöön. Tutkimuksessamme tätä lähestytään erityisesti tulevaisuuden taitojen sekä opetussuunnitelmasta nousevan oppiainerajat ylittävän monialaisen oppimisen näkökulmasta.

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella ja analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseemme osallistui seitsemän luokanopettajaa, joista kaikilla on kokemusta säveltämiskasvatuksesta. Tutkimukseemme osallistuneilla luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksesta pääasiassa positiivisia kokemuksia. Säveltämiskasvatusta hyödynnetään monipuolisesti osana muiden oppiaineiden opetusta. Tutkimustulostemme perusteella säveltämiskasvatuksen integrointi tukee oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista, mutta sen toteuttaminen vaatii opettajalta riittäviä valmiuksia. Omien taitojen kartuttamista edistää opettajan oma kiinnostus valmiuksiensa kehittämiseen harrastuneisuuden ja lisäkoulutuksen kautta.

Avainsanat: Luokanopettaja, säveltämiskasvatus, säveltäminen, luovuus, opetussuunnitelma, monialainen oppiminen

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Säveltämiskasvatus	7
2.1	Säveltämiskasvatuksen lähtökohdat.....	7
2.1.1	<i>Säveltäminen</i>	10
2.1.2	<i>Luovuus</i>	10
2.1.3	<i>Säveltämiskasvatuksen historiaa</i>	11
2.2	Säveltämiskasvatuksen työtavat.....	13
2.2.1	<i>Äänimaisema</i>	13
2.2.2	<i>Musiikillinen keksintä</i>	14
2.2.3	<i>Improvisaatio</i>	14
2.2.4	<i>Tarinasäveltäminen</i>	16
2.2.5	<i>Sävellyttäminen</i>	17
2.2.6	<i>Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM)</i>	18
2.2.7	<i>Musiikkiliikunta</i>	19
2.2.8	<i>Musiikkikasvatusteknologia</i>	20
2.3	Säveltäminen luovana prosessina.....	21
2.3.1	<i>Sävellyttäminen luovana prosessina</i>	23
2.3.2	<i>Ryhmässä säveltäminen luovana prosessina</i>	25
3	Säveltämiskasvatus luokanopettajan työkaluna	27
3.1	Lapsi säveltäjänä.....	28
3.2	Luokanopettajan valmiudet säveltämisen opettamiseen.....	30
3.3	Opetussuunnitelma.....	32
3.3.1	<i>Musiikin oppiaineen ainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet</i>	34
3.3.2	<i>Laaja-alainen osaaminen</i>	35
3.4	Oppiainerajat ylittävä oppiminen.....	37
4	Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus	40
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	40
4.2	Laadullinen tutkimus.....	40
4.3	Tutkimusaineistonkeruu.....	41
4.4	Sisällönanalyysi.....	44
4.5	Aineiston analysointi.....	45
5	Tulokset ja johtopäätökset	49
5.1	Informanttien taustatiedot.....	49
5.2	Luokanopettajan valmiudet säveltämiskasvatukseen.....	50
5.3	Säveltämiskasvatuksen taustalla vaikuttavat motiivit.....	52
5.4	Säveltämiskasvatus luokanopettajan työssä.....	56

5.5	Säveltämiskasvatuksen integroinnin vaikutukset.....	63
6	Pohdinta	67
6.1	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista	67
6.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyys	69
6.3	Jatkotutkimusaiheita	72
Lähteet	74

1 Johdanto

Säveltäminen nähtiin pitkään ainoastaan luovien ja lahjakkaiden lasten etuoikeutena, mutta asenteissa on vihdoin havaittavissa selkeä suunnanmuutos. Säveltäminen ja sen pedagogiikan kehittäminen ovat musiikkikasvatuksen ja opettajuuden muutoksen keskiössä. Säveltämiskasvatuksen keskeisempi rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 edellyttää opettajalta niin heittäytymistä, uskallusta kuin monipuolisia pedagogisia työkalujakin. Opettajan on myös nähtävä sekä yksilön että ryhmän musiikillinen potentiaali, ja uskottava jokaisen oppilaan kykyihin säveltää ja tehdä musiikkia. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247, 286.) Peruskoulu on ainoa kaikki lapset tavoitettava paikka, jossa jokaiselle lähtökohdista riippumatta voidaan mahdollistaa kokemus musiikin ja taiteen luovasta tekemisestä musiikki- ja taidekasvatuksen kautta. Kuoppamäen (2013) mukaan luova sävellysprosessi ja siihen olennaisesti kuuluvat kokeileminen, riskinotto sekä epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietäminen harjoittavat musiikillisten taitojen lisäksi myös keskeisiä elämänhallinnallisia taitoja. Säveltäminen ja siihen liittyvä luova toiminta, esimerkiksi improvisointi, kehittävät myös vuorovaikutustaitoja, ja parhaimmillaan oppilaan käsitys itsestään musiikillisena toimijana vahvistuu luovan tekemisen kautta. (Kuoppamäki, 2013, 148.)

Säveltämiskasvatus on kirjattu osaksi peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteita, mutta sen toteutuminen ja tuominen osaksi opetusta käytännön tasolla riippuu edelleen hyvin vahvasti opettajan osaamisesta ja mielenkiinnonkohteista (Urho, 2000, 13–17). Vaikka velvollisuus säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen nousee opetussuunnitelmasta, ei kaikilla alakoulun oppilailla ole mahdollisuutta säveltää musiikkia (Suomi, 2019, 13). Myös Partti ja Ahola (2016, 9) ovat havainneet saman ristiriidan: opetussuunnitelmassa korostetaan luovuuden merkitystä, mutta todellisuudessa lasten oma musiikillinen keksintä jää vähäiseksi. Jotta kaikilla oppilailla olisi tasapuoliset mahdollisuudet säveltämiskasvatukseen, tulisi opettajaopiskelijoita jo luokanopettajakoulutuksessa ohjata erityisesti ryhmässä tapahtuvan säveltämisen opettamiseen (Partti & Westerlund, 2013, 30). Tasapuolisen säveltämiskasvatuksen toteutumiseksi olisi tärkeää, ettei säveltäminen ja muu luova toiminta rajoittuisi ainoastaan tapahtumiin ja projekteihin, vaan musiikillinen luova tekeminen olisi osa arkipäiväistä opetusta (Urho, 2000, 13–17).

Valmistumme molemmat sekä luokanopettajiksi että musiikin aineenopettajiksi. Opiskelemme kuitenkin eri tutkinto-ohjelmissa, joten tutkimuksemme aiheenvalintaa ohjasi vahvasti ajatus

luokanopettajan työn ja musiikkikasvatuksen yhdistämisestä molempien pääaineiden erityispiirteet huomioon ottaen. Äidinkielen didaktiikan harjoitusryhmässä käsiteltiin runojen hyödyntämistä opetuksessa, ja silloin syntyi ajatus: ”Vitsi näitä runoja ois siistiä hyödyntää myös musiikinopetuksessa, vaikka säveltämällä niitä tai luomalla ääniympäristöjä!” Säveltämiskasvatus oli meille vielä silloin melko vieras käsite, mutta nopeasti harjoitusryhmässä saatu idea lähti kehittymään muotoutuen lopulta sopivaksi ja mielenkiintoiseksi monialaiseksi tutkimusaiheeksi. Aiheemme painottuu musiikkikasvatukseen, mutta tarkastelemme sitä luokanopettajien näkökulmasta. Metsämuurosen (2011) mukaan aiheen valintaa ohjaavat muun muassa aiheen yhteiskunnallinen ja tieteensisäinen merkitys, aiheen kiinnostavuus, aiheen yleinen tutkitavuus sekä tutkimuksen edellyttämät voimavarat ja muut käytännön rajoitukset. Hän näkee hyödyllisenä myös aiheen yhteyden omiin mielenkiinnon kohteisiin, spesialiteetteihin tai käytännön työmaailmaan. (Metsämuuronen, 2011, 37–38.)

Pro gradu -tutkielmassamme selvitämme, millaisia säveltämiskasvattajia luokanopettajat ovat. Varsinainen tutkimuskysymyksemme on: *Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella?* Tutkimuskysymyksiämme tarkentavat alakysymykset ovat: *Miten luokanopettaja voi hyödyntää säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella?* sekä *Miten luokanopettaja toteuttaa säveltämiskasvatusta käytännössä?* Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineistonkeruussa käytettiin puolistrukturoitua kyselylomaketta. Analysoimme aineistomme sisällönanalyysin avulla, ja hyödynsimme sen tuottamia luokitteluja johtopäätösten tekemisessä.

Säveltämiskasvatus on melko uusi aihe musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä, minkä vuoksi koemme tutkimuksemme olevan myös tieteenalan näkökulmasta tarpeellinen. Tutkimusta on tehty niin Suomessa kuin ulkomaillakin, mutta etenkin kotimaisissa tutkimuksissa pääpaino on lähinnä säveltämiskasvatuksen määrittelemisessä sekä säveltämiskasvatuksessa musiikintuntien kontekstissa. Tutkimusaiheemme valintaan vaikutti se, että kipinä säveltämiskasvatukseen liittyvää tutkimusaihetta kohtaan syntyi nimenomaan musiikinopetuksen ulkopuolisessa kontekstissa. Oppiainerajat ylittävä oppiminen nousee vahvasti esiin myös uusimassa opetussuunnitelmassa, joten aihe on myös tuore ja ajankohtainen. Kohdallamme aiheenvalintaan vaikutti käytännön asettamien reunaehtojen lisäksi yhteinen kiinnostus aiheeseen. Mielenkiintomme säveltämiskasvatusta ja sen mahdollisuuksia kohtaan on lisääntynyt aiheeseen tutustuessa ja syventyessä, vaikka molempien ennakkotiedot ja -kokemukset säveltämiskasvatuksesta olivat hyvin vähäiset. Uskomme, että tutkimus antaa monipuolisia valmiuksia käytännön työhön ja tukee ammattitaitomme kehittymistä.

2 Säveltämiskasvatus

Monissa kulttuureissa säveltäminen nähdään aktiivisen ja elämyksellisen musiikkisuhteen tärkeänä tekijänä. Musiikin luovaa tekemistä voidaankin kutsua useilla nimillä, kuten säveltäminen, sepittäminen, improvisointi ja musiikillinen keksintä. Säveltämisen ammatillisen koulutustradition rinnalle on kehitetty lukuisia tapoja kasvattaa musiikilliseen luovuuteen, ja säveltämistä voidaan harjoittaa erilaisissa pedagogisissa asiayhteyksissä ja tilanteissa. (Väkevä & Tikkanen, 2013, 7–8.) Suomen mukaan oman musiikin säveltäminen oppilaiden kanssa osoitti sen, että jokainen oppilas voi iloita musiikista ja saada onnistumisen kokemuksia riippumatta siitä, harrastaako vapaa-ajalla musiikkia vai ei (Suomi, 2019, 17).

Säveltäminen nähdäänkin musiikkikasvatuksessa laajemmin kuin pelkkänä työtapana. Musiikkikasvatuksessa säveltäminen on ennen kaikkea yleisinhimillistä käytäntöä, jonka ympärille on mahdollista kiertää kaikki muut tavat tukea kasvavan ihmisen aktiivista musiikkisuhdetta. Musiikkikasvatuksen kontekstissa säveltämiskasvatuksesta puhuttaessa tarkoitetaan soivaan lopputulokseen tähtäävää luovaa musiikillista toimintaa. Säveltämiskasvatuksen kautta voidaan kanavoida säveltämisen luovia mahdollisuuksia suuntiin, jotka tukevat yksilön valtautumista kohti kulttuurista tekijyyttä ja toimijuutta. (Ojala & Väkevä, 2013, 7–8, 10.)

2.1 Säveltämiskasvatuksen lähtökohdat

Musiikkikasvatuksen pyrkimyksenä tulisi olla se, että jokainen musiikkikasvatuksen piirissä oleva on oikeutettu säveltämiseen ja säveltämiskasvatukseen. Säveltäminen kuuluu kaikille, ei ainoastaan tietyn ammattikunnan edustajille. Säveltämiskasvatuksen tehtävänä onkin rohkaista kaikkia ihmisiä luovaan äänisuhteeseen ja uudenlaiseen säveltämiskäytäntöön, jossa säveltäminen nähdään jokaiselle avoimena musiikillisen toiminnan alueena. Säveltämiskasvatuksen tehtävänä on myös auttaa kasvatettavaa löytämään oma äänensä musiikkikulttuurissa. (Ojala & Väkevä, 2013, 16–17.)

Praksiaaliseen musiikkikasvatukseen perehtynyt Elliott (1996) määrittelee musiikin moniulotteiseksi, inhimilliseksi toiminnaksi, joka syntyy erilaisten musiikillisten toimintojen yhteydessä. Elliottin mukaan musiikillinen toiminta koostuu musiikin tekijästä, tuotteesta, toiminnasta sekä kontekstista, jossa toiminta tapahtuu. Tämän vuoksi hän näkee musiikillisen osaamisen toiminnallisena tietona, joka koostuu moniulotteisista, proseduraalisista taidoista. (Elliott, 1996, 8–13.) Elliott onkin kritisoinut perinteistä musiikkikasvatusta muun muassa siitä,

että se painottuu liian paljon kuuntelemiseen, jolloin oppija nähdään musiikin kuluttajana, eikä musiikin aktiivisena harrastajana tai musiikin tekijänä. (Elliott, 1995, 32–33.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 määrittelemän oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa (POPS, 2014, 17). Taustalla on nähtävissä esimerkiksi Deweyn pedagogisia näkemyksiä, jotka ovat nousseet esiin muun muassa pragmatisminkin kautta. Pragmatistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen toimimalla tai tekemällä oppimisesta. Se korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja opittavan asian kytkemistä oppilaan omaan elämään. Oppija nähdään aktiivisena, uteliaana ja oppimiskykyisenä yksilönä, joka omaksuu asioita kokemalla ja tekemällä. (Väkevä, 2004, 111, 120.) Deweyn mukaan oppimisen taustalla ovat kokemukset, jotka muodostuvat subjektiivisten ja psykologisten tuntemusten lisäksi aktiivisesta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Deweyn mukaan oppiainesta tulisi lähestyä ”niin epäkoulumaisesti kuin mahdollista”, ja kasvatustieteiden tulisi perustua ongelmanratkaisutilanteisiin, jotka tarjoavat oppilaille oppimisen lisäksi jotain tekemistä. Dewey korostaa myös kokemusten merkityksellisyyttä ja niiden sitomista koulun ulkopuoliseen elämään. (Puurula, 2001, 173; Väkevä, 2004, 201.)

Säveltämiskasvatuksesta on tehty sekä kotimaista että ulkomaista tutkimusta, vaikka aihe onkin musiikkikasvatuksen kentällä melko tuore. Koutsoupidou (2005) on tutkinut opettajien käsityksiä improvisoinnista alakoulussa. Englannissa tehty kyselytutkimus osoitti opettajien suhtautuvan myönteisesti improvisointiin. Tutkimuksessa selvisi, että 81 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista hyödyntää improvisointia opetuksessaan. Improvisoinnin käytön taustalla vaikuttaneiksi tekijöiksi havaittiin opettajan oma kiinnostus improvisointiin, opettajan ikä ja opetuskokemus sekä koulutustausta. (Koutsoupidou, 2005, 363–381.)

Kotimaisista tutkijoista Ketovuori (2006) esittelee artikkelissaan ”*Hei me sävelletään!*” -projektin, joka toteutettiin peruskoulun ja Lahti Sinfonian yhteistyönä. Projekti lähti liikkeelle orkesterin intressistä tukea yleisökasvatuksellista näkökulmaa. Erilaisten taidelaitosten ja koulujen yhteistyönä toteutettujen yleisökasvatustieteiden projektien yhteydessä on saatu positiivisia kokemuksia lasten säveltäjäntaidoista. (Ketovuori, 2006.) Samankaltaisia kokemuksia on viime vuosina saatu esimerkiksi Taideyliopiston, Radion sinfoniaorkesterin, Helsingin kaupunginorkesterin sekä Suomen Kansallisoopperan ja -baletin monimuotoisessa ”*Kuule, minä sävellän!*” -koulutushankkeessa, jossa lapset saavat mahdollisuuden säveltää sinfoniaorkesterin soittimilla eri

taiteenalojen ammattilaisten ohjauksessa. Hankkeen taustalla on New Yorkin filharmonisen orkesterin Education-osaston kiinnostus suomalaista musiikkikasvatusta, koulutusta ja osallistavaa taiteellista toimintaa kohtaan. Suomen ulkoasiainministeriön ja New Yorkin pääkonsulaatin tukema hanke käynnistettiin vuonna 2011. (Taideyliopisto.) ”Kuule, minä sävellän!” -hanke toimi innoittajana myös muille säveltämiskasvatusta tukeville projekteille, kuten lukuvuonna 2013–2014 kahdessatoista suomalaisessa peruskoulussa toteutetulle *BiisiPumppu* -hankkeelle. BiisiPumppu -projektin tavoitteena oli edistää luovaa musiikin tekijyyttä kouluissa tarjoamalla opettajille erilaisia työvälineitä säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen. BiisiPumpun avulla haettiin myös rikkoa säveltäjäjyyttä koskevia ennakkoluuloja ja mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistuminen säveltämiseen. (Partti & Ahola, 2016, 12.)

Opetushallituksen julkaisemassa koulutuksen seurantaraportissa tarkastellaan ja arvioidaan peruskoulun yhdeksännen luokan musiikin oppiaineen oppimistuloksia. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty alakoulussa, mutta musiikin oppiaineen sisällöt ja tavoitteet pysyvät melko samankaltaisina läpi koko peruskoulun. Pohja musiikin oppimiselle luodaan alakoulussa, ja osaamista syvennetään rakentamalla uutta tietoa aiemmin opitun päälle myöhemmissä opinnoissa. Uusien taitojen opettelua vanhojen kappaleiden avulla painotetaan vahvasti, ja lähes puolet yläkoulun oppilaista kokee, ettei musiikintunneilla ole annettu osallistumismahdollisuutta musiikin luovaan tekemiseen. Selvitykseen vastanneista opettajista valtaosa kertoi oppilaiden osallistuneen musiikilliseen keksintään satunnaisesti, mutta oppilaiden käsitys opetuksen sisällöstä oli vielä opettajienkin käsitystä suppeampi. Opettajat pitävät musiikinopetuksessa keskeisimpänä merkittäviä kokemuksia, ja musiikinopetuksen tärkeimmäksi asiaksi opettajat nostavat selvityksessä oppilaan mahdollisuuden kokea onnistumisen iloa. Myös itselleen tärkeiden asioiden löytäminen, tunteiden kohtaaminen ja musiikillisten elämysten kokeminen nähtiin erittäin tärkeänä. Opettajien vastauksissa korostui myös itsensä löytäminen, sekä omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden kehittäminen osana oppilaan itseluottamuksen ja -tunnon vahvistamista. Musiikinopetuksen merkityksellisenä tehtävänä nähtiin myös sosiaalisten taitojen sekä yhteistyötaitojen kehittyminen, kunnioitus ja erilaisuuden hyväksyminen sekä esiintymistaitojen ja -valmiuksien kehittyminen. (Juntunen, 2011, 47–49, 54–55.)

Seuraavaksi avaamme säveltämiskasvatuksen keskeisimmät käsitteet, jotka ovat *säveltäminen* ja *luovuus*.

2.1.1 Säveltäminen

Säveltämiseksi voidaan kutsua kaikkea toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Ojalan ja Väkevän (2013) mukaan säveltämistä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Säveltäminen voidaan nähdä suppeana toimintana, jolloin säveltäminen ymmärretään koulutetun tai työssään harjaantuneen säveltäjän toteuttamana hankkeena. Tällöin säveltäminen tähtää enemmän tai vähemmän rajattuun lopputulokseen eli produktiin. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta säveltämistä tarkastellaan laajempaan toimintana, joka mahdollistaa kaikkien ihmisten luovat musiikilliset näkemykset, ja joka korostaa produktin sijaan sävellysprosessia. (Ojala & Väkevä, 2013, 10–11.) Laajasti ymmärrettynä säveltäminen kattaa muun muassa etukäteissäveltämisen, esimerkiksi musisoimalla säveltämisen ja nuottisäveltämisen, esityshetkellä tapahtuvan säveltämisen eli improvisoinnin sekä jälkikäteissäveltämisen, jolla tarkoitetaan studiotyöskentelyn avulla tapahtuvaa jälkikäsitteilyä (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 251).

Musiikkikasvatuksessa säveltämiseen sisältyy vahvasti myös musiikillinen keksintä. Musiikilliseen keksinnän lähtökohtia ovat mielikuvitus, luova leikki, sävelillä leikkiminen, innovatiivinen tapa lähestyä soivaa materiaalia sekä musiikillinen ongelmanratkaisu erilaisten äänien, aiheiden ja äänitapahtumien etsimiseksi ja järjestämiseksi. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 251.)

2.1.2 Luovuus

Luovuus herättää sanana monenlaisia tunteita innostuksesta epäilyyn, jopa aggressiivisuuteen. Luovuus on kuitenkin vain yksittäinen, sisällön määrittelyä vaativa sana, jotta aiheesta voidaan käydä keskustelua. (Uusikylä, 2002, 42.) Csikszentmihalyi (1997) alleviivaa, että yksilön luovuus kehittyy ja ilmenee psykologisen prosessin lisäksi myös sosiaalisena ja kulttuurisena tapahtumana. Hänen mukaansa tietynlainen oppimisympäristö voi joko ruokkia tai rajoittaa luovuutta. Luovuuden kehittymistä voidaan auttaa, tukea ja helpottaa tarjoamalla osallistumismahdollisuuksia. Csikszentmihalyi jakaa luovuuden suurelta osin saavuttamattomissa olevaan *korkeantason luovuuteen*, sekä jokapäiväisessä toiminnassa ja elämään asennoitumisessa ilmenevään *jokamiehen luovuuteen*. Jokamiehen luovuudessa ei ole olennaista luovan prosessin seurauksena syntyneen tuotoksen taso, vaan yksilön vapaus ilmaista itseään. (Csikszentmihalyi, 1997, 2–8.)

Siirola määrittelee luovuuden ihmisen kyvyksi saada aikaan jotain uutta itselleen ja läheisilleen (Siirola, 2009, 171). Usein luovuuteen liittyy monenlaista toimintaa, uuden etsimistä ja kokeilemistä. Uusikylän (2002) mukaan luova prosessi käynnistyykin usein ongelmien etsimisestä ja löytämisestä. Kasvatuksessa ja koulutuksessa tähdätään usein valmiiden ongelmien ratkaisemiseen, mutta kun yksilön on itse löydettävä niin ongelma kuin menetelmät sen ratkaisemiseksi, on tilanne olennaisesti erilainen. Ratkaisemiseen vaaditaan luovuutta, uskallusta ja riskien ottamista, kun oikeaa ratkaisua tai mallivastausta ei ole. (Uusikylä, 2002, 49.) Luova prosessi voidaan tiivistää neljään vaiheeseen: ongelman tai tehtävän havaitsemiseen, idean hauduttamiseen, ratkaisujen löytämiseen ja lopuksi kriittiseen arviointiin (Uusikylä, 1996, 136–144).

Luovuus on sekä yksilön ominaisuus että yhteisöllisesti jaettu ilmiö (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 249). Csikszentmihalyin (1997) mukaan luovuutta voi yksinkertaisimmillaan toteuttaa tekemällä aivan mitä tahansa. Jokamiehen luovuus, joka tähtää itseilmaisuun, voi antaa elämään sisältöä tuottaen onnen ja nautinnon tunteita, kunhan taustatekijät, kuten oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus, ovat tasapainossa keskenään. Luova toiminta voi olla palkitsevaa, vaikkei se johtaisi suuriin korkeatasoisiin oivalluksiin. (Csikszentmihalyi, 1997, 2–8.) Kun luovuutta tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta, on olennaista tutkia myös yhteistoiminnallisen luovuuden mahdollisia esteitä. Esteet tulee pyrkiä havaitsemaan ja poistamaan, jotta luovaa yhteistoimintaa voidaan edistää. Jokaisella on kyky tuottaa musiikkia luovasti omista lähtökohdistaan. Olennaista on se, miten oppijoiden kasvia ja luovuuden toteutumista tuetaan, ja millaisia oppimismahdollisuuksia kasvattajat tarjoavat. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 250.)

2.1.3 Säveltämiskasvatuksen historiaa

Säveltäminen, keksiminen ja luova toiminta ovat näkyneet suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa jo pitkään, mutta säveltämiseen liittyviä tavoitteita on tarkasteltu lähinnä ilmaisukasvatuksen tai taiteidenvälisen kasvatuksen näkökulmasta. Musiikissa opetuksen painopiste on ollut soitto- ja laulutaidon kehittämisessä, eikä esimerkiksi yhteissoiton ja soittamisen opetuksen osalta luovaa, säveltävää toimintaa näy opetussuunnitelmien perusteiden sisällöissä. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 255.)

Vuoden 1970 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mahdollisuuksia vapaaseen luovaan ilmaisuun tarjottiin äänimaailmojen rakentamisen sekä äänen ja rytmien tutkimisen kautta

(Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 255–259). Lisäksi säveltämiskasvatuksen tukena käytettiin graafista notaatiota, jossa musiikkia kirjattiin muistiin piirtämällä kappaleesta kuvia (Urho, 2000, 13–17). Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmassa lasten luovan ilmaisukyvyn kehittymistä pidettiin kaikkia musiikin osa-alueita koskevana yleistavoitteena. Opetuksen perustana olivat musiikin peruskäsitteet eli voima, väri, kesto ja taso, sekä niistä johdetut musiikkikäsitteet eli dynamiikka, sointiväri, rytmi, tempo, melodia sekä muoto. Opetusta toteutettiin sekä oppiainekohtaisesti että eri oppiaineita eheyttämällä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa todettiin, että musiikillinen ilmaisu ja keksintä sekä sävelmien sepittäminen ovat keinoja, joiden kautta voidaan vahvistaa ja tukea muista musiikinopetuksessa käytettäviä työtapoja. Luovan ilmaisun keskeisenä tavoitteena oli kehittää oppilaiden valmiuksia antaa muoto omille musiikillisille ajatuksilleen. Tämän nähtiin tukevan myös tutkivan asenteen sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostettiin oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä sekä oppilaan rohkaisemista käyttämään oppimiaan taitoja luovassa musiikillisessa toiminnassa. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 255–259.)

Edellä esiteltyjen opetussuunnitelmien perusteella voidaan todeta, että luova toiminta on jo pitkään näkynyt suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Säveltäminen käsitteenä on lisätty niihin kuitenkin vasta hiljattain. Esimerkiksi vuosituhaten alussa voimaantulleen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan peruskoulun musiikinopetuksen sisältöihin kuuluu musiikin luova tuottaminen musiikillisen keksinnän, äänikerronnan, improvisaation ja pienimuotoisten äänisommitelmien keinoin. Käsitettä säveltäminen ei kuitenkaan mainita vuosiluokkien 1–4 kohdalla, vaan se tulee ilmi vasta vuosiluokkien 5–9 opetussisällöistä puhuttaessa. (POPS, 2004, 232–233.)

Nykyään säveltämiskasvatus on vakiinnuttanut paikkansa peruskoulun musiikinopetuksessa, mikä on nähtävissä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tapahtuneessa suunnan muutoksessa. Opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kulttuurista osallisuutta ja tarjota mahdollisuuksia musiikilliseen toimintaan. Musiikinopetus on toiminnallista, ja sillä pyritään tukemaan oppilaan myönteisen musiikkisuhteen ja musiikillisten taitojen kehittymisen lisäksi oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja vuorovaikutustaitoja. Tarjoamalla mahdollisuuksia säveltämiseen ja muuhun luovaan musiikin tuottamiseen edistetään oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittämistä. (POPS, 2014, 141.)

2.2 Säveltämiskasvatuksen työtavat

Säveltämiskasvatusta toteutetaan erilaisten muotojen ja työtapojen kautta osana musiikkikasvatusta. Säveltämiskasvatus voi olla muun muassa äänimaisemien luomista, improvisointia, musiikillista keksintää tai tarinasäveltämistä. Myös sävellyttäminen ja osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) ovat vakiinnuttaneet paikkansa säveltämiskasvatuksen työtapojen joukossa. Säveltämiskasvatusta voidaan toteuttaa myös musiikkikasvatusteknologian ja musiikkiliikunnan keinoin.

2.2.1 Äänimaisema

Äänimaisemalla voidaan tarkoittaa sekä äänellistä ympäristöä että kuultujen äänen kokoelmaa. Äänimaisemat liittyvät keskeisesti kuuntelukasvatukseen, mutta myös säveltämiskasvatusta voidaan toteuttaa äänimaisemien kautta. Kankkunen (2018a) määrittelee äänimaiseman viittavan ympäristöön kuuntelun kohteena. Ympäristö voi olla koettu, muistettu, todellinen tai simuloitu, mutta kuuntelijalle ääniympäristö on aina tulkittu ympäristö eli äänimaisema. Äänimaisema määritelläänkin yksilön tai yhteisön tietyssä kontekstissa kokemaksi ääniympäristöksi. Ääniympäristöllä tarkoitetaan ympäristön muovaamaa, kaikista äänilähteistä vastaanottajalle tulevaa ääntä. (Kankkunen, 2018a.) Erityisesti sointiväriäinen ajattelu korostuu äänimaisemissa. Äänimaisemat voidaan liittää myös äänikerrontaan, joka kuuluu musiikillisen keksinnän keinoihin. Äänikerronnalla tarkoitetaan mielikuvien ja tunnelmien ilmaistemista erilaisia ääniä, esimerkiksi tehosteääniä tai puhetta tuottamalla, ja hiljaisuutta tehokeinona käyttäen. (Ervasti, 2003, 69.)

Yksi äänimaiseman merkittävimmistä kehittäjistä on kanadalainen Schafer, joka painottaa musiikkikasvatuksessaan äänimaiseman merkitystä. Hänen mukaansa ympäröivää äänimaisemaa tulisi tarkastella ihmisten aikaansaamana sävellyksenä. Schafer on huolissaan lasten ja nuorten kyvystä kuunnella ympäröiviä ääniä, minkä vuoksi hän korostaa musiikkikasvattajan roolia ympäröivän äänimaiseman havainnollistamisessa. Säveltäjänä hän hyödyntää teoksissaan ympäröivää äänimaisemaa ja näkee äänimaiseman tarjoavan mahdollisuuksia myös lasten säveltämiselle. Yksi Schaferin keskeisimmistä musiikkikasvatusperiaatteista onkin, että jokaisen lapsen musiikillista potentiaalia tulisi tukea tarjoamalla tälle mahdollisuuksia oman musiikin tekemiseen. (Schafer, 1986, 243; Ward, 2009, 40–41.)

2.2.2 Musiikillinen keksintä

Säveltämisen ja musiikillisen keksinnän käsitteet ovat osittain päällekkäisiä. Musiikillinen keksintä on opetus- ja oppimismenetelmä, jonka kautta edistetään musiikillista ajattelua ja ymmärrystä. Ervasti määrittelee musiikillisen keksinnän pedagogiseksi toimintatavaksi, jonka kautta voidaan oppia musiikkia ja musiikista keksimisen keinoin. Koulumaailmassa musiikillinen keksintä voi olla esimerkiksi säveltämistä, improvisointia, sovittamista ja äänikerrontaa. Säveltäminen ja musiikillinen keksintä eroavat kuitenkin siinä, että perinteisesti säveltäjä on säveltämisen aloittaessaan perehtynyt musiikin perusteisiin syvällisesti tehden luomistyötään ammattillisella tasolla, kun taas oppilaat opettelevat musiikillisen keksinnän kautta musiikin olemukseen liittyvää käsite- ja toimintatietoa. (Ervasti, 2003, 44, 57, 59.)

Säveltämisen käsite voidaan kuitenkin nyky-ymmärryksen valossa nähdä laajemmin, kuten luvussa *2.1.1 Säveltäminen* kuvailimme. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta säveltämisen käsitettä tarkasteltaessa puhutaan Ojalan ja Väkevän (2013, 10–11) mukaan laajemmasta, jokaisen luovat musiikilliset näkemykset hyväksyvistä ja mahdollistavasta toiminnasta. Raja musiikillisen keksinnän ja säveltämisen käsitteiden välillä on siis hyvin häilyvä.

2.2.3 Improvisaatio

Improvisaatio on kokeilevaa, yllättävää ja toistamattomissa olevaa luovaa toimintaa. Hong (2019) määrittelee musiikillisen improvisaation spontaaniksi musiikillisten mielikuvien ilmaisuksi. Vaikka improvisointia ei etukäteen suunnitella, perustuu se aina tiettyihin sääntöihin. Säännöt voivat määräytyä esimerkiksi tietyn genren, kuten jazzin, perusteella tai perustua tietynlaiseen tunnelmaan. Improvisointi voi rakentua myös erinäisten musiikillisten tekijöiden, kuten tahtilajin, rytmitysten, rakenteen tai tiettyjen nuottien pohjalle. Säännöt ovat erityisen tärkeitä yhteistoiminnallisessa improvisoinnissa, sillä ne muodostavat improvisoinnille yhteisen pohjan. Tällöin kaikkien osallistujien on mahdollista ilmaista itseään tasavertaisesti. Yhteiselle pohjalle rakentunut vuorovaikutus mahdollistaa myös erilaisten roolien ja vuorovaikutussuhteiden luomisen, mikä on yksi edellytys onnistuneelle yhteistoiminnalliselle improvisoinnille. (Hong, 2019, 51.)

Improvisointi ja säveltäminen tarjoavat ihmiselle mahdollisuuden tarkastella ja ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan, sekä tutustua itseensä ja muihin. Improvisoinnin avulla ihminen muo-

dostaa uusia merkityssuhteita toisiin ihmisiin, ympäristöön ja koko elämään. Merkityksien rakentuminen perustuu ihmisen ruumiilliseen vuorovaikutukseen maailman kanssa. Improvisaatio kehittää myös persoonallista, yksilöllistä ja luovaa ilmaisua. Improvisoinnin ja oman keksinnän hyödyntäminen opetuksessa vaikuttaa positiivisesti improvisointitaitojen sekä itseluottamuksen kehittymiseen. Lisäksi se vähentää improvisointiin liittyvää pelkoa, jolloin halu ilmaista itseään, improvisoida ja säveltää kasvaa. (Juntunen, 2013, 45–46.)

Improvisointi ja säveltäminen perustuvat haluun ja lupaan ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiin omalla tavalla sekä mahdollisuuteen luoda jotain uutta itsestä käsin. Lisäksi musiikillinen ilmaisu edellyttää luottamusta itseensä ja intuitioonsa. Liiallinen kriittisyys, väärin tekemisen pelko tai kehollinen jännittyneisyys vaikuttavat negatiivisesti toimintaan, luovaan ilmaisuun sekä aitoon läsnäoloon. (Juntunen, 2013, 42.) Improvisaatiossa onkin keskeistä rohkaista oppilaita keksimään ja kokeilemaan omia musiikillisia ideoita ja rytmejä sekä erilaisia ääniä ja niistä muodostettavia melodioita. Äänillä improvisoiminen on kuuntelemisesta, tutkimisesta ja kokeilemisesta kiinnostuneille esi- ja alkuopetusikäisille lapsille luontevaa. Improvisaatiossa voidaan hyödyntää niin omaa ääntä, kehon ääniä, rytmi- ja melodiasoittimia kuin erilaisilla luonnonmateriaaleilla ja esineillä tuotettuja ääniä. Improvisoitu musiikki saadaan kuulostamaan harmoniselta ja kauniilta, kun melodiasoittimilla improvisoitaessa käytetään esimerkiksi pentatonista asteikkoa. (Ruokonen, 2016, 170.) Onnistuneen improvisaation edellytyksenä on turvallisuuden tunne. Turvallisuuden tunne riippuu kuitenkin tilanteesta, improvisaatioon osallistuvien taidoista ja aikaisemmista kokemuksista. Turvallisuuden tunnetta voidaan luoda muun muassa improvisaatiotehtävän sopivalla vaikeustasolla sekä tehtävänantoa selkeyttävillä rajauksilla. (Juntunen, 2013, 43.)

Improvisointi on aina jossain määrin hallitsematonta, sillä improvisoinnissa päätökset tehdään tässä ja nyt, eikä niitä voi peruuttaa tai suunnitella. Tämän vuoksi improvisointi voi tuntua pelottavalta ja aiheuttaa jännitystä, epävarmuutta ja osaamattomuuden kokemuksia. Improvisointi voi tarjota myös itsehallinnan ja pystyvyyden kokemuksia. Tämä edellyttää realistisia tavoitteita sekä kykyä keskittyä virheiden välttämisen sijaan ilmaisuun ja elämyksiin. Lisäksi tärkeää on selkeän ja myönteisen palautteen saaminen sekä oppilaan omat mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun. (Juntunen, 2013, 42.)

2.2.4 Tarinasäveltäminen

Tarinasäveltäminen on musiikkiterapeutti Hanna Hakomäen kehittämä säveltämisen menetelmä. Se on musiikilliseen keksintään perustuvaa toimintaa, jonka avulla on mahdollista ilmaista omia ajatuksia ja tunteita sekä jakaa niitä muiden kanssa. Tarinasäveltäminen tukee oppimisen, luovan ilmaisun ja terapian tavoitteita ja sopii hyödynnettäväksi esimerkiksi musiikkileikkikoulussa, soitonopetuksessa, koulujen musiikintunneilla sekä tanssin, draaman ja luovan ilmaisun opetuksessa. (Hakomäki, 2007, 15–16.)

Tarinasäveltämisen keskeisiä käsitteitä ovat tarinasäveltäjä, tarinasävellyttäjä ja tarinasävellys. Tarinasäveltäjä tekee teoksen, ja tarinasävellyttäjä kuuntelee ja kirjaa sen muistiin. Tarinasäveltäjänä voi toimia kuka tahansa, joka kykenee tuottamaan ääntä soittimesta ja pystyy soittamaan sen uudestaan tarkoituksenmukaisella tarkkuudella, jotta se voidaan kirjata muistiin. Tarinasäveltämisen lähtökohtana on tarinasäveltäjän tunteiden, muistojen ja kokemusten jakaminen musiikin ainutlaatuisten ominaisuuksien avulla. Tämä edellyttää tarinasävellyttäjältä kokemusta musiikin ainutlaatuisuudesta sekä halua tarjota musiikillisen ilmaisun mahdollisuuksia muille. Taustalla tulee olla myös musiikillista harrastuneisuutta ja musiikin peruselementtien, kuten rytmin, melodian, harmonian ja sointiväriin, hallintaa. Lisäksi prosessi vaatii omakohtaista kokemusta musisoinnista ja sitä kautta valmiuksia vastaanottaa monenlaista musiikillista ilmaisua. Tarinasäveltämisen lopputuotos on tarinasävellys, joka voi olla esimerkiksi laulu, sävelteos, musiikkitarina, musiikkileikki tai musiikkiteatteria. Sävellyksen kannalta erityisen tärkeää on, että jokainen teos hyväksytään juuri sellaisena kuin se ilmaantuu. (Hakomäki, 2007, 16–17, 31.)

Tarinasäveltäminen perustuu neljään periaatteeseen ja jotta toimintaa voidaan kutsua tarinasäveltämiseksi, näiden periaatteiden tulee täytyä. Ensimmäisen periaatteen mukaan tarinasäveltäminen on vapaata musiikki-ilmaisua, joka ei edellytä säveltäjältä aikaisempia musiikillisia ennakkotietoja tai valmiuksia. Toinen periaate liittyy tarinasäveltämisen vuorovaikutuksellisuuteen. Tarinasäveltäminen on tarinasäveltäjän ja tarinasävellyttäjän väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Toiminta voi tapahtua yksilöllisesti tai ryhmässä. Kolmas periaate määrittelee tarinasäveltämisen lopputuloksen: tarinasäveltämisessä syntyy muistiin merkitty teos. Merkitsemiseen käytetään sellaista merkkijärjestelmää, jolla tekijä pystyy soittamaan teoksen uudestaan. Tällaisia voivat olla esimerkiksi perinteiset nuotit, kuvionuotit tai muut teoksen tekijälle soveltuvat merkit. Neljännen periaatteen mukaan tarinasävellys tulee

esittää konsertissa tarinasäveltäjän läheisille sekä toiminnan kannalta merkityksellisille henkilöille, kuten perheenjäsenille, ystäville, vertaisryhmänjäsenille ja toiminnan ohjaajalle. (Hakomäki, 2007, 27–29.)

Tarinasäveltämisessä on useita samoja elementtejä kuin Monika Riihelän kehittämässä sadutusmenetelmässä, jonka tavoitteena on tukea lapsen osallisuutta ja kuulluksi tulemistä narratiivisuuden keinoin (Karlsson, 2014, 72). Tarinasäveltämisen tavoitteen sadutuksessa keskeistä on lapsen näkemyksen kunnioittaminen ja arvostaminen. Myös työtavat muistuttavat toisiaan: sadutuksessa lapsi kertoo sadun ja aikuinen kirjoittaa sen muistiin juuri niin kuin lapsi kertoo. Tämän jälkeen satu luetaan ääneen ja lapsi voi muuttaa sitä halutessaan. (Martin, 2004, 79–80.)

2.2.5 Sävellyttäminen

Sävellyttäminen tarkoittaa oppilaan ideasta lähtenyttä ja käytännön työssä muotoutunutta yhdessä säveltämisen toimintatapaa, jonka keskiössä ovat yhteinen luomisprosessi, yhdessä luotu tuotos sekä siitä nauttiminen. Sävellyttämisen tavoitteena on saada aikaan musiikillinen tuotos, joka voi olla esimerkiksi laulu tai instrumentaaliteos, ja sekä sävellyttäjä että säveltäjät toimivat prosessissa aktiivisina osapuolina. Keskeisenä ajatuksena toimintatavassa on nähdä lapsi toimijana, jonka toiminta mahdollistetaan ja tehdään näkyväksi. Sävellyttäminen on siis toimintaa, jossa luodaan uutta musiikkia yhdessä. (Muhonen, 2012, 7; Muhonen, 2013, 83–84.)

Sävellyttämisen kehittäjä Sari Muhonen on tutkinut musiikillista luomisprosessia sekä musiikin luomisen mahdollisuuksia ja haasteita alakoulussa. Työuransa alussa Muhonen kertoo käyttäneensä valmiita lauluja, joiden hän katsoi parhaiten tukevan oppimista, mutta hänen opetusensa sai uuden suunnan, kun hän lähti tutkimaan ja kokeilemaan omien laulujen säveltämistä oppilaittensa kanssa. Muhosen mukaan opetuksen suunnanmuutos tuki opiskeltavan asian lisäksi myös musiikin oppiainekohtaisia tavoitteita sekä opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita. Sen lisäksi, että lauluja syntyi musiikintunneilla, levisi toiminta myös muiden oppiaineiden tunneille. Yhteisössä omaksuttiin tietynlaiset yhteisluomisen tavat ja säveltämisestä innostuttiin myös muissa opetusryhmissä. (Muhonen, 2013, 83–84.)

Sävellyttämisen lähtökohtana on laaja luovuuskäsitys, jossa jokainen nähdään potentiaalisena ja kyvykkäänä musiikin luoja. Olennaista sävellyttämislle on rohkaistua kokeilemaan, ideoidaan ja neuvottelemaan yhdessä osana luovaa prosessia. (Muhonen, 2013, 83–84.) Sävellyt-

tämisellä rakennetaan tiedollista ja taidollista pohjaa sekä motivaatiota jopa elinikäiselle oppimiselle ja harrastamiselle (Huttunen, 2017, 59). Opettajan näkökulmasta sävellyttäminen mahdollistaa musiikillisen luovan prosessin hienovaraisen, oppilaiden tarpeita kuuntelevan ja tilannekohtaisen mahdollistamisen jokaisen ideoita ja mielipiteitä arvostavassa ilmapiirissä. Säveltämistilanne rakentuu lasten tarpeiden ympärille, ja opettajan rooli voi olla niin innostaja, kansasäveltäjä, prosessin tukija kuin dokumentoija. Sävellyttämisen keskeisenä tavoitteena on tukea lasten toimijuutta, kykyuskomuksia ja osallisuutta niin musiikin tuottajina kuin luojinakin. Samalla tuetaan ymmärrystä siitä, että musiikillisten tuotosten takana on aina tekijä ja luomisprosessi. Tavoitteena on myös tukea lasten musiikillisiä prosesseja ja dokumentoida niitä samalla antaen oppilaille yhteisluomisen kokemuksia. Sävellyttäminen mahdollistaa yhdessä säveltämisen hyvin eritasoisten lasten kanssa. Olennaista on, että sävellyttämistilanteessa on paikalla säveltäjiä sekä sävellyttäjä, jolla on taito kuunnella ja helpottaa säveltämisprosessia. (Muhonen, 2013, 83–84.)

Sävellyttämisessä opettajalla on ohjaava rooli opetussuunnitelman puitteissa, mutta osallistujat oppivat toisiltaan jatkuvasti. Sävellyttämisen paino ei olekaan säveltämisen opettamisessa, vaan kyse on osallistavasta toiminnasta, jossa opitaan yhdessä tekemisen kautta. Ennen kaikkea pyrkimyksenä on hyödyntää ja viedä eteenpäin kaikkien osallistujien luovaa potentiaalia, luoda musiikkia yhdessä ja oppia yhdessäoloa musiikin tekemisen kautta. (Muhonen, 2013, 85.)

2.2.6 Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM)

Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) Taina Huttusen opettajantyössä kehittämä, musiikinopetuksessa hyödynnettävä sävellytysmenetelmä. OSM sai alkunsa Huttusen halusta kehittää menetelmä, jonka avulla pystytään tukemaan sekä sävellyttämistä, ryhmäyttämistä että toimijataitojen kehittämistä. Huttusen mukaan koulun musiikillisten tavoitteiden tulee olla kaikkien oppilaiden saavutettavissa, mikä oli myös yksi lähtökohta OSM:n kehittämiseksi. OSM rakentuu helposti omaksuttavista peruselementeistä ja tukee näin ollen kaikkien osallisuutta säveltämiseen ja musisointiin. (Huttunen, 2017, 46–47.)

Osallistava sävellytysmenetelmä kytkeytyy vahvasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014, ja se vastaa niin musiikin ainekohtaisiin tavoitteisiin kuin myös opetussuunnitelman yleisessä osassa määriteltyihin, kasvatuksen laajempiin tavoitteisiin. OSM konkretisoi opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita ja pitää sisällään toiminnallisen näkökulman esi-

merkiksi musiikkikäsitteiden, osallisuuden, tutkivan oppimisen ja oppimaan oppimisen taitojen, rakentavan kritiikin antamisen ja vastaanottamisen, itsearviointitaitojen, itsesäätelyn, opitun soveltamisen ja monilukutaidon harjoitteluun. (Huttunen, 2017, 46–47, 54.)

Osallistava sävellytysmenetelmä koostuu useista sävellysprosessille tyypillisistä vaiheista. Prosessi alkaa perehtymällä siihen, millaisia vaiheita prosessissa on ja millaisella aikataululla se on tarkoitus toteuttaa. Prosessin toteuttaminen edellyttää tarvittavien musiikillisten elementtien, tarvittavan musiikillisen tietotaidon ja mahdollisten turvatekijöiden opettelua. Tämän jälkeen edetään soveltavaan tehtävään, avoimeen musiikilliseen ongelmaan, joka ratkaistaan opittua tietotaitoa soveltamalla. Tuotosta harjoitellaan ja se äänitetään tieto- ja viestintäteknologiaa apuna käyttäen. Sävellyksestä tehdään myös kirjallinen muistiinmerkintä. Tämän jälkeen harjoitellaan rakentavan kritiikin antamista ja vastaanottamista korostaen nimenomaan teoksen arvioimista. Arvioinnin perusteella teosta kehitetään ja harjoitellaan. Prosessi sisältää myös sävellyksen ja yhtyeen nimeämisen, esiintymisasujen valinnan ja koreografian suunnittelun. Valmiit tuokset esitetään sävellyskonsertissa, jossa harjoitellaan sekä esiintyjänä että yleisönä toimimisen taitoja. Prosessi päättyy itsearviointiin, jossa kukin tarkastelee omaa osallisuuttaan, musiikillisia taitojaan, omaa osuuttaan yhteistyössä ja prosessissa, turvallisuutta sekä omaa tuotosta. (Huttunen, 2017, 47–50.)

2.2.7 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunta on työtapana, jossa musiikin kuuntelua, kokemista, ymmärtämistä ja ilmentämistä syvennetään liikkeen avulla. Sen avulla voidaan tukea erilaisten musiikillisten elementtien ja ilmiöiden hahmottamista. Musiikkiliikunnan tavoitteena on mahdollistaa musiikin kokemisen oman liikkuvan kehon kautta, sillä keholliset kokemukset tukevat muun muassa melodian suunnan, musiikin harmonian, voimakkuuden ja sävyjen havaitsemista. Käsitteet konkretisoituvat liikkeen avulla ja antavat oppijalle mahdollisuuden saada musiikillisiä kokemuksia ja kehollista ymmärrystä kieltä käyttämättä. Musiikkiliikuntaharjoitteet tukevat myös rytmien hahmottamista. Musiikin ja liikkeen yhdistävät harjoitukset kehittävät rytmisen liikkeen harjoittamista, musiikin ja liikkeen rytmien kohtaamista sekä rytmien kokemista ja tiedostamista. (Juntunen, 2013, 33–34, 38–39.) Musiikkiliikunnan kautta oppilas jäsentää kehonkuvaansa ja kehonsa toimintoja, sekä kehittyä niin liikkeen hallinnassa, kehollisessa ilmaisussa kuin koordinaatiossakin. Soittaminen ja musiikillinen ilmaisu lähtevät kehosta, joten musiikkiliikunnalla on

suuri merkitys sekä musiikillisten että psykomotoristen taitojen kehityksessä. (Ruokonen, 2016, 52, 167.)

Musiikkiliikunnassa yhdistyvät sekä liikunnallinen että musiikillinen improvisointi ja säveltäminen. Musiikkiliikunnassa improvisoinnilla ja säveltämisellä on useita yhtymäkohtia ja siksi niiden raja onkin häilyvä. Improvisoinnilla tarkoitetaan spontaanisti tapahtuvaa säveltämistä, mutta siitä voidaan edetä myös vakiintuneeseen sävellykseen, johon voidaan kuitenkin edelleen sisällyttää improvisointia. Monipuolisuutensa ansiosta musiikkiliikunta mahdollistaa oppilaalle kokonaisvaltaisen kokemuksen, joka yhdistää toiminnan, havaitsemisen, kokemukset ja merkitykset ilman tietoista tiedonrakentelua. Tämän kokemus auttaa saavuttamaan keksimisen ilon sekä ottamaan haltuun improvisoinnin ja säveltämisen työkaluja. (Juntunen, 2013, 33, 46.)

Musiikillisen annin lisäksi musiikkiliikunnalliset harjoitukset tarjoavat pedagogisia mahdollisuuksia. Musiikkiliikuntaharjoitusten yhteydessä annetut rohkaisevat ja kannustavat kommentit aktivoivat oppilaan mielikuvitusta ja omaa keksimistä myös muilla toiminnan alueilla. Musiikkiliikunnan tuottamat positiiviset kokemukset voivat rohkaista ja innostaa oppilasta keksintään myös muilla alueilla. (Juntunen, 2013, 43–45.)

2.2.8 Musiikkikasvatusteknologia

Musiikkikasvatuksen kentän murroksessa myös teknologian merkitys osana musiikinopetusta korostuu ja muuttaa muotoaan. Digitalisoitumisen ja tietoyhteiskuntamurroksen myötä teknologia painottuu yhä enemmän tieto- ja viestintäteknologiaan perinteisten työkalujen ja niiden toimintamekanismien sijaan. Tämä näkyy myös koulutuksessa ja viime vuosina onkin käynnistetty useita hankkeita, joiden tavoitteena on kehittää tieto- ja viestintäteknikkaa opetuskäyttöön. Musiikkikasvatuksen yhteydessä puhutaan usein musiikkikasvatusteknologiasta, jolla viitataan erityisesti musiikin oppimiseen ja opettamiseen liittyvään koulutusteknologiaan. Musiikkikasvatusteknologia ei pyri korvaamaan musiikkikasvatuksen perinteisiä toimintatapoja, vaan sen tavoitteena on kehittää uusia toimintamalleja, joita musiikkikasvatus voi hyödyntää. (Ojala, 2006, 15, 19–20.)

Musiikkitekniologia tarjoaa uusia, osallistavia menetelmiä musiikkikasvatukseen. Erityisesti osallisuuden näkökulmasta tarkasteltaessa musiikkitekniologia voidaan nähdä tärkeänä ja tarpeellisena, sillä ääni on valtautumisen keino. Niillä, joilla on kykyä havaita, käsitellä, eritellä

ja tuottaa äänimateriaalia, on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa sekä tulla kuulluiksi, ymmärretyiksi ja osallisiksi. Erilaisten digitaalisten äänten tallennus- ja muokkaustekniikoiden avulla voidaan tukea oppilaan itseilmaisua sekä oman musiikin tekemistä ja jakamista ilman kehittyntä nuotinlukutaitoa. Digitaaliset menetelmät tuottavat musiikinopetukseen ja taidekasvatukseen myös uusia näkökulmia, kun ääntä voidaan tarkastella vaihtoehtoisista näkökulmista. (Sintonen, 2013, 193.)

Musiikkiteknologia tarjoaakin monipuolisia mahdollisuuksia säveltämiseen ja improvisointiin. Erilaisten tietokoneohjelmien avulla on mahdollista äänittää omia tuotoksiaan, mutta myös tehdä musiikillisia kokeiluja ja järjestää musiikillista materiaalia. Kun oman tuotoksen kuulee välittömästi, ohjaa kuuntelemisen kautta saatu palaute tekemistä, mikä on helppokäyttöisyyden lisäksi tällaisen toiminnan etu. Musiikillista leikkiä ja kokeilemistä varten onkin olemassa useita erilaisia älylaitteella käytettäviä sovelluksia, jotka ovat lähes kaikkien saavutettavissa. (Kaikkonen & Laes, 2013, 60–61.)

2.3 Säveltäminen luovana prosessina

Luovaa prosessia on pyritty määrittelemään erilaisten vaihekuvausten kautta aina 1900-luvun alusta lähtien. Prosessin empiirisen tutkimuksen ja kuvauksen sijaan varhaiset havainnot keskittyvät kuitenkin enemmän ongelmanratkaisua koskeviin pohdintoihin. (Heinonen, 1995, 15.) Uusikylän (1999) mukaan luovassa prosessissa keskeistä on ongelmien löytäminen, vaikka luovan prosessin epämääräisyys ei ole ongelmanratkaisulle tyypillistä. Luovaa prosessia ohjaa asetettujen tavoitteiden ja rationaalisen päättelyn sijaan tunne-elementit, jotka joko edistävät tai haittaavat prosessia. (Uusikylä, 1999, 63–64.) Simonton (1993) sen sijaan näkee luovan prosessin vaativan käynnistyäkseen uskallusta. Hänen mukaansa luovan prosessin taustalla on usein voimakastahtoinen yksilö, jonka ego ruokkii luovuutta, mutta myös suojelee häntä mahdolliselta romahdukselta. (Simonton, 1993, 52–53.) Csikszentmihalyi (1997) pitää luovassa prosessissa oleellisena yksilön halua suunnata kiinnostuksensa tiettyyn kohteeseen. Hän näkee tärkeänä myös kyvyn työskennellä keskittyneesti ja pitkäjänteisesti saman asian parissa keskeytyksettä. (Csikszentmihalyi, 1997, 58.)

Säveltämistä käsittelevien mallien ja teorioiden taustalla on usein oletus, että musiikki syntyy hahmotelmien pohjalta ja sävellysprosessista on mahdollista erottaa erilaisia vaiheita alkuperäisestä ideasta lopulliseen toteutukseen. Useissa malleissa myös oletetaan säveltämisen etenevän keksimis- ja tuottamisvaiheesta kohti ideoiden arviointia ja valintojen tekemistä niin, että

vaiheet myös vuorottelevat keskenään. Heinosen mukaan säveltämisprosessi tulisikin käsittää päämääräsuuntautuneeksi prosessiksi, jossa vaihtoehtojen tuottaminen ja arvioiminen vuorottelevat sitä kontrolloivan tietoisien tai tiedostamattoman päämäärän alaisena. (Heinonen, 1995, 15–16.)

Heinonen (1995) esittelee väitöskirjassaan luovaa prosessia kuvaavaa teoreettista mallia: Wallasin (1926) ja Krisin (1979) mallit, joiden pohjalta hän on rakentanut seitsemänvaiheisen luovan prosessin mallin. Wallasin jo vuonna 1926 esittämä ongelmanratkaisuprosessin malli on mahdollisesti tunnetuin ja siteeratuin kuvaus luovasta prosessista. Malli koostuu neljästä vaiheesta:

- 1) *Valmistelu*, jonka aikana tehtävää tarkastellaan eri näkökulmista,
- 2) *Kypsyminen*, jonka aikana ongelmaa ei ajatella tietoisesti,
- 3) *Oivallus*, eli ratkaisun silmänräpäyksellinen ilmaantuminen ja
- 4) *Todentaminen*, jonka aikana testataan ratkaisun toimivuutta.

(Wallas, 1926; viitattu lähteessä Heinonen, 1995, 16.)

Säveltämisprosessi käynnistyy yleensä usein erillisen motiivin yhteisvaikutuksen tuloksena, vaikkei säveltäjä itse tiedostaisi kaikkia vaikuttavia motiiveja. Wallasin mallin mukaan luovan prosessin ensimmäinen vaihe eli valmisteluvaihe päättyy alustavaan päätökseen käyttää tiettyä vaihtoehtoa myöhemmin kehittelyn ja kypsyttelyn kohteena. Wallas esittää valmisteluvaiheen jakamista kahteen osaan, jolloin sen voidaan laajassa merkityksessä nähdä sisältävän yksilön aiemmat kokemukset, ja suppeammin tietyn ongelman ratkaisemiseen liittyvät valmistelevat vaiheet. Kypsymisvaiheeseen ei liity ollenkaan ongelman tietoista pohtimista, vaan sen aikana luovaa prosessia tekevä yksilö käy mielessään läpi lukuisia tiedostamattomia tai esitietoisia prosesseja. Oivallusvaiheessa idea ilmaantuu odottamattomasti niin, ettei siihen pyritä vaikuttamaan yrittämällä. Oivalluksen hetkellä yksilö tulee tietoiseksi siitä, kuinka erilliset elementit sopivat yhteen, ja musiikillisen luovan prosessin yhteydessä oivallusvaiheessa säveltäjä tunnistaa sopivan vaihtoehdon kypsymisvaiheen prosessien pohjalta. Viimeinen vaihe eli todentaminen on taas valmisteluvaiheen kaltainen, sillä se on täynnä tietoista toimintaa ja sitä pyritään kontrolloimaan. Todentamisvaiheessa verrataan aiempien vaiheiden tuloksena syntyneitä kokonaisuutta alkuperäiseen tavoitteeseen eli *sisäiseen standardiin* sekä kuvitteelliseen yleisöön eli *ulkoiseen standardiin* nähden. (Wallas, 1926; 1972; viitattu lähteessä Heinonen, 1995, 18–23.)

Krisin (1979) kolmivaihemalli sisältää seuraavat vaiheet:

- 1) *Inspiraatio* eli tila, jossa erilaiset impulssit saavuttavat esitietoisuuden muita olosuhteita helpommin ja niiden ilmaiseminen muotoilussa muodossa voi olla vaivatonta.
- 2) *Työstäminen* eli järjestelmällinen ja tarkoituksellinen pyrkimys kohti ongelmanratkaisua.
- 3) *Kommunikaatio*, joka kirjaimellisen merkityksensä lisäksi tarkoittaa yleisön roolin projisoimista kuvitteellisille tai todellisille henkilöille, joita voi olla yksi tai useampi.

(Kris, 1979; viitattu lähteessä Heinonen, 1995, 16.)

Wallasin ja Krisin kuvaukset luovan prosessin teoreettisesta mallista ovat osittain päällekkäisiä, ja osittain toisiaan täydentäviä. Heinonen yhdistää nämä mallit seitsemänvaiheiseksi luovan prosessin malliksi, jonka vaiheet ovat *mallien sisäistäminen* (eli valmistelu laajassa merkityksessä), *valmistelu* (suppeassa merkityksessä), *kypsyminen*, *oivallus*, *inspiraatio*, *todentaminen* ja *kommunikaatio*. Heinonen olettaa, että tyypillinen sävellysprosessi ja sen eteneminen voidaan jäsentää näiden seitsemän päävaiheen avulla mielekkäästi. (Heinonen, 1995, 16–25.)

2.3.1 Sävellyttäminen luovana prosessina

Muhonen (2013) jakaa luovan prosessin kolmeen osaan: *valmisteluvaiheeseen*, *toteuttamisvaiheeseen* ja *julkistusvaiheeseen*. Prosessinkuvaus on vahvasti sidoksissa sävellyttämiseen, ja on sovellettavissa erityisesti lasten kanssa sävelletäessä. Valmisteluvaiheessa kiinnostutaan säveltämisestä: syntyy motivaatio ja halu säveltää itse. Esimerkiksi oman tai toisen lapsen sävellyksen kuuleminen voi innostaa oppilasta säveltämään. Myös lasten spontaaneihin musiikillisiin ideoihin tarttuminen voi toimia innoittajana prosessin aloittamiselle. On tärkeää mahdollistaa oppilaan innostuminen, ja luoda hänelle käsitys siitä, että musiikkia on mahdollista ja suotavaa tuottaa itse. Onnistuneen säveltämisprosessin kannalta on tärkeää, että oppilas itse tekee päätöksen säveltää. (Muhonen, 2013, 87.)

Kun säveltämisprosessissa lähdetään liikkeelle mieluisasta aiheesta tai tutuista sanoista, on prosessin aloittaminen helpompaa. Esimerkiksi koulussa tai kotona tapahtuneeseen asiaan, tai koulussa käsiteltävään aiheeseen tarttuminen on Muhosen mukaan helpointa. Säveltämisen lähtökohtana voi olla myös lasten omasta kokemusmaailmasta nousevat aiheet, joista voidaan ammentaa ideoita niin sävellykseen kuin sanoitukseenkin laulaen, soittimilla kokeillen tai ongelmaa, aihetta tai ideaa pohtien. Alkuinnostuksen jälkeen oppilaat tarvitsevat tukea, jotta prosessi

pääsee käynnistymään kunnolla. Oppilaat ovat keskenään hyvin erilaisia. Toinen lapsi keksii melodian helposti, kun taas toista täytyy auttaa alkuun pääsemisessä esimerkiksi ohjaamalla, kysymällä auttavia kysymyksiä ja tarjoamalla virikkeitä ja kannustusta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että oppilaiden lisäksi myös säveltämisprosessit ovat keskenään erilaisia, ja oppilaiden on usein etenkin prosessin alkuvaiheessa sanallistaa toimintaa ja prosessiin liittyviä ajatuksia. (Muhonen, 2013, 87–88.)

Toteuttamisvaiheessa sävellysprosessi on käynnistynyt ja löytänyt suunnan. Sävellystä työstehtään yhteistyössä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Keskeiset kysymykset liittyvät siihen, mistä sävellys alkaa, mistä se kertoo ja millainen sävellyksen tunnelma on. Opettajalta toteuttamisvaihe vaatii herkkyyttä ja kykyä keskittyä hetkeen. On myös tärkeää organisoida tilannetta niin, että työskentely on mahdollista, ja oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea ja ohjausta. Muhonen korostaa, että onnistuneen prosessin kannalta ei ole tarpeellista, että kaikki luokan oppilaat tekevät samaan aikaan samaa asiaa. Hänen mukaansa pistetyöskentely on toimiva työskentelymuoto, joka mahdollistaa luokkatilanteen organisoinnin ja antaa mahdollisuuden ohjata oppilaita juuri siinä, missä ohjausta eniten tarvitaan. (Muhonen, 2013, 88–89.)

Kun säveltämisprosessissa on mukana useita oppilaita, on tärkeää osata sanallistaa omia ajatuksia ja keskustella niistä muiden kanssa. Prosessin aikana puhutaan musiikista, ja samalla opitaan esimerkiksi musiikillisista käsitteistä, kappaleen rakenteesta, melodiakulusta ja rytmistä. Opettajan on mahdollista keskittyä juuri niiden käsitteiden läpikäymiseen, jotka ovat prosessin kannalta keskeisiä. Tällainen työskentely antaa myös opettajan tietoa oppilaiden musiikillisista kiinnostuksen kohteista ja yksilöllisistä taidoista. (Muhonen, 2013, 89.)

Yleensä prosessin ja kronologisesti etenevän sävellystyön kannalta keskeisessä asemassa on improvisoiminen sekä spontaani laulaminen. Kun oppilas ideoi melodia-aihion, on tärkeää kuunnella ja toistaa se välittömästi, jonka jälkeen idea joko hyväksytään sellaisenaan, sitä vietään eteenpäin ja muutetaan yhteisten päätösten perusteella, tai idea päätetään jättää kyseisen sävellyksen ulkopuolelle. Hyväksytyt sävel- ja sanoitusaihiot nuotinnetaan osio kerrallaan samassa yhteydessä. Opettajalla ja oppilailla voi olla ristiriitaisia näkemyksiä säveltämisen etenemisestä. Oppilaat kuitenkin tarvitsevat opettajalta niin rohkaisua ja eteenpäin auttamista improvisoinnissa, ideoiden valinnassa ja kehittälyssä, neuvottelu- ja kohtaamistaidoissa kuin omista ideoista joustamisessakin. Opettajan lisäksi oppilas saa tukea muilta oppilailta, mutta opettajan tuki on erilaista. Opettajan rooli prosessin tukijana vaihtelee, mutta opettajan ei ole tarkoitus olla määräävä ekspertti, vaan hän antaa oman panoksensa ideointiin, päätöksentekoon

ja neuvotteluun silloin, kun se on prosessin etenemisen kannalta perusteltua. (Muhonen, 2013, 89–90.)

Kun toteuttamisvaihe etenee ja päästään lopputulokseen, jota säveltäjät pitävät valmiina, dokumentoidaan valmis sävellys. Dokumentoinnissa oppilaat tarvitsevat usein opettajan tukea, etenkin jos sävellyksestä tehdään nuotinos. Muita dokumentointitapoja ovat esimerkiksi äänittäminen, videointi tai kuvionuotintaminen. Myös musiikkiteknologia tarjoaa uusia mielenkiintoisia mahdollisuuksia säveltää ja dokumentoida. (Muhonen, 2013, 90.)

2.3.2 Ryhmässä säveltäminen luovana prosessina

Ruokosen (2016) mukaan ryhmässä tapahtuvan sävellysprosessin tarkoituksena on edistää yhteisöllistä musisointia sekä kulttuurista osallisuutta musiikillisessa oppimisprosessissa. Tällainen prosessi tukee myös useita laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, kuten luovan ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä sekä ryhmätyötaitojen, tietoteknisten taitojen ja monilukutaidon edistämistä. Neljä työskentelyvaihetta sisältävä luova yhteisöllinen sävellysprosessi tarjoaa uudenlaisia ajattelumalleja ja mahdollisuuden jakaa musiikillisia ideoita ryhmässä. Ruokonen kutsuu tällaista prosessia *design-oppimiseksi*. Säveltäminen nähdään ikään kuin musiikillisena muotoiluna, jossa materiaalina on ääni. Äänellä on neljä perusominaisuutta: kesto, taso, voima ja sointiväri. Prosessin lopputuloksena syntyy uutta musiikkia, esimerkiksi lasten itsensä säveltämiä lastenlauluja. Sävellystyössä voidaan käyttää oppilaille tuttuja instrumentteja sekä tietoteknisiä sovelluksia. (Ruokonen, 2016, 171.)

Ensimmäinen vaihe on *sävellystehtävään valmistautuminen*, joka pitää sisällään erilaisiin jo sävellettyihin lastenlauluihin sekä niiden elementteihin tutustumista. Opettajan ohjauksessa oppilaat tutkivat laulujen sanoitusten aihepiirejä sekä havainnoivat laulujen musiikillisia muotarakenteita, säveliä ja sointikulkuja niihin tutustuen. Melodia saadaan soimaan, kun eri tasoilla ja kestoilla soivia ääniä asetellaan peräkkäin, ja melodia-aihioon voidaan sen jälkeen kirjoittaa sanoja. Sanojen kirjoittaminen voi myös tapahtua ennen melodian säveltämistä. Melodian ja sanojen tapailu voi pohjautua myös esimerkiksi tiettyyn sointukiertoon, joka on sävelalueeltaan lapsen kehitysvaiheelle sopiva. Toinen vaihe, *tutkiminen ja oivaltaminen*, on tarkoitettu ensimmäisessä vaiheessa syntyneiden aihoiden ideoimiseen, tutkimiseen, kokeilemiseen ja muotoilemiseen. Aihioita voidaan tallentaa tai kirjoittaa muistiin havainnollistavilla nuotinkirjoitustavoilla. Oivaltamista tapahtuu avoimessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä, kun oppilas pääsee tut-

kimaan ja kokeilemaan luovaa ajatteluaan käyttäen. Kolmannessa vaiheessa muodostetaan ensimmäinen *prototyyppi* sävellettävästä kappaleesta. Tässä vaiheessa säveltävä ryhmä on tehnyt yhteisen valinnan hyödynnettävästä melodiasta ja siihen liittyvästä sanoitusaihiosta. Laulu on luonnosvaiheessa, ja sitä voidaan testata laulamalla. Mikäli ryhmä ei ole tyytyväinen aikaansaannokseen, on mahdollista palata prosessin aiempiin vaiheisiin ja mahdollisesti jo hylättyihin aihioihin. Useimmiten prototyyppiä kuitenkin kehitetään eteenpäin niin, että siitä muotoutuu valmis laulu. Toisinaan saman ryhmäprosessin aikana saattaa myös muodostua useampi sävellys. Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa sävellys ja sen melodia, sanat ja harmonia saavat lopullisen muotonsa. *Valmis sävellys* harjoitellaan esitettävään kuntoon ja nauhoitetaan. Lisäksi myös sen nuottikuva dokumentoidaan. Oppilaat kaipaavat prosessin kaikissa vaiheissa opettajan tukea ja ohjasta. (Ruokonen, 2016, 171–173.)

3 Säveltämiskasvatus luokanopettajan työkaluna

Alakoulun musiikinopetuksessa joudutaan tasapainottelemaan käytettävissä olevan ajan sekä opetettavan sisällön välillä. Jos musiikinopetus ja musiikillinen sisältö rajataan ainoastaan musiikintunneille, muodostuu ongelmaksi rajallinen aika suhteessa opetettavan asian laajuuteen. Opettaja joutuu punnitsemaan, kuinka paljon esimerkiksi luovaa toimintaa musiikinopetukseen voidaan sisällyttää, ja kuinka paljon pitäisi keskittyä tradition siirtoon. (Muhonen, 2013, 93.)

Monet opettajat ovat tottuneet formaalin musiikinopetuksen myötä valmiiden musiikkiteosten toteuttamiseen, arvostamiseen ja kuluttamiseen. Heillä ei ole välttämättä ollut mahdollisuutta tutustua luoviin musiikillisiin toimintatapoihin, jolloin säveltäminen on koettu vain harvojen luovien ihmisten erityisoikeudeksi. Lisäksi musiikinopetuksen materiaalit perustuvat useimmiten valmiiden kappaleiden ja teosten uudelleentuottamiseen. Tämän vuoksi opettajat voivat kokea säveltämisen ja muun luovan musiikillisen toiminnan toteuttamisen opetuksessaan haasteelliseksi. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247.) Säveltämiseen liittyy myös monenlaisia asenteita. Aikuisten keskuudessa tyypillistä on, että omiin sävellyksiin suhtaudutaan vähättelevästi ja niitä tehdään vain omaksi iloksi ilman sen suurempaa arvostusta. (Glover, 2000, 11.)

Glover (2000) on huolissaan koulun tavoitteiden ja toiminnan välisestä ristiriidasta. Koulujen tavoitteena on tukea jokaisen lapsen mahdollisuuksia säveltää ja tehdä omaa musiikkia. Tästä huolimatta säveltäjien esittely keskittyy hyvin rajattuun joukkoon, eikä ota huomioon musiikin monimuotoisuutta ja rikkautta. Säveltäjien tarkastelu rajoittuu useimmiten länsimaisen taide-musiikin säveltäjiin, mikä vääristää kuvaa säveltäjistä ja säveltämisestä. Näin suppea näkökulma korostaa säveltäjyyttä vain harvojen, erityisen lahjakkaiden ihmisten etuoikeutena. Se ei ota huomioon myöskään säveltämisen monimuotoisuutta, kuten populaari-, elokuva- tai kansanmusiikkia. (Glover, 2000, 11.)

Myytti säveltämisestä vain luovien ja lahjakkaiden ihmisten erityisoikeutena on kuitenkin vähitellen hiipumassa. Tämä näkyy esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, jossa säveltämiskasvatus on yhä keskeisemmin esillä. Opettajalta muutos edellyttää heittäytymistä, uskallusta sekä tarvittavia pedagogisia työkaluja. Lisäksi opettajan on nähtävä yksilön ja ryhmän musiikillinen potentiaali ja uskottava jokaisen oppilaan kykyihin musiikin tekijänä ja säveltäjänä. Tarjolla on yhä enemmän materiaaleja ja pedagogisia työkaluja säveltämisen opettamiseen. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247.)

3.1 Lapsi säveltäjänä

Lasten valmiuksia säveltämiseen ja musiikin tekemiseen on tutkittu paljon. Ruokosen (2016) mukaan musiikkikasvatus tarjoaa monipuolisesti mahdollisuuksia niin lapsen musiikillisen kuin muunkin luovan ajattelun ja toiminnan kehittymiselle. Musiikillisen luovuuden keskiössä on äänten tutkiminen ja niillä leikkiminen. (Ruokonen, 2016, 169.) Gloverin (2000) mukaan lapset ovat taitavia ja kekseliäitä säveltäjiä, sillä säveltäminen ja musiikin tekeminen yhdistyy luonnollisesti heidän jokapäiväiseen leikkiinsä. Lapset säveltävät lauluja ja instrumentaalimusiikkia yksin ja yhdessä, mikäli heille annetaan siihen tilaisuus ja riittävästi aikaa. Lisäksi lapset improvisoivat musiikkia myös laulamalla sitä mukaan, kun he omaksuvat kieltä. Kielitaidon kehittyminen mahdollistaa myös laulujen kirjoituksen, joka on lapsille yhtä luonnollista kuin runojen tai satujen kirjoittaminen. (Glover, 2000, 1–2.) Myös Ruokonen (2016) korostaa spontaanin lauluimprovisaation vaalimisen merkitystä osana lapsen kehitystä. Lasta kannattaa rohkaista keksimään lauluja spontaanisti esimerkiksi kuvista, tarinoista, saduista, arkipäivän tapahtumista tai mielikuvista laulaen. (Ruokonen, 2016, 42, 170.) Kuusivuotiaan taiteelliseen ilmaisen kehitykseen liittyy kuitenkin kriisivaihe, jonka seurauksena lapsen spontaani laulaminen vähenee ratkaisevasti ilman ympäristön kannustusta. Tämä on seurausta myös siitä, että länsimaaisessa musiikkikasvatuksessa painotetaan tutun musiikin toistamista improvisaatiota enemmän. (Holt, 1997, 84–95.)

Kaschubin ja Smithin (2009) tutkimuksen mukaan lapsen halu tuottaa tarkoituksellisia ääniä alkaa jo hyvin nuorena iässä, ja jatkuu läpi koko lapsuuden. Jokainen lapsen ottama askel kohti musiikin tekemistä johtaa seuraavaan askeleeseen, ja tämä luo pohjaa säveltämiselle. Ensimmäisen viiden elinvuotensa aikana suurin osa lapsista imitoi ääniä, melodioita, rytmejä sekä vaikutteita, joita muut käyttävät puheessaan ja laulussaan. Lapset myös tanssivat ja liikkuvat musiikin tahdissa sekä kuuntelevat musiikkia sisältäviä äänikirjoja, piirrettyjä ja elokuvia. Myös tiettyjen kulttuurisidonnaisten laulujen, kuten kansallislaulujen, kehtolaulujen ja juhla-laulujen tunnistaminen ja oppiminen tapahtuu jo varhaisessa lapsuudessa. Lapset myös oppivat, että eri tilanteissa käytetään erityyppistä musiikkia, ja kehittävät itse kiintymyksen tiettyihin lauluihin. Samalla lapset oppivat tuntemaan tietynlaisen tonaliteetin, jonka perusteella he pystyvät ennustamaan musiikillisia tapahtumia, esimerkiksi jatkamaan keskeytynyttä melodiaa. Lapset laulavat usein kuulemiaan lauluja, ja yhdistelevät tuntemiensa laulujen osia uusiksi persoonallisiksi kappaleiksi keksien omaperäisiä lauluja ja omaperäistä musiikkia. Lapset myös jakavat omia laulujaan tai muuta keksimäänsä musiikkia perheensä tai ystäviensä kanssa. Edellä lueteltujen taitojen saavuttaminen ennustaa mahdollisuutta musiikin tekemisen taitojen

kehittymiselle. Myöhemmin vastaavanlainen säveltämistä tukevien musiikillisten taitojen kehittyminen vaatii niiden vaalimista ja ruokkimista, jotta lapsi kehittyy säveltäjänä ja musiikin tekijänä. (Kaschub & Smith, 2009, 23–24.)

Gloverin (2000) mukaan lapsi ylittää eräänlaisen musiikillisen ajattelun tiedollisen rajan 6-7 ikävuoden välillä. Tämän seurauksena lapsella on varhaisempia ikäkausia laajemmat valmiudet musiikin tekemiseen. Tässä taitekohdassa lapsi oppii muun muassa hahmottamaan musiikillisia rakenteita, kuten kappaleen muodon ja identiteetin. Tämän keskeisen havainnon seurauksena lapsi oppii erottamaan improvisaation ja säveltämisen toisistaan. Gloverin sekä Kaschubin ja Smithin (2009) havainnot tukevat toisiaan osittain, mutta siitä, milloin lapsi oppii hahmottamaan musiikillisia rakenteita, tutkijat ovat eri mieltä. Kaschubin ja Smithin mukaan lapsi oppii jo viiden ensimmäisen ikävuoden aikana ymmärtämään, että musiikkikappaleella on alku ja loppu, ja että kappale koostuu erilaisista osista, kun taas Gloverin mukaan musiikillisen ajattelun kehittyminen tapahtuu myöhemmin. (Glover, 2000, 55; Kaschub & Smith, 2009, 24.)

Holtin (1997) mukaan seitsemän vuoden ikää pidetään tietynlaisena itsetietoisuuden rajana, sillä lapsi on utelias haalimaan kokemuksia ja tietoa asioista, ihmisistä, tapahtumista ja paikoista. Tiedon ja kokemusten karttuessa lapsi oivaltaa, että hänen näkemyksensä on subjektiivinen eikä sitä välttämättä voi yleistää. Lapsi myös ymmärtää, että hän näkee, tuntee ja kokee asioita yksilönä, joten toisen kokemukset voivat erota omista kokemuksista. Itsetietoisuus voi aiheuttaa lapsessa kriisin, joka tuo taidekasvatukseen omat haasteensa. Mikäli lapsi turhautuu ja menettää kiinnostuksensa taidetta kohtaan, voi ympäristö suunnata lapsen keskittymisen tärkeämpänä pidettyihin asioihin, vaikka lasta nimenomaan pitäisi kannustaa luovan toiminnan jatkamiseen. Tällaisessa tilanteessa lapsi menettää luottamuksen omiin taiteellisiin kykyihinsä liian helposti, ja alkaa uskotella itselleen, ettei ole esimerkiksi riittävän hyvä tai taitava. (Holt, 1997, 88.) Opettajan onkin erittäin tärkeää pohtia musiikkikasvatuksen tavoitteiden taustalla vaikuttavia arvoja ja käsityksiä, sillä ne vaikuttavat lähestymistapaan ja opetusmenetelmien valintaan (Huhtinen-Hildén, 2013, 134). Lapsen musiikillisen tekijyyden ja itsetunnon vahvistamiseksi opettajan on uskottava jokaisen kykyyn säveltää ja tehdä musiikkia. Luova musiikin tekeminen ja säveltäminen voi tukea lapsen ja nuoren identiteetin rakentumista, sillä omakohtaiset säveltämiskokemukset mahdollistavat itsensä kokemisen kykeneväksi säveltäjäksi. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247, 286.) Parhaimmillaan luovan tekemisen kautta voidaan vahvistaa lapsen käsitystä itsestään musiikillisena toimijana (Kuoppamäki, 2013, 148).

3.2 Luokanopettajan valmiudet säveltämisen opettamiseen

Alakoulussa musiikkia opettavat usein luokanopettajat, joilla kaikilla on omat vahvuutensa, haasteensa ja mielenkiinnonkohteensa musiikin laajalla kentällä. Luokanopettajan työ antaa kuitenkin mahdollisuuksia musiikin luomiselle esimerkiksi oppiainerajojen häivyttämisen ja opetuksen eheyttämisen kautta. Musiikki voi olla luonnollinen osa opetusta sen sijaan, että se rajoittuisi ainoastaan musiikintunneille. Ilmapiirin ollessa kannustava ja musiikille herkistynyt, saattavat oppilaat tuottaa musiikillisia ideoita spontaanisti. (Muhonen, 2012, 7; Muhonen, 2013, 93.) Myös Urho (2000, 13–17) pitää tärkeänä, että säveltäminen ja muu musiikillinen luova tekeminen otetaan osaksi arkipäiväistä opetusta. Musiikkia ja etenkin sen luovaa tekemistä opetuksessa hyödyntääkseen luokanopettajalla on kuitenkin oltava riittävät valmiudet ja mielenkiintoa aihetta kohtaan.

Taide- ja taitoaineiden asema luokanopettajakoulutuksessa on muuttunut merkittävästi, ja kehityssuunta on hälyttävä. Esimerkiksi musiikin oppiaineessa opiskelija suorittaa keskimäärin viiden opintopisteen laajuiset opinnot, jotka pitävät sisällään noin 60–80 tuntia opetusta. Suppea koulutus ei pysty tarjoamaan läheskään kaikkea, mitä musiikkia ammattitaitoisesti opettavan luokanopettajan tulisi hallita. Myös opiskelijoiden musiikillisissa valmiuksissa on suuresti hajontaa, sillä koulutuksen pääsyvaatimuksissa ei enää painoteta musiikillista harrastuneisuutta tai osaamista. (Suomi, 2019, 17.) Historiassa tilanne oli hyvin toisenlainen, ja opettajaseminaarien opetussuunnitelmissa taide- ja taitoaineilla on lähes sadan vuoden ajan erityisen vahva asema (Pajamo, 1976, 71). Ennen opettajankoulutuksen muuttumista seminaarimuotoisesta koulutuksesta 1970-luvulla akateemiseksi koulutukseksi, taide- ja taitoaineiden asema oli arvostettu. Muutoksesta alkoi aseman heikentyminen, jonka myös opettajat huomasivat. (Ruokonen & Ruismäki, 2010, 227.) Esimerkiksi seminaariaikaisen kansakoulun opettajilta edellytettiin sekä laulu- että soittotaitoa, ja laulutaito olikin yksi seminaariin pääsyn tärkeimmistä kriteereistä (Pajamo, 1976, 71). Musiikin oppiaineen asema oli arvostettu vielä 1960-luvun seminaareissakin, ja opiskelijat saivat yli kolmesataa tuntia musiikinopetusta koulutuksensa aikana (Ahonen, 2009, 15). Nykyisin opiskelijat saavat musiikinopetusta opintojensa aikana vain murto-osan aiemmasta, minkä vaikutukset ovat nähtävissä myös tuoreissa tutkimuksissa.

Suomi selvittää väitöskirjassaan (2019), millaiset valmiudet luokanopettajilla on musiikin opettamiseen. Luokanopettajan koulutus antaa kelpoisuuden opettaa kaikkia oppiaineita vuosiluokilla 1–6, mutta siitä huolimatta tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat arvioi-

vat valmiutensa opettaa musiikkia vuosiluokilla 1–4 tyydyttäväksi ja vuosiluokilla 5–6 ainoastaan välttäviksi. Suurella osalla opiskelijoista havaittiin puutteita aivan keskeisissä musiikin perustaidoissa, jotka ovat opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin sitoutuneessa musiikinopetuksessa välttämättömiä. Musiikillisten taitoihin eroihin vaikutti opiskelijoiden harrastuneisuus, jonka merkitys on korostunut taide- ja taitoaineiden aseman heikentymisen seurauksena. Tutkimustuloksissa käy ilmi, että ainoastaan viidesosa opettajaopiskelijoista kokee olevansa täysin tai melkein pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa, mutta jopa 60 prosenttia opiskelijoista kokee musiikin opettamisen haastavaksi tai jopa mahdottomaksi. (Suomi, 2019, 111–202.) Tulokset vahvistavat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan luokanopettajat kokevat omat taitonsa puutteellisina ja musiikin opettamisen haasteellisena (Vesioja, 2006, 77–83, 178–187).

Suomen (2019) mukaan musiikillinen tieto ja taito eivät automaattisesti tarkoita, että opettaja olisi pätevä opettamaan musiikkia. Musiikkia opettava luokanopettaja voi olla musiikillisesti lahjakas ja hänellä voi olla osaamista musiikinopetukseen, mutta häneltä voi puuttua kyky hyödyntää tietoja ja taitoja käytännön opetustilanteessa. (Suomi, 2019, 55.) Erityisesti säveltämisen ja musiikin luovan tekemisen mahdollistaminen vaatii opettajalta aineenhallintaa, uskallusta ja oman osaamisen soveltamista. Mikäli opettaja ei ole jo koulutuksessaan saanut mahdollisuutta tutustua luovan musiikillisen tekemisen mahdollisuuksiin, voi säveltäminen ja sen tuominen osaksi opetusta tuntua haastavalta ja jopa pelottavalta (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 247). Partti ja Westerlund painottavatkin, että jo luokanopettajakoulutuksessa olisi ensiarvoisen tärkeää ohjata tulevia opettajia erityisesti ryhmässä tapahtuvan säveltämisen opettamiseen (2013, 30).

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) ovat tarkastelleet opettajan erilaisia rooleja sävellyksen ohjaajana. Opettajan rooli vaihtelee ryhmän vuorovaikutustaitojen ja musiikillisten taitojen, sävellysprosessin vaiheen sekä ryhmän tavoitteiden mukaan, ja opettajan on osattava toimia säveltämisen tukena niin, ettei oppilaan oma kokemus säveltämisestä jää opettajan toiminnan jalkoihin. Opettajan on myös hyvä osata muuttaa rooliaan joustavasti. Mahdollisia rooleja ovat *mahdollistaja*, *kannustaja*, *mallin antaja*, *taiteellinen tuottaja* sekä *haastaja*. Mahdollistaja luo säveltämiseen kannustavan ilmapiirin ja puitteet, kannustaja antaa positiivista ja rakentavaa palautetta oppilaan ratkaisut hyväksyen, mallin antaja antaa sävellyksen edistämiseen selkeitä suuntaviivoja, taiteellinen tuottaja tekee oppilaiden luoman materiaalin pohjalta sovituskehdoituksia ja haastaja toimii enemmän haastavana ja kyseenalaistavana osapuolena oppilaiden rat-

kaisuille tarkoituksenaan kannustaa oppilaita kokeilemaan uusia ja yllättäviä vaihtoehtoja. Roolin tiedostavan opettajan on helpompi auttaa ja tukea oppilaita sävellysprosessin eri vaiheissa. Kaikille rooleille yhteistä on tilan ja ajan antaminen oppilaille, jotta he voivat keksiä ja testata omia ideoitaan turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä. Keskiössä on myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, sillä se vaikuttaa koko sävellysprosessin sujuvuuteen. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, 73–80.)

3.3 Opetussuunnitelma

Perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, joka yhdistää eri osa-alueiden sisällöt ja tavoitteet yhteen opetuksen ja toimintakulttuurin perustan muodostaen (POPS, 2014, 7). Valtakunnallinen opetussuunnitelma on vuodesta 2004 toiminut velvoittavana pohjana opetukselle, ja Suomen peruskoulujen koulutyö ja opetus on jo pitkään pohjautunut opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmaa päivitetään säännöllisesti vastaamaan ajankohtaista tietoa ja vaatimuksia, ja tuorein versio on syksyllä 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Painotettuina teemoina uusimmassa opetussuunnitelmassa näkyvät osallisuus, toiminnallinen oppiminen, ajattelun taidot, luovuus, ilmiöoppiminen sekä tieto- ja viestintätekniset taidot. (Huttunen, 2017, 61.)

Opetussuunnitelma perustuu yhteiskunnallisiin käsityksiin moraalista, yksilön ja yhteiskunnan suhteista, poliittisista painotuksista sekä vallitsevasta kulttuurisesta ilmapiiristä. Tämän yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehyksen kautta määrittyy se, mitä ja miten opetetaan. (Lindén & Autio, 2011, 37.) Opetussuunnitelma rakentuu perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston tavoitteita ja tuntijakoa koskevan asetuksen pohjalle. Sen tavoitteena on edistää yhteisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista, sekä tukea ja ohjata koulutyötä ja opetuksen järjestämistä. (POPS, 2014, 9.) Opetussuunnitelma on virallinen, perusopetukselle yhtenäiset valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt määrittelevä dokumentti. Jokaisella opettajalla on kuitenkin pedagoginen vapaus suunnitella opetuksensa, ja tapoja siirtää opetussuunnitelmassa määritellyt sisällöt ja tavoitteet paperilta käytäntöön on yhtä monta kuin opettajiakin.

Säveltäminen on vasta hiljattain lisätty alakoulussa opettavien sisältöjen joukkoon, sillä vuosituhannen alkupuolella käyttöönotetuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ei vuosiluokkien 1–4 kohdalla edes mainita säveltämistä käsitteenä. Säveltäminen sanana mainitaan vasta vuosiluokkien 5–9 opetussisältöjen yhteydessä, vaikka opetussuunnitelman mukaan opetuksen tuleekin sisältää musiikillista keksintää äänikerronnan, improvisaation ja

pienimuotoisten äänisommitelmien keinoin. (POPS, 2004, 232–233.) Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa suunta on jo selvästi erilainen, ja säveltäminen on vakiinnuttanut paikkansa peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan musiikinopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Toiminnallisella musiikinopetuksella pyritään tukemaan oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä tarjoamalla mahdollisuuksia muun muassa säveltämiseen sekä muuhun luovaan musiikin tuottamiseen. (POPS, 2014, 141.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään arvoperusta, jonka pohjalta koko opetussuunnitelma on laadittu. Arvoperustasta nousee esiin neljä pääteemaa: *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; Kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä Kestävän elämäntavan välttämättömyys*. Keskiössä on ajatus siitä, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas, ja jokaisen oppimista ja kasvua tuetaan. Oppilas tarvitsee paitsi kannustusta ja tukea myös arvostusta ja kuulluksi tuleamista. Sitä, että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään. Myös kokemus osallisuudesta ja yhdessä toisten kanssa rakentamisesta on merkityksellinen. Jokaisella oppilaalla on oikeus onnistumiseen ja hyvään opetukseen, ja oppilas rakentaakin identiteettiään, ihmiskäsitystään ja maailmankuvaansa oppiessaan. Samalla oppilas luo myös suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja eri kulttuureihin. (POPS, 2014, 15–16.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on rakennettu perustumaan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia niin itsenäisesti kuin yhteistyössä muiden kanssa. Oppimiskäsitys liittyy hyvin keskeisesti myös arvopohjaan, sillä oppimisen nähdään olevan erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Sen lisäksi, että oppilas oppii uusia taitoja, oppii hän refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppimista edistävät myös myönteiset tunnekokemukset, oppimisen kautta saatu ilo ja uutta luova toiminta, jotka innostavat oppilasta kehittämään osaamistaan. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, tutkimista, suunnittelua, ajattelemista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista, joten oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden kehittyvä tahto toimia ja oppia yhdessä. (POPS, 2014, 17.)

3.3.1 Musiikin oppiaineen ainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan musiikki on oppiaine, jonka avulla pyritään luomaan edellytyksiä monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Sen keskeisimpiä tavoitteita ovat osallisuus, musisointi, musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Musiikinopetuksen tavoitteena on luoda pohjaa myös elinikäiselle musiikkiharrastukselle myönteisen musiikkisuhteen muodostumisen kautta. Myönteisen musiikkisuhteen muodostumista tukee musiikinopetuksen arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Musiikinopetuksessa tulee hyödyntää monipuolisesti eri menetelmiä, jolloin voidaan tukea oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä. Toiminnalliset opetusmenetelmät kehittävät oppilaiden musiikillista ymmärrystä, kokonaisvaltaista kasvua sekä yhteistyötaitoja. Tarjoamalla säännöllisiä mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen, vahvistetaan oppilaiden oivalluskykyä ja ajattelua. (POPS, 2014, 141–142, 263–264, 422–423.)

Vuosiluokilla 1–2 musiikin käsitteiden ja ilmaisukeinojen oppiminen perustuu laulamisen, soittamisen, säveltämisen, musiikkiliikunnan ja kuuntelun kautta saatuihin kokemuksiin ja niiden jakamiseen. Oppilaiden luovan musiikillisen ajattelun kehittymistä pyritään tukemaan tarjoamalla mahdollisuuksia erilaisten äänikokonaisuuksien suunnitteluun sekä oman mielikuvituksen käyttämiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. Sisältöalueista säveltämiskasvatukseen linkittyvät esimerkiksi omaan ilmaisuun ja luovaan keksimiseen rohkaiseminen. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että musiikkiohjelmistoon sisällytetään valmiiden kappaleiden lisäksi mahdollisia oppilaiden omia sävellyksiä ja musiikkikappaleita. (POPS, 2014, 141–142.)

Vuosiluokilla 3–6 opetussuunnitelmassa korostuu erityisesti oman musiikkisuhteen vahvistaminen. Tätä tuetaan muun muassa huomioimalla oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet sekä tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen. Opetuksen yhtenä tavoitteena on myös syventää oppilaan musiikillisia ilmaisukeinoja ja luovaa ajattelua, minkä vuoksi opetukseen sisällytetään erilaisten musiikillisten ja monitaiteellisten kokonaisuuksien suunnittelemista ja toteuttamista. Projektit kannustavat oppilasta kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen musiikilliseen ilmaisuun ja tarjoavat mahdollisuuksia improvisointiin sekä erilaisten sävellysten tuottamiseen. (POPS, 2014, 263.)

3.3.2 Laaja-alainen osaaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteeksi määritellään laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan niin tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden kuin tahdonkin muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää opittuja tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla, ja siihen vaikuttavat arvot, asenteet ja tahto toimia. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista, joita ihmisenä kasvaminen, työnteko ja opiskelu tulevaisuudessa edellyttävät. Osaamisen kehittymisen perusta muodostuu arvoista, oppimiskäsityksestä ja toimintakulttuurista. Oppilaiden asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia voidaan vaikuttaa antamalla palautetta sekä ohjaamalla ja tukemalla oppimista. Erityisen tärkeää on rohkaista oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa, tunnistamaan oma erityislaatunsa sekä arvostamaan itseään. (POPS, 2014, 20.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alainen osaaminen jaotellaan seitsemään laaja-alaiseen osaamisen tavoitteeseen. Ensimmäinen tavoite (L1) pitää sisällään ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, jotka luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle. Se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, vaikuttaa ajatteluun ja oppimiseen. Ideoiden ja havaintojen tekemisen sekä tiedon hakemisen, arvioimisen, muokkaamisen, tuottamisen sekä jakamisen oppiminen on myös olennaista. Ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymisen keskiössä on tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen, sillä ne edistävät laaja-alaisen oppimisen prosessia. Parhaimmillaan oppilaiden toimijuus vahvistuu, kun oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen. Muun muassa leikkien, pelillisyyden, koikkeellisuuden ja muiden toiminnallisten työtapojen sekä taiteen nähdään edistävän niin oppimisen iloa kuin vahvistavan edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. (POPS, 2014, 20–21.)

Toinen laaja-alaisen osaamisen tavoite (L2) eli kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus pitää sisällään monia tärkeitä ja yhteiskunnassa toimimisen kannalta keskeisiä sisältöjä. Oppilaat saavat esimerkiksi kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen kehittämällä sosiaalisia taitojaan, oppimalla itsensä ilmaisemista eri tavoin sekä esiintymällä erilaisissa tilanteissa. Opetus tukee oppilaiden kielenkäyttöä, ja auttaa kehittymään siinä monipuoliseksi ja taitavaksi. Kielellisen ilmaisun ohella on tärkeää oppia käyttämään muun

muassa musiikkia, liikettä ja draamaa vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Koulutyössä rohkaistaankin käyttämään mielikuvitusta ja olemaan kekseliäs. (POPS, 2014, 21.)

Kolmas laaja-alaisen osaamisen tavoite (L3) eli itsestä huolehtiminen ja arjen taidot kattaa elämässä selviytymisen kannalta keskeisiä moninaisia taitoja. Oppilaat saavat perusopetuksessa mahdollisuuden kasvaa huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden, kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä, sekä kehittää sosiaalisia taitojaan ja tunnetaitojaan. Myös arjenhallinnan ja itsesäätelyn kannalta keskeiset ajanhallinnan taidot kehittyvät. (POPS, 2014, 22.)

Neljäs laaja-alaisen osaamisen tavoite (L4) eli monilukutaito keskittyy erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoihin. Monilukutaidon näkökulmasta teksti nähdään laaja-alaisena kokonaisuutena, jolloin tekstillä tarkoitetaan sanallisten, auditiivisten, numeeristen, kuvallisten ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien hankkimista, muokkaamista, yhdistämistä, tuottamista ja arvioimista eri ympäristöissä, eri muodoissa ja erilaisia välineitä hyödyntäen. Monilukutaito on myös olennainen osa oppimisen taitojen ja kriittisen ajattelun kehittymistä. (POPS, 2014, 22–23.)

Viides laaja-alaisen osaamisen tavoite (L5) pitää sisällään tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (tvt), joka on tärkeä taito itsessään, mutta myös merkittävä osa monilukutaitoa. Tieto- ja viestintäteknologiset taidot ovat sekä oppimisen kohde että väline, minkä vuoksi näitä taitoja tulee kehittää systemaattisesti jokaisella vuosiluokalla. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen eri oppiaineissa ja osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia lisää oppilaiden ymmärrystä tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteista. Näin pystytään myös tukemaan oppilaiden tieto- ja viestintäteknologisten taitojen sekä luovan, vuorovaikutteisen ja vastuullisen työskentelyn kehittymistä. Tieto- ja viestintäteknologisen oppimisen keskiössä on oppilaiden oma aktiivisuus, mahdollisuus luovuuteen, itselle sopivien työskentelytapojen löytäminen, yhdessä tekeminen sekä oivaltamisesta nouseva ilo. (POPS, 2014, 23.)

Kuudes laaja-alaisen osaamisen tavoite (L6) muodostuu työelämätaitojen ja yrittäjyyden taitojen kehittämisestä. Perusopetuksen tulee tarjota oppilaille yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaita ohjataan työskentelemään järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti niin yhdessä kuin toisten kanssa, jolloin oppilas oppii hahmottamaan oman työnsä osana kokonaisuutta ja ponnistelemaan saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. Oppilaat kehittävät ongelmanratkaisutaitojaan keksimällä uusia ratkaisuja

olosuhteiden muuttuessa, kokeilemalla eri vaihtoehtoja ja tekemällä johtopäätöksiä. Toisaalta oppilaat oppivat myös ennakoimaan mahdollisia vaikeuksia ja kohtaamaan pettymyksiä ja epäonnistumisia. Oppilaita kannustetaan kuitenkin sisukkuuteen sekä työn ja sen tulosten arvostamiseen. (POPS, 2014, 24.)

Seitsemäs laaja-alaisen osaamisen tavoite (L7) painottaa osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen teemoja. Toimiva demokratia edellyttää yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumista. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja harjoitellaan perusopetuksessa turvallisissa puitteissa oppilaan ikä ja kehitystaso huomioiden. Opetuksella pyritään luomaan edellytyksiä oppilaan kiinnostukselle yhteiskunnan ja kouluyhteisön asioita kohtaan. Osallisuuden kokemukset kehittävät oppilaan valmiuksia vaikuttaa, tehdä päätöksiä ja toimia vastuullisesti hahmottaen sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen. Oppilalle tarjotaan mahdollisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista, ristiriitojen ratkaisemista ja asioiden kriittistä tarkastelua, jotka tukevat oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. (POPS, 2014, 24–25.)

3.4 Oppiainerajat ylittävä oppiminen

Suomen kouluissa opetuksen lähtökohtana ovat pitkään olleet oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet, jotka määritellään opetussuunnitelmassa. Cantellin (2015) mukaan yhteiskunnalliset muutokset ovat kuitenkin muokanneet tulevaisuuden oppimistarpeita, mikä on vaikuttanut myös opetusjärjestelyihin. Tulevaisuuden osaamisen tulee perustua laaja-alaiseen ymmärrykseen monilta eri osa-alueilta, eikä niinkään sektorikohtaiseen tietoon. Tämän vuoksi opetuksessa on alettu painottaa oppiaineiden integrointia eli oppiainerajat ylittävää monialaista oppimista. (Cantell, 2015, 12–13.) Myös Kangas, Kopisto ja Krokfors (2016), tuovat kirjoituksessaan esiin opetukseen ja oppimiseen kohdistuvat muutospaineet. Heidän mukaansa koulutuksen kentällä on viime aikoina havahduttu tuleviin muutoksiin, mikä on näkynyt muun muassa pyrkimyksenä hahmottaa yksittäisiä oppiaineita laajempia, yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia osaamisalueita. (Kangas ym., 2016, 77–94). Halinen ja Jääskeläinen (2015, 27) toteavatkin, etteivät perinteisesti oppiaineittain järjestetyt tavoitteet riitä enää ohjaamaan koulutyötä tai vastaamaan tulevaisuuden osaamista koskeviin vaatimuksiin.

Tulevaisuuden oppimiseen perehtyneen kansainvälisen tutkimusryhmän jäsenet ovat listanneet artikkelissaan (2012) tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Heidän mukaansa avaintaitoihin kuuluu muun muassa päätöksentekotaito, kyky jakaa tietoa ja työskennellä ryhmässä sekä kyky

kehittää uusia innovaatioita. He korostavat myös ongelmanratkaisua sekä taitoa suhtautua uusiin tilanteisiin ja vaihtuviin olosuhteisiin. Edellä mainittujen taitojen kehittäminen vaatii muutoksia myös koulutuksen sisältöön. Koulutuksessa tulisi heidän mukaansa keskittyä monipuolisen, sivistyneen ajattelun kehittämiseen, ongelmanratkaisuun sekä kommunikointitaitojen harjoitteluun. (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble, 2012, 17–18.)

Tutkijaryhmän Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo ja Vesterinen (2015) mukaan muutos edellyttää muutoksia oppimiskäsityksessä ja pedagogiikassa. He tarkastelevat muutoksia kahden eri pedagogisen lähestymistavan näkökulmasta. Rajoja ylittävä pedagogiikka painottaa opetuksen ja oppimisen rajoja ylittäviä käytäntöjä sekä opettajan roolia pedagogisena johtajana. Rajojen ylittämällä tarkoitetaan esimerkiksi oppiainerajat ylittävää opetusta ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamista. Toisena merkittävänä näkökulmana he näkevät osallistavan pedagogiikan, jonka keskeisenä lähtökohtana on lapsen toimijuus ja aktiivinen osallistuminen. Tällöin oppilas nähdään aktiivisina tiedon tuottajana sekä toimijana, joka osallistuu toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. (Krokfors ym., 2015, 6–7.)

Yhteistyö eri oppiaineiden välillä tukee oppilaan oppimista antaen uusia vaihtoehtoja eri oppimistyylitoteuttamiselle. Lisäksi on todettu, että taiteen avulla monen oppilaan on helpompi oppia myös tiedollisesti haastavia oppiaineita (Ruokonen & Ruismäki, 2013, 122). Ketovuori (2011) esittelee väitöskirjaansa koskevassa artikkelissa kanadalaisen LTTA-mallin (Learning Through The Arts), jossa oppiminen tapahtuu taiteiden kautta. LTTA-mallia toteutetaan perusopetuksessa eri taiteenalojen ammattilaisten ja opettajien yhteistyönä. Ennen projektin aloittamista opettajat tutustuvat siihen, miten eri taiteenaloja voi hyödyntää opetuksessa, kun taas taiteilijoille tarjotaan pedagogista koulutusta. LTTA-mallin tavoitteena on integroida eri taiteenlajeja perusopetukseen ja sitä kautta tarkastella perusopetuksen tavoitteita ja toimintatapoja. Tutkimuksensa myötä Ketovuori kokeili mallin toimivuutta myös Suomessa. Kokeilu nähtiin positiivisena niin taitelijoiden, opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta. (Ketovuori, 2011.) Monialaisuus ja oppilaiden osallisuus ovat keskeisiä teemoja myös tuoreimmassa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Oppiainerajat ylittävä oppiminen tukee myös oppilaiden osallisuutta tuottamalla heille osallisuuden kokemuksia tiedon yhteisöllisessä rakentamisessa. (POPS, 2014, 31.)

Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja Sari Muhonen kertoo käyttäneensä pistetyöskentelyä työtapana ympäristö- ja luonnontieteen eheyttävässä jätetutkimuspäivässä alakoulussa. Oppilaat kiersivät päivän aikana pisteitä, joista yhdessä lajiteltiin jätteitä, yhdessä tehtiin aiheeseen liittyviä kirjallisia töitä, yhdessä syvennettiin opittua kirjoittamalla ja yhdessä tehtiin aiheeseen liittyvä sävellys. (Muhonen, 2013, 89.) Teemapäivän pistetyöskentelyssä opiskeltavaan aineeseen eli ympäristöoppiin yhdistyi niin äidinkieltä kuin musiikkia, ja samalla työskentely vastasi useampaan opetussuunnitelman laaja-alaiseen tavoitteeseen. Myös muiden oppiaineiden, kuten käsityön, kuvataiteen tai liikunnan sisällyttäminen osaksi teemapäivää olisi ollut hyvin luontevaa.

4 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

Tieteellisessä tiedonhankinnassa ja -muodostuksessa on lähtökohtaisesti vältettävä subjektiivisia kannanottoja. Metsämuuronen (2011) toteaa kuitenkin täysin arvovapaan tiedonhankinnan olevan lähes mahdotonta, sillä tutkija peilaa tuloksia omiin käsityksiinsä luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta. Asetelma edellyttää tutkijalta kriittistä suhtautumista niin omaan kuin muidenkin työhön. (Metsämuuronen, 2011, 33.) Tämän vuoksi pyrimme tässä luvussa tekemään tutkimusprosessimme mahdollisimman läpinäkyväksi lukijalle avaamalla tutkimuksemme taustoja, ja perustelemalla tekemiämme valintoja sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella. Tutkimuskysymyksemme muodostuu yhdestä pääkysymyksestä ja kahdesta sitä tarkentavasta alakysymyksestä. Metsämuuronen (2011) kuvailee hyvää tutkimuskysymystä selkeästi muotoilluksi, yksikäsitteiseksi ja informaatiota tuottavaksi. Kysymyksen tehtävänä voi olla esimerkiksi selittää, kuvata, tämentää tai korvata aiempaa tietoa. Metsämuuronen kehottaa tarvittaessa käyttämään myös alakysymyksiä tutkimuskysymyksen tarkentamiseksi. (Metsämuuronen, 2011, 39–41)

Varsinainen tutkimuskysymyksemme on: *Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella?* Tutkimuskysymystämme tarkentavat alakysymykset ovat: *Miten luokanopettaja voi hyödyntää säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella?* sekä *Miten luokanopettaja toteuttaa säveltämiskasvatusta käytännössä?*

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkittaessa ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä, on syytä hyödyntää laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen elämismaailma. Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä merkitysten kokonaisuutta, jossa ihmistä tyypillisesti tarkastellaan: yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus ja arvotodellisuus. Edellä mainitut tutkimuksen kohteet kumpuavat ihmisten muuttuvasta kokemustodellisuudesta, ja laadullisen tutkimuksen avulla pystytään säilyttämään tämä ihmistieteissä käsiteltävien ilmiöiden ainutkertaisuus.

(Varto, 2005, 14–15, 28.) Säveltämiskasvatusta ja opettajien työtä ohjaavat muun muassa opetussuunnitelma, koulujen käytänteet ja mahdollisesti samankaltaiset koulutuspolut, minkä vuoksi voidaan pitää todennäköisenä, että opettajien näkemyksissä on yhtäläisyyksiä. Tästä huolimatta haluamme käsitellä opettajien kokemuksia ainutkertaisina ja yhtä arvokkaina, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen menetelmät sopivat tutkimukseemme parhaiten.

Edellistä korostaa myös Metsämuurosen näkemys siitä, että kvalitatiivinen tutkimusote sopii erityisen hyvin tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden yksityiskohtaisista rakenteista ja mukana olleiden ihmisten kokemuksista, eikä niinkään niiden yleistämisestä (Metsämuuronen, 2011, 92). Denzin ja Lincoln (2011) näkevät laadullisen tutkimuksen ennen kaikkea tulkitsevan ja selittävän olemassa olevaa maailmaa. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen avulla pystytään tarkkailemaan ilmiöitä tai ihmisten kokemuksia ja ajatuksia ilmiöstä niille luonnollisessa ympäristössä. (Denzin & Lincoln, 2011, 3.)

Verrattaessa laadullista tutkimusta määrälliseen, Metsämuuronen toteaa laadullisen tutkimuksen perustuvan enimmäkseen tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin, kun taas määrällisessä tutkimuksessa metodiikka ohjaa tutkimusta ja hallitsee mahdollisia virhepäätelmiä (Metsämuuronen, 2011, 85–86). Tutkimuksemme tavoitteena ei ole mitata esimerkiksi sitä, miten paljon tai miten hyvin säveltämiskasvatusta toteutetaan, vaan tarkastella säveltämiskasvatuksen herättämiä kokemuksia ottaen huomioon sen taustalla vaikuttavat tekijät, kuten opettajan työkokemuksen ja koulutuksen.

4.3 Tutkimusaineistonkeruu

Tutkimuksemme aineisto on kerätty puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Toisinaan kyselyä ja haastattelua pidetään synonyymeina, vaikka esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ne eroavat toisistaan muun muassa siinä, miten tiedonantaja toimii tiedonkeruuvaiheessa. Kyselyssä tiedonantajat täyttävät itse heille osoitetun kyselylomakkeen, kun taas haastattelussa haastattelija esittää kysymykset ja merkitsee tiedonantajan vastaukset muistiin. Lisäksi haastattelu- ja kyselytyypit voidaan jakaa eri tasoihin sen perusteella, miten tiiviiksi kysymykset on muotoiltu ja millainen rooli haastattelijalla on haastattelutilanteessa. Tämän Eskolan ja Suorannan jaottelun mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, ja kysymyksillä on heille sama merkitys. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavat saavat kuitenkin vastata kysymyksiin omin sanoin, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja käytetä. (Eskola & Suoranta, 1998, 63.)

Käsitlemämme aihe on suhteellisen tuore ja spesifi, minkä vuoksi jouduimme pohtimaan informanttien valintaa tarkasti. Aiheen marginaalisuuden vuoksi oli erityisen tärkeää saada vastaajiksi sellaisia opettajia, joilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kartoitimmekin mahdollisia osallistujia eri puolilta Suomea kontaktiemme kautta. Aineistonkeruun menetelmäksi valitsimme sähköisen kyselylomakkeen, koska halusimme saada aiheen marginaalisuudesta huolimatta mahdollisimman kattavan aineiston. Katsoimme, että kyselylomake on vastaajan näkökulmasta helposti lähestyttävä ja vaivaton. Lisäksi se on mahdollista jakaa eri sähköisissä kanavissa, jolloin voimme tavoittaa enemmän mahdollisia informanteja. Aiheemme on myös tarkasti rajattu, joten koimme saavamme kyselylomakkeella vastaukset niihin kysymyksiin, joita tutkimukseemme tarvitsimme. Myös Räsänen ja Sarpila (2015) mainitsevat kyselylomakkeiden eduiksi muun muassa alhaiset kustannukset ja helpon toteutuksen. On kuitenkin havaittu, että verkossa toteutetut kyselyt voivat vääristää tuloksia, sillä kysymysten väärinymmärtämisen ja virhetulkintojen todennäköisyys kasvaa. (Räsänen & Sarpila, 2015, 65.) Sen vuoksi sähköisessä lomakehaastattelussa on kiinnitettävä erityistä huomiota kysymyksenasetteluun ja kysyä ainoastaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä kysymyksiä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 63; Valli, 2018, 226).

Pyrimme minimoimaan kysymyksenasetteluun kohdistuneet virhetulkinnat hiomalla kysymyksemme selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Lomakkeen selkeyden varmistamiseksi pilotoimme sen etukäteen tutkimuksen kohderyhmään sopivilla henkilöillä. Pilotoinnin jälkeen muokkasimme kysymyksenasettelua jonkin verran esimerkiksi täsmentämällä ja yhdistämällä kysymyksiä. Lomakkeemme koostui yhdeksästä avoimesta kysymyksestä, joista osaa oli tarkennettu apukysymyksillä.

Eskola (2007) pohtii artikkelissaan, mitkä tunniste- ja taustatiedot vastaajista ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Hänen mukaansa taustatietojen tarpeellisuutta on syytä tarkastella niin tutkimuksen tarkoituksen kuin vastaajien anonymiteetinkin näkökulmasta. (Eskola, 2007, 197.) Tutkimuksemme kyselylomake täytettiin anonyymisti, sillä vastaajien henkilöllisyys ei ollut tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Näimme kuitenkin tärkeäksi selvittää osallistujien taustoja esimerkiksi koulutuksen ja työkokemuksen osalta, sillä se antaa tutkimukseen tärkeää dataa siitä, millaisilla valmiuksilla säveltämiskasvatusta toteutetaan, ja miten valmiudet vaikuttavat kokemuksiin säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta. Osallistujien taustatietoja selvitimme kyselylomakkeen ensimmäisen kysymyksen avulla.

Lomakkeen toisessa kysymyksessä kartoitimme opettajien omia kokemuksia valmiuksistaan säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen. Kolmas ja viides kysymys liittyivät opettajien ajatuksiin säveltämiskasvatuksesta ja sen toteuttamiseen vaikuttavista motiiveista. Neljäs, kuudes ja seitsemäs kysymys käsittelivät säveltämiskasvatuksen toteuttamista käytännössä: miten säveltämiskasvatusta on toteutettu ja mihin toteutuksessa on syytä kiinnittää huomiota. Kahdeksannessa kysymyksessä opettajilla oli mahdollisuus kertoa mahdollisista havainnoistaan säveltämiskasvatuksen vaikutuksista oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Viimeisessä kysymyksessä kysimme opettajien vinkkejä säveltämiskasvatusta toteuttavalle luokanopettajalle. Varsinaiset kysymykset olivat seuraavat:

1. Kerro taustastasi. Millainen on koulutustaustasi? Entä taustasi musiikin parissa? Millainen on työhistoriasi, ja kuinka kauan olet tehnyt luokanopettajan työtä?
2. Millaisiksi koet valmiutesi toteuttaa säveltämiskasvatusta osana opetusta? (Käsitteliinkö asiaa koulutuksessasi tai oletko täydentänyt osaamistasi myöhemmin? Antaako harrastuneisuutesi valmiuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen?)
3. Mitkä ovat sinulle säveltämiskasvatuksen ydinideoita?
4. Miten olet toteuttanut säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella? Voit antaa käytännön esimerkkejä opetustilanteista tai toteutetuista harjoitteista ja projekteista.
5. Miksi toteutat säveltämiskasvatusta osana muiden oppiaineiden opetusta? (Mitkä ovat toimintasi tavoitteet? Entä toimintasi taustalla vaikuttavat motiivit?)
6. Kuvaile kokemuksiasi säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta luokanopettajana.
7. Mihin olet kiinnittänyt huomiota ohjatessasi oppilaiden toimintaa/projekteja? Mitä uusia ajatuksia sinulle itsellesi on ohjaustyössä herännyt?
8. Koetko, että säveltämiskasvatuksen hyödyntäminen on vaikuttanut oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja/tai oppimiseen?
9. Millaisia neuvoja antaisit luokanopettajalle, joka haluaisi hyödyntää säveltämiskasvatusta opetuksessaan?

Lähetimme linkin kyselylomakkeeseen henkilökohtaisesti 30 opettajalle. Osalta lähestymistämme opettajista saimme vastauksen, etteivät he ole toteuttaneet säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella, eivätkä siksi ole sopivia informanteja tutkimukseemme. Sähköpostin kautta tavoitetuilta henkilöiltä saimme lopulta yhteensä kuusi vastausta. Vastausten vähäisyydestä johtuen jaoin linkkimme myös suureen Facebook -ryhmään, josta ajattelimme löytävämme potentiaalisia informanteja. Lopulta saimme kokoon kaiken kaikkiaan seitsemän vas-

tausta. Vastausten vähäinen määrä vahvistaa näkemystämme ilmiön marginaalisuudesta ja perustelee osaltaan myös tutkimuksemme tarpeellisuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat kuitenkin, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää, jolloin vastaamattomuus ei ole ongelma. Heidän mukaansa vastaamattomuuden syynä on usein esimerkiksi se, ettei tiedonantajalla ole kokemusta kyseessä olevasta ilmiöstä, kuten meidän tapauksessamme osittain kävi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 64.) Myös Eskola ja Suoranta (1998, 45) korostavat tulkintojen syvyyttä ja ilmiön perustavanlaatuaista ymmärtämistä aineiston koon sijaan.

4.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on laadulliseen tutkimukseen sopiva perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysi voidaan nähdä niin yksittäisenä metodina kuin laajempaan teoreettiseen viitekehyksenäkin. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä siten, että ilmiötä on helpompi tarkastella. Analyysin avulla ilmiöstä muodostetaan sanallinen ja selkeä kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78, 87.)

Eskola (2007) jakaa sisällönanalyysin analyysin tekoa ohjaavien elementtien perusteella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja, vaan ne nousevat aineistosta ja ohjaavat analyysiä. Teorialähtöistä analyysiä pidetään perinteisenä luonnontieteellisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. Teorialähtöinen analyysi perustuu johonkin tiettyyn teoriaan ja siitä johdettuihin käsitteisiin. Aineistoa tarkastellaan valitun teorian näkökulmasta ja analyysillä pyritään mittaamaan teorian toteutumista. (Eskola, 2007, 181; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 80–83.) Tähän tutkimukseen parhaiten sopii kahden edellä mainitun analyysimenetelmän väliin asettuva teoriasidonnainen analyysi. Teoriasidonnainen analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta sitä tarkastellaan jo olemassa olevan tutkimustiedon näkökulmasta. Analyysissä aineistoa ja olemassa olevaa tutkimustietoa käsitellään rinnakkain peilaamalla analyysistä nousevia yksiköitä tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. Tavoitteena ei ole testata aiemman tiedon pätevyyttä, vaan löytää tutkittavaan aiheeseen uusia näkökulmia. (Eskola, 2007, 181; Tuomi & Sarajärvi, 80, 98.) Tutkimuksemme viitekehys muodostuu säveltämiskasvatuksesta tehdyistä tutkimuksista ja niistä kootuista keskeisistä käsitteistä. Tämä viitekehys ohjasi myös aineiston hankintaa ja kysymyksenasettelua. Puolistrukturoidussa lomakekyselyssä kysymyksenasettelu on pysyvä ja kaikille vastaajille sama, mikä vaikuttaa luonnollisesti myös vastauksiin ja sitä kautta analyysin

fokukseen. Näiden syiden valossa katsomme teoriasidonnaisen analyysin sopivimmaksi analyysimenetelmäksi tutkimuksellemme.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi ei vaadi tutkijalta syvällistä teoreettista tietämystä, minkä vuoksi se sopii myös aloittelijalle. Sisällönanalyysin yksinkertaisuus kuitenkin myös vastuuttaa tutkijaa, eikä tutkimus onnistu, mikäli tutkija on vain tekevinään analyysiä. Puutteellinen sisällönanalyysi voi johtua esimerkiksi liian vähäisestä aineistosta tai vastausten niukkuudesta. Pelkkä vastausten järjestäminen tai vastausten toteaminen ei ole sisällönanalyysiä, vaan järjestetystä aineistosta on osattava muodostaa tutkimuksen kannalta valideja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87; 106–107.)

Myös Salo (2015) on esittänyt samansuuntaista kritiikkiä sisällönanalyysiä kohtaan. Hänen mukaansa sisällönanalyysiä pidetään helppona, kaiken tasoisiin tutkimuksiin sopivana analyysimenetelmänä, jossa tutkijan oma pohdinta ja johtopäätökset jäävät kategorisoinnin varjoon. Kuten Tuomi ja Sarajärvinikin totesivat, myös Salo näkee sisällönanalyysin tuottavan tutkimustulosten sijaan vain aineiston luokittelua. (Salo, 2015, 166.) Hyödynnämme sisällönanalyysiä kokonaiskuvan muodostamiseen ja aineiston jäsentämiseen. Pyrimme kuitenkin koko analyysin ajan pitämään yhteyden alkuperäiseen aineistoon ja siten muodostamaan saaduista vastauksista tutkimuskysymysten näkökulmasta relevantteja johtopäätöksiä.

4.5 Aineiston analysointi

Aloitimme analyysimme lukemalla saamamme vastaukset huolellisesti läpi. Kokonaiskuvan saatuaamme aloimme käsitellä kysymyksiä yksi kerrallaan, sillä koimme, että näin pystymme perehtymään kuhunkin kysymykseen syvällisemmin kuin tarkastelemalla yhden vastaajan kaikkia vastauksia samaan aikaan. Avaamme analyysiämme taulukoitujen esimerkkien avulla. Taulukoidut esimerkit ovat vastauksia kysymykseen: *Mitkä ovat sinulle säveltämiskasvatuksen ydinideoita?*

Hyödynsimme analyysissämme Milesin ja Hubermanin (1994) mallia. Milesin ja Hubermanin malli koostuu kolmesta eri vaiheesta:

- 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen
- 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely
- 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen

Redusoinnin tarkoituksena on karsia tutkimusaineistosta kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91). Redusoimme aineistomme alleviivaamalla aineistosta tutkimuksen ja tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat. Lisäksi pyrimme jo tässä vaiheessa ryhmittelemään ilmauksia ilmiötä kuvaaviin ryhmiin ja koodaamalla ne eri väreillä. Redusointivaiheessa huomasimme, että vastaajat olivat vastanneet napakasti esitettyihin kysymyksiin, eikä näin ollen epäolennaista sisältöä juurikaan ollut. Uskon, että tähän syynä on lomakemuotoinen kysely ja suhteellisen tiiviisti muotoillut kysymykset.

Alleviivauksen jälkeen poimimme aineistosta eri väreillä koodatut alkuperäisilmaukset taulukkoon, johon kirjasimme ne pelkistetympään muotoon (taulukko 1). Pelkistämisvaiheessa on tärkeää säilyttää alkuperäisilmausten informaatio ja huomioida, että yksi lausuma voi sisältää useampia eri ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91).

Taulukko 1.

Alkuperäinen ilmaus	Redusointi (pelkistetty ilmaus)
Oppilaan luovuuden päästäminen esiin.	Tilaa oppilaan luovuudelle
Oppilas pitää päästää vapaaksi ennakkoluuloistaan -ja oletuksistaan, esimerkiksi teorialiedon tai soittotaito-oletusten suhteen.	Oppilaan säveltämiskäsityksen avartaminen ja pystyvyyden tunteen lisääminen
Kun oppilas ymmärtää, ettei häneltä vaadita mitään, hän usein löytää uuden kanavan, jota ei ole tiennyt itsessään olevankaan.	Salliva ilmapiiri rohkaisee oppilasta löytämään itsestään uusia puolia
Asialla on usein myös terapeutin puoli: oppilas, jonka on vaikeaa ilmaista sanallisesti itseään, voi alkaa ilmaista itseään musiikin keinoin.	Terapeutin vaikutus: itseilmaisuus musiikin keinoin joillekin helpompaa

Redusoituaamme kaikki kysymykseen tulleet vastaukset, siirryimme klusterointiin. Klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään sanatarkasti läpi etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen samaa ilmiötä käsittelevät

ilmaukset ryhmitellään, ja niistä muodostetaan alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 92.) Kuten aiemmin totesimme, teimme klusterointia osittain päällekkäin jo redusointivaiheessa värikoodaamalla vastauksista löytämämme samankaltaisuudet. Klusterointivaiheessa tarkastelimme vastuksia koodausten valossa ja lisäsimme aiempaan taulukkoon ilmausten perusteella muodostetut alaluokat (taulukko 2).

Taulukko 2.

Redusointi	Klusterointi	Alaluokat
Tilaa oppilaan luovuudelle	Kasvattajan suhtautuminen Itse luominen	<i>Kasvatukselliset tekijät:</i> kasvattajan suhtautuminen
Oppilaan säveltämiskäsityksen avartaminen ja pystyvyyden tunteen lisääminen	Kasvattajan suhtautuminen Lapsen musiikillinen osaaminen Lapsen minäpystyvyyden kehittyminen	<i>Vuorovaikutustaitojen kehittäminen:</i> vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät <i>Lapsen ulkomusiikillisten taitojen kehittäminen:</i> yksilön minäpystyvyyden kehittyminen, itse luominen, yksilön toiminnan kehittyminen
Salliva ilmapiiri rohkaisee oppilasta löytämään itsestään uusia puolia	Kasvattajan suhtautuminen Lapsen minäpystyvyyden kehittyminen	<i>Lapsen musiikillisten taitojen kehittäminen:</i> lapsen musiikillinen osaaminen, itse luominen, yksilön toiminnan kehittyminen
Terapeuttinen vaikutus: itseilmaisu musiikin keinoin joillekin helpompaa	Lapsen toiminnan kehittyminen	

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, tässä vastauksessa alaluokiksi muodostuivat *kasvattajan suhtautuminen, itse luominen, lapsen musiikillinen osaaminen, lapsen minäpystyvyyden kehittyminen* sekä *lapsen toiminnan kehittyminen*. Osa redusoiduista ilmauksista sopi useampaan eri alaluokkaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat klusteroinnin olevan osa abstrahointia eli aineiston

käsitteellistämistä, jossa valikoidun tiedon perusteella pyritään muodostamaan tutkimusta koskevia, teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa tutkija rakentaa muodostamisensa käsitteiden avulla kokonaiskuvaa tutkimuskohteesta. Teoreettisiin käsitteisiin päästään, kun alaluokkia yhdistetään yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi. Pääluokista muodostetaan yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se aineiston kannalta on tarpeellista. Vaikka abstrahointi sisältää useita eri vaihteita, on tärkeää säilyttää yhteys alkuperäisdataan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 92–93.) Taulukossa 3 olemme yhdistäneet alaluokista muodostuneet pääluokat yhdistäviksi luokiksi, joista olemme päässeet abstrahointiin. Yhdistävistä luokista muodostimme kysymykseen linkittyvän kokonaiskäsitteen: säveltämiskasvatuksen ydinideat.

Taulukko 3.

Pääluokka	Yhdistävä luokka	Abstrahointi
<p><i>Kasvatukselliset tekijät</i></p> <p><i>Yksilön ja yhteisön ulkomusiikillisten taitojen kehittäminen: vuorovaikutustaidot & ulkomusiikilliset taidot</i></p> <p><i>Musiikillisten taitojen kehittäminen: musiikillisten taitojen kehittäminen</i></p>	<p><i>Ulkomusiikilliset tekijät</i></p> <p><i>Musiikilliset tekijät</i></p>	<p><i>Säveltämiskasvatuksen ydinideat</i></p>

Kävimme koko aineiston läpi edellä kuvatun analyysimenetelmän mukaisesti. Mekaaninen analyysi auttaa jäsentämään tutkimusaineistoa, mutta ei tuota varsinaisia tutkimustuloksia. Tutkijan on muodostettava johtopäätökset itse aineiston ja analyysin pohjalta. Seuraavassa luvussa käsittelemme aineiston analyysin pohjalta havaittuja tuloksia ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä.

5 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset ja niistä tekemämme johtopäätökset. Tuloslukumme rakentuu tutkimuskysymysten sekä tutkimusaineistosta nousseiden teemojen pohjalle. Kyselylomakkeemme koostui yhdeksästä avoimesta kysymyksestä, jotka olemme analysoineet sisällönanalyysia hyödyntäen luvussa 4 *Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus* kuvatulla tavalla. Analysoidusta aineistosta nousi esiin selkeitä teemoja, joiden mukaan olemme muodostaneet tässä luvussa käsiteltävät aihealueet. Hyödynnämme teemojen käsittelyssä myös alkuperäisilmauksista poimittuja sitaatteja, jotka ovat keskeinen osa tutkimustulostemme tulkintaa.

Tutkimuksemme kannalta on keskeistä, että informanteiksi valikoitui sellaisia luokanopettajia, joilla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Kaikki informantit ovat luokanopettajia, jotka ovat hyödyntäneet säveltämiskasvatusta opetuksessaan musiikintuntien ulkopuolella. Mikäli tutkimus toteutettaisiin satunnaisesti valituilla luokanopettajilla, tulokset olisivat todennäköisesti erilaisia. Tämä näkökulma on tärkeää huomioida tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

5.1 Informanttien taustatiedot

Tutkimuksemme vastaukset on kerätty anonyymien kyselylomakkeen avulla, eikä informanttien henkilöllisyydet ole edes tutkijoiden tiedossa. Selvitimme kuitenkin vastausten analysoinnin ja tulkinnan kannalta oleellisia taustatietoja. Taustatietojen mukaan kaikilla seitsemällä kyselyyn vastanneella opettajalla on luokanopettajakoulutuksen lisäksi taustallaan eriasteisia musiikinopintoja: viidellä musiikin aineenopettajan pätevyys, yhdellä musiikkipedagogin koulutus ja yhdellä musiikin erikoistumisopinnot luokanopettajakoulutuksen yhteydessä. Vaikka informanttien koulutustaustassa ja työnkuvassa on hajontaa, kutsumme heitä kaikkia selkeyden vuoksi yleisnimityksellä *luokanopettaja* sen ollessa informantteja yhdistävä ja tutkimusta määrittävä taustatekijä. Seuraavaksi kerromme informanteistamme tutkimuksen kannalta oleelliset taustatiedot.

Luokanopettaja1 on suorittanut opinnoissaan musiikin erikoistumisopinnot. Hän on toiminut opettajan työssä 10 vuoden ajan, ja harrastanut musiikkia aktiivisesti koko elämänsä ajan. Koulutus- ja harrastustaustan vuoksi hänellä on monipuolista musiikillista osaamista.

Luokanopettaja2 on tehnyt luokanopettajan työtä kuuden vuoden ajan. Hän on koulutukseltaan myös musiikkipedagogi ja lisäksi työskennellyt muusikkona yli 20 vuotta.

Luokanopettaja3 on koulutukseltaan myös musiikin aineenopettaja ja toiminut opettajan työssä noin 10 vuotta, joista viimeisimmät alakoulun musiikin erikoisluokilla.

Luokanopettaja4 on koulutukseltaan myös musiikin aineenopettaja. Hän on työskennellyt niin musiikinopettajana kuin luokanopettajanakin ja ohjannut lisäksi musiikin harrastustoimintaa koulussa. Hänellä on pitkä harrastustausta musiikin parissa.

Luokanopettaja5 on koulutukseltaan myös musiikin aineenopettaja. Hän on harrastanut musiikkia koko elämänsä ajan ja säveltänyt nuoruudestaan asti. Hänellä on pitkä työura opettaja ja sen lisäksi lukuisia erilaisia musiikki- ja sävellysprojekteja yhteistyössä ammattilaisten kanssa.

Luokanopettaja6 on koulutukseltaan myös musiikin aineenopettaja. Hän on tehnyt opettajan yli 10 vuoden ajan ja toiminut myös oppikirjasäveltäjänä. Tämän lisäksi hänellä on monipuolinen tausta musiikin parissa.

Luokanopettaja7 on koulutukseltaan myös musiikin aineenopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Hän on tehnyt opettajan työtä 10 vuoden ajan ja hänellä on monipuolinen harrastustausta musiikin ja säveltämisen parissa.

5.2 Luokanopettajan valmiudet säveltämiskasvatukseen

Väitöskirjatutkimuksissa (Vesioja, 2006; Suomi, 2019) on käynyt ilmi, että suuri osa luokanopettajista kokee valmiutensa musiikin opettamiseen heikoiksi tai puutteellisiksi. Ervasti, Muthonen ja Tikkanen (2013, 247) toteavat, että opettaja voi kokea erityisesti säveltämisen ja muun luovan musiikillisen tekemisen haastavaksi, mikäli siihen ei ole saanut riittäviä valmiuksia jo koulutuksen aikana. Tutkimuksemme informanteiksi valikoitui luokanopettajia, joilla on harrastuneisuuden ja musiikillisen koulutuksen vuoksi hyvät valmiudet musiikin opettamiseen. Kaikilla informanteilla on myös omakohtaista kokemusta säveltämiskasvatuksesta. Selvitimme luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan toteuttaa säveltämiskasvatusta seuraavien kysymysten avulla: *Millaisiksi koet valmiutesi toteuttaa säveltämiskasvatusta osana opetusta? Käsiteltiinkö asiaa koulutuksessasi tai oletko täydentänyt osaamista myöhemmin? Antaako harrastuneisuutesi valmiuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen?*

Aineiston analyysissä luokanopettajien vastauksista nousevat esiin seuraavat teemat: *työn kautta saatu kokemus, musiikinopettajakoulutuksen antamat valmiudet, hankittu lisäkoulutus ja sen antamat valmiudet, opettajankoulutuksen tarjoamat puutteelliset valmiudet, opettajan oma kiinnostus aihetta kohtaan, harrastuneisuus sekä omien taitojen kartuttaminen*. Vastauksissa korostuu näkemys siitä, että opettajan oma kiinnostus valmiuksiensa kehittämiseen ajaa harrastuneisuuden ja lisäkoulutuksen kautta omien taitojen kartuttamiseen. Tämä on nähtävissä muun muassa seuraavista vastauksista:

Luokanopettaja3: Omasta musiikkikasvatuksen koulutuksestani olen saanut työkaluja säveltämiseen teoreettiselta näkökulmalta. Oma osaaminen ja taidot mahdollistavat osaltaan säveltämisen opettamisen. Sen lisäksi olen viime vuonna käynyt SÄPE-koulutuksen (säveltämisen pedagogiikka), joka antoi sekä pedagogiset valmiudet että tietotekniset valmiudet opettaa säveltämistä lasten parissa. Tämän koulutuksen myötä olen ikään kuin uskaltanut ottaa säveltämisen osaksi opetusta.

Luokanopettaja5: (...) Kokemukseni on tullut oman tekemisen kautta. Opettajankoulutuksen musiikin erikoistumisopinnoissa säveltämiskasvatusta ei käsitelty. Olen huvikseni hakeutunut koulutuksiin, joissa sitä on käytetty tai käsitelty.

Luokanopettaja7: Pidän säveltämisen ajatuksesta. On hienoa tarjota mahdollisuus omaan luovaan tekemiseen. Säveltämistä ei juurikaan käsitelty opiskeluaikana muuten kuin musiikinteorian kurssin sivutuotteena. Olen käynyt SÄPE-koulutuksen, jossa annettiin hyviä vinkkejä musiikin luovaan tekemiseen.

Opettajan harrastuneisuuden ja oman mielenkiinnon lisäksi aineistosta voi tehdä havaintoja myös koulutuksen tarjoamista riittämättömistä valmiuksista. Koulutuksella tarkoitetaan tässä opettajankoulutusta, ei omaehtoisesti hankittua lisäkoulutusta. Näitä havaintoja tukee myös tutkimustieto. Jeanneret ja DeGraffenreid (2012) ovat huolissaan siitä, miten riittämättömillä musiikillisilla tiedoilla ja taidoilla luokanopettajat opettavat musiikkia. Heidän mukaansa yliopistojen musiikinopinnot eivät täytä niitä päämääriä, jotka perusteellisen opetuksen onnistumiseksi vaadittaisiin. (Jeanneret & DeGraffenreid, 2012, 399–400.) Urhon (2000, 13–17) mukaan etenkin säveltämiskasvatuksen toteutuminen ja tuominen osaksi käytännön opetusta on vahvasti sidoksissa opettajan osaamiseen ja mielenkiinnonkohteisiin. Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013, 247) korostavat, että säveltämiskasvatus edellyttää opettajalta uskallusta, heittäytymistä ja monipuolista pedagogista osaamista. Opettajien omat musiikilliset taidot ja harrastu-

neisuus koulun ulkopuolella vaikuttavatkin vahvasti niin tahtoon kuin kykyynkin opettaa musiikkia ja säveltämistä (Jeanneret & DeGraffenreid, 2012, 400). Yli puolet tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista kertoo hankkineensa lisäkoulutusta valmiuksiaan parantaakseen, ja lisäkoulutuksiin hankkiuduttiin pääosin oman mielenkiinnon innoittamana. Vastauksissa on nimetty useita erilaisia musiikillisia ja säveltämispedagogisia kursseja ja koulutuksia. Ainoastaan yksi luokanopettajista kertoo kartuttaneensa osaamistaan pelkästään käytännöstä nousseiden tarpeiden vuoksi.

Luokanopettaja6: Opettelin käytännön tarpeiden vuoksi asiaa. Säveltämistä oli koulutusohjelmassa niukalti, joka on ymmärrettävissä mm. heterogeenisten musiikinteoriataustojen vuoksi kursseilla.

Koulutustaustasta nousevat valmiudet säveltämiskasvatukseen toteuttamiseen jakavat luokanopettajien mielipiteitä. Noin puolet luokanopettajista kertoo saaneensa musiikinopettajakoulutuksen myötä valmiuksia säveltämiskasvatukseen. Esimerkiksi valinnaisena opintojaksona toteutetun sävellystyöpajan, musiikin teorian opintojen sekä opintoihin kuuluneiden ryhmäsävellysohjelmien koettiin vaikuttavan omiin valmiuksiin positiivisesti. Noin puolet luokanopettajista kuitenkin kokee, ettei säveltämiskasvatusta käsitelty edes musiikinopettajakoulutuksessa riittävästi. Vaikka luokanopettajat eivät tuoneet tätä suoraan esiin, on vastauksista havaittavissa luokanopettajakoulutuksen tarjoamien valmiuksien puutteellisuus. Tämä käy ilmi muun muassa siitä, että luokanopettajat käsittelevät vastauksissaan ainoastaan musiikinopettajakoulutuksen sisältämiä opintoja sekä musiikin erikoistumisopintoja sivuuttaen varsinaiseen luokanopettajakoulutukseen sisältyvät musiikinopinnot täysin. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnojen puutteellisuuteen on kiinnitetty huomiota myös useissa aiemmissa tutkimuksissa (Vesioja, 2006; Suomi, 2019), kuten luvun alussa mainitsimme. Tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista viidellä on myös musiikin aineenopettajan pätevyys, joten koulutustausta ja sen myötä saadut valmiudet eivät ole rinnastettavissa pelkän luokanopettajakoulutuksen saaneen opettajan valmiuksiin.

5.3 Säveltämiskasvatuksen taustalla vaikuttavat motiivit

Perusopetusta ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joiden sisällöistä ja tavoitteista löytyy myös velvoite opettaa musiikin luovaa tekemistä ja säveltämistä osana perusopetusta. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan anna valmiita ohjeita tai vastauksia tällaisen opetuksen toteuttamiseen, vaan vastuu opetussuunnitelman sisällön siirtämisestä käytäntöön on

opettajalla. Pedagoginen vastuu ja vapaus antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetusta itselleen ja omille lähtökohdilleen sopivalla tavalla. Huhtinen-Hildén (2013, 134) alleviivaa opettajan toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen ja käsitysten tiedostamista, sillä ne vaikuttavat niin opetusmenetelmien kuin lähestymistavankin valintaan. Koska haluamme selvittää, millaisia säveltämiskasvattajia luokanopettajat ovat, tulee koettujen valmiuksien lisäksi huomioida opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat motiivit. Pyrimme hahmottamaan säveltämiskasvatuksen taustalla vaikuttavia motiiveja seuraavien kysymysten avulla: *Mitkä ovat sinulle säveltämiskasvatuksen ydinideoita? Miksi toteutat säveltämiskasvatusta osana muiden oppiaineiden opetusta? Mitkä ovat toimintasi tavoitteet? Entä toimintasi taustalla vaikuttavat motiivit?*

Säveltämiskasvatuksen ydinideoiksi luokanopettajat nimeävät vastauksissaan seuraavat keskeiset teemat: *kasvattajan suhtautumisen merkitys, musiikilliset tekijät ja lapsen musiikillinen osaaminen, yksilön minäpystyvyyden ja toiminnan kehittäminen, itse luomisen merkitys sekä vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät*. Vastaukset ovat jaettavissa kolmeen pääteemaan: *kasvatuksellisiin tekijöihin, ulkomusiikillisiin tekijöihin sekä musiikillisiin tekijöihin*.

Säveltämiskasvatuksen ydinideoista puhuttaessa luokanopettajat korostavat sen tärkeyttä, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia luoda musiikkia itse. Muhosen (2013, 97) mukaan oppilaiden musiikillisiin luomisprosesseihin panostaminen tukee toimijuuden, kyvykomusten, omistajuuden ja yhteisöllisyyden kehittymistä. Itse luomisen merkityksen mainitseekin lähes jokainen luokanopettaja. Csikszentmihalyin (1997, 2–8) mukaan oppimisympäristö voi joko ruokkia tai rajoittaa luovuutta, ja osallistumismahdollisuuksia tarjoamalla voidaan tukea, auttaa ja helpottaa luovuuden kehittymistä. Partti ja Ahola (2016, 45) näkevät musiikillisen luovuuden luonnollisena osana kaikkea toimintaa, ei muusta opetuksesta irrallaan olevana erillisenä tapahtumana. Myös Muhonen (2013, 93) toteaa, että musiikille herkistyneessä ja kannustavassa ilmapiiirissa oppilaat saattavat spontaanisti tuottaa musiikillisiä ideoita. Aiempaa tutkimustietoa vahvistavat myös aineistostamme nousevat havainnot. Luokanopettajat 2 ja 7 näkevät luovan toiminnan kehittävän oppilaan itsetuntoa ja -luottamusta. Kaikissa seuraavissa vastauksissa käy ilmi luovan toiminnan moninaiset merkitykset, joiden luokanopettajat kokevat myös olevan säveltämiskasvatuksen ydinideoita:

Luokanopettaja2: *Omaan luomiseen uskaltaminen vahvistaa itsetuntoa ja saa innostumaan musiikista syvemmällä tasolla kun siihen tulee omistajuuden mukanaan tuomia tunteita. (...)*

Luokanopettaja3: *Se, että lapsi saa luoda uutta, käyttää luovuuttaan, ilmaista itseään ja tunteitaan. (...)*

Luokanopettaja4: *Luovuuden harjoittelu, leikkiminen musiikilla, itseilmaisun harjoittelu.*

Luokanopettaja7: *Oma keksiminen, luottaminen omaan ideaan, rohkeus ja ennakkoluulottomuus, heittäytyminen. (...)*

Luovaan toimintaan kannustamisen lisäksi myös kasvattajan suhtautumisen merkitys nousee aineistossa esiin useasti. Karjalainen-Väkevä & Nikkanen (2013) kuvaavat opettajan erilaisia rooleja säveltämisen tukijana. Kannustajan ja mahdollistajan rooleissa opettaja luo säveltämiselle turvalliset puitteet, joissa on kokeileva, hyväksyvä ja rohkaiseva ilmapiiri. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, 73–80.) Luokanopettajien vastauksissa korostuu opettajan tuen merkitys ja välttämättömyys lasten sävellysprosessin mahdollistajana. Tämä näkyy vastauksissa tietynlaisina sanavalintoina, joista ilmenee hyväksyntä ja avoimuus, sekä pyrkimys lapsen luovaa toimintaa kohtaan. Muhosen (2013, 87) mukaan on tärkeää mahdollistaa oppilaan innostuminen, ja luoda hänelle käsitys siitä, että musiikin itse tuottaminen on mahdollista ja suotavaa. Sekä teoriataustan että aineistomme pohjalta muodostuneen tulkintamme mukaan säveltämiskasvatuksessa on tärkeämpää hyväksyä oppilaan musiikilliset ideat kuin pyrkiä kohti tiettyä ennalta määriteltyä lopputulosta. Tätä vahvistaa erityisesti seuraavat kommentit:

Luokanopettaja1: *Mitä lapsi itse luo, se on ”oikein”. (...)*

Luokanopettaja5: *Oppilaan luovuuden päästäminen esiin. Oppilas pitää päästää vapaaksi ennakkoluuloistaan ja oletuksistaan, esimerkiksi teorian tiedon tai soitto-taito-oletusten suhteen. Kun oppilas ymmärtää, ettei häneltä vaadita mitään, hän usein löytää uuden kanavan, jota ei ole tiennyt itsessään olevankaan.*

Oppilaan luovuuden vapauttamisen lisäksi luokanopettajat näkevät, että säveltämiskasvatuksen keinoin voidaan tukea niitä asioita ja ominaisuuksia, joita kasvattaja itse pitää tärkeänä. Musiikillisten taitojen rinnalla säveltämiskasvatuksen avulla voidaan kehittää ja tukea kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta keskeisiä ulkomusiikillisiä taitoja, kuten itseilmaisua ja rohkeutta. Tämän vahvistavat myös Ojala ja Väkevä (2013, 7–8, 10), joiden mukaan säveltäminen on yleisinhimillistä käytäntöä, jonka avulla voidaan kehittää ja tukea kasvavaa ihmistä ja hänen aktiivista musiikkisuhdettaan monipuolisesti. Velvoite kokonaisvaltaisen kasvun tu-

kemiseen nousee opetussuunnitelmasta (POPS, 2014, 19). Luokanopettajat pitävät säveltämiskasvatuksen ydinideoina musiikista kumpuavien sisältöjen lisäksi myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin vastaavia sisältöjä. Kysyttäessä, miksi luokanopettaja integroi säveltämiskasvatusta muihin oppiaineisiin, nousee vastauksista selkeimmin seuraavat teemat: *ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot sekä tavoitteellisuus, elämyksellisyys, erilaisten oppimistyylien huomioiminen, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot sekä minäpystyvyyksäytyksen vahvistaminen*. Luokanopettajat kuvaavat motiivejaan muun muassa seuraavilla tavoilla:

Luokanopettaja2: (...) *Mahdollistaa oppimisen useammalle lapselle ja syventää oppimista.*

Luokanopettaja3: (...) *Toinen iso tavoite on kaikissa oppiaineissa tuottaa oppilaille elämyksiä, ja musiikin avulla se on mahdollista (ja suht helppoakin).*

Luokanopettaja4: *Luovalle ajattelulle ja toiminnalle tarvitaan enemmän aikaa ja tilaa.*

Osa luokanopettajista kokee oman mielenkiinnon ja osaamisen ohjaavan opetuksen suunnittelua vahvasti. Opettaja peilaa merkittävänä pitämiään asioita ja teemoja opetukseensa. Myös Juvonen (2008) on havainnut opettajan oman musiikkisuhteen vaikuttavan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tutkimuksen mukaan henkilökohtainen musiikkisuhte ja luottamus omiin musiikillisiin taitoihin lisää musiikin käyttöä osana opetusta. (Juvonen, 2008, 96–97.) Luokanopettajat avaavat näkemyksiään oman pedagogisen osaamisensa vaikutuksista näin:

Luokanopettaja3: *Myös oma vahva osaamiseni säveltämisen pedagogiikkaan vaikuttaa siihen, miten paljon ”uskallan” sitä hyödyntää opetuksessani.*

Luokanopettaja5: *Omalla kohdallani vaikuttimena on tietysti se, että nautin kaikesta musiikista, mutta erityisesti silloin kun näen mitä patoja se aukaisee lapsissa.*

Vaikka luokanopettajat pitävät säveltämiskasvatuksen ydinideoita samankaltaisina, on opetuksen taustalla vaikuttavissa motiiveissa hajontaa. Opetuksen taustalla vaikuttavissa motiiveissa näkyy niin oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä nousevat motiivit, opettajan laaja-alaiset kasvatukselliset motiivit kuin opettajan valmiudetkin. Motiiveissa korostuu luokanopettajien havainnot säveltämiskasvatuksen positiivisista vaikutuksista esimerkiksi asioiden mieleen paina-

miseen ja oppimisen syventämiseen. Käsittelemme oppilaan kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyviä motiiveja tarkemmin luvussa 5.5 *Säveltämiskasvatuksen vaikutukset*, joten näissä luvuissa käsiteltävät sisällöt ovat osittain päällekkäisiä.

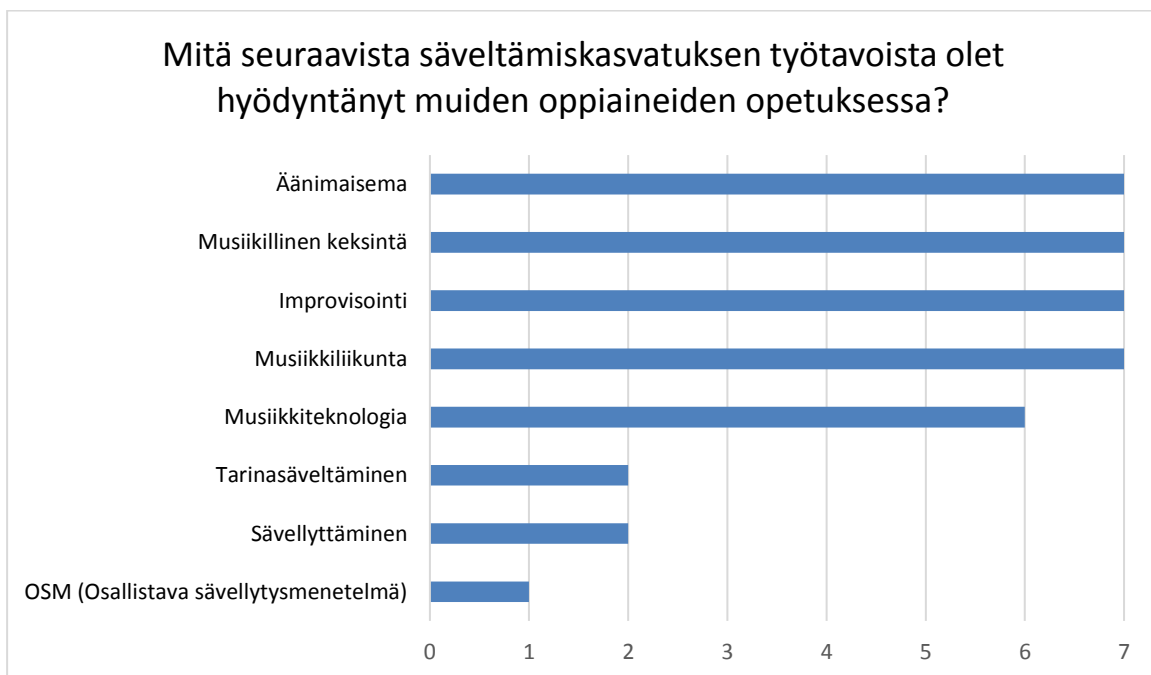
5.4 Säveltämiskasvatus luokanopettajan työssä

Säveltämiskasvatusta voidaan toteuttaa useiden erilaisten muotojen ja työtapojen kautta opettajan ja oppilaiden lähtökohdat huomioon ottaen. Esittelemme keskeisimmät tavat toteuttaa säveltämiskasvatusta luvussa 2.2 *Säveltämiskasvatuksen työtavat*. Saadaksemme käsityksen luokanopettajien käytännössä toteuttamasta säveltämiskasvatuksesta, pyysimme informanteilamme vastauksia seuraaviin kysymyksiin: *Miten olet toteuttanut säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella? Voit antaa käytännön esimerkkejä opetustilanteista ja toteutetuista harjoitteista ja projekteista. Kuvaile kokemuksiasi säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta luokanopettajana. Mihin olet kiinnittänyt huomiota ohjatessasi oppilaiden toimintaa tai projekteja? Mitä uusia ajatuksia sinulle on ohjaustyössä herännyt?* Avointen kysymysten lisäksi kerroitimme luokanopettajien käyttämiä säveltämiskasvatuksen työtapoja monivalintakysymyksen avulla.

Luokanopettajat nimeävät vastauksissaan useita erilaisia hyödyntämiään säveltämiskasvatuksen työtapoja (kuvio 1). Kaikki informantit mainitsevat äänimaiseman, musiikillisen keksinnän, improvisoinnin ja musiikkiliikunnan käyttämisen osana muiden oppiaineiden opetusta. Sen sijaan sävellyttämisen, tarinasäveltämisen ja osallistavan sävellytysmenetelmän hyödyntäminen on huomattavasti harvinaisempaa. Oletamme tämän johtuvan siitä, että suurin osa informanteistamme on opiskellut luokanopettajaksi aikana, jolloin opetussuunnitelmassa korostui erilaiset asiat ja sisällöt. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 peruskoulun musiikinopetuksen sisällöissä mainitaan musiikin luova tuottaminen, musiikillisen keksintä, äänikerronta, improvisaatio sekä pienimuotoiset äänisommitelmat (POPS, 2004, 232–233). Vaikka tätä ei ole suoraan luettavissa vastauksista, uskomme tiettyjen työtapojen korostumisen johtuvan niiden pitkästä historiasta sekä sovellettavuudesta. Harvemmin mainittujen työtapojen uskomme olevan luokanopettajille vielä perinteisiä työtapoja vieraampia, sillä ne ovat kohtuullisen tuoreita säveltämiskasvatuksen kentällä. Tarinasäveltäminen (2007) on tuoreista työtavoista vanhin, kun taas sävellyttämisen (2012) ja osallistava sävellytysmenetelmä (2017) on kehitetty vasta aivan viime vuosina. Koska suurin osa luokanopettajista on toiminut opettajana jo yli vuosikymmenen ajan, ei uusimpia työtapoja ole käsitelty koulutuksessa, vaan

niiden haltuun ottaminen vaatii opettajalta aktiivisuutta ja lisäkoulutuksen hankkimista. Mielestämme tämä selittää perinteisten työtapojen korostumista vastauksissa.

Myös musiikkiteknologian käyttö pedagogisena työvälineenä korostuu luokanopettajien vastauksissa. Yhteiskunnan muutoksen ja teknologian kehittymisen seurauksena teknologia painottuu yhä vahvemmin tieto- ja viestintäteknologiaan. Kehittyminen on tarjonnut uusia työvälineitä myös säveltämiskasvatuksen kentälle. (Ojala, 2006, 15, 19–20.) Teknologian merkitys osana opetusta on huomioitu myös opetussuunnitelmassa, jossa tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) on määritelty yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (POPS, 2014, 23). Musiikkiteknologian hyödyntäminen on kohtuullisen tuore lähestymistapa säveltämiskasvatukseen, mutta teknologisen mullistuksen vaikutus on selkeästi nähtävissä myös kasvatuksen kentällä. Siksi musiikkikasvatusteknologia on vakiinnuttanut paikkansa myös säveltämiskasvatuksen työvälineenä, ja musiikillisten sekä tieto- ja viestintäteknisten taitojen lisäksi voidaan sen avulla kehittää myös muita keskeisiä taitoja, kuten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyviä sisältöjä (L2) sekä monilukutaitoa (L4).



KUVIO1. Luokanopettajien hyödyntämät säveltämiskasvatuksen työtavat.

Kuviossa 1 mainittuja säveltämiskasvatuksen työtavoja on hyödynnetty monipuolisesti eri oppiaineissa, mikä näkyy myös avoimissa vastauksissa. Esimerkiksi aineet, joissa opittava asia on tarinoiden ja kertomusten muodossa, ovat otollisia säveltämiskasvatuksen toteuttamiselle. Tämä johtuu mielestämme siitä, että säveltämiskasvatuksen monipuoliset työtavat tarjoavat

runsaasti mahdollisuuksia esimerkiksi kerronnallisen sisällön käsittelemiseen ja havainnollistamiseen tavalla, joka tuo käsiteltävän aiheen lähemmäs oppilasta. Näin opetuksesta on mahdollista tehdä konkreettisempaa ja elämyksellisempää.

Luokanopettaja2: Uskontotunnilla tunteita käsitellessämme olemme tehneet ryhmissä erilaisia tunteita kuvaavaa musiikkia. Tarinoita kerrottu musiikkina. Äänimaisemia, kun monialaisena teemana on ollut metsä. (...) Avaruusteemaan äänimaisemia. (...)

Luokanopettaja3: Esimerkiksi 3lk ympin jaksossa oppilaat sävelsivät pienissä ryhmissä Suomen maisema-alueista laulut ja ne koottiin konsertiksi ja nuottikirjaksi. (...) Isompien 5-6lk oppilaiden kanssa historiassa.

Luokanopettaja7: (...) Projekteja on ollut ympäristötiedossa esim. veden eri olomuotojen äänet, maatalan äänet, Suomen maisemakuvat. Olemme säveltäneet aiheisiin liittyviä lauluja lasten omista ideoista ja sanoista. Sekä yksin että yhdessä. (...)

Edellä kuvatuissa esimerkeissä luokanopettajien vastauksissa korostuu erityisesti äänimaisemien hyödyntäminen, ja jokainen luokanopettaja mainitseekin käyttäneensä niitä opetuksessaan. Äänimaisemien kautta on mahdollista opetella paljon muitakin taitoja ja sisältöjä kuin ainoastaan kuuntelemista. Kankkusen (2018a) mukaan ääniympäristöön liittyvät oppisisällöt on luonnollista kytkeä osaksi esimerkiksi luonnontieteiden ja terveystiedon opetusta. Äänimaiseman kuuntelukasvatus voidaan nähdä osana ympäristökasvatusta, jolloin oppilaan ympäristösuhteen kehittämisessä korostetaan niin henkilökohtaisen oppimisen kuin osallisuudenkin merkitystä. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on opettaa ihminen tiedostamaan asemansa ympäristössä. Ympäristökasvatus voidaankin jakaa kolmeen alueeseen: ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta tapahtuvaan kasvatukseen. Kasvatuksessa ympäristöstä tarkoitetaan ympäristöstä oppimista, jolla voidaan kartuttaa ääniympäristöön liittyvää ymmärrystä sekä taitoja ja tietoja. Kun puhutaan kasvatuksessa ympäristössä, voidaan äänimaisemia käyttää toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen sekä tutkimus- ja kommunikaatiotaitojen kehittämiseen. Kasvatus ympäristön puolesta taas tarkoittaa arvokasvatusta, joka rohkaisee oppilaita tutkimaan suhdettaan akustiseen yhteisöön ja ääniympäristöön. (Kankkunen, 2018a.)

Äänimaisemat linkittyvät myös opetussuunnitelmassa määriteltyihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Äänimaisemiin on mahdollista linkittää ainakin kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyvät teemat (L2) sekä osallistumiseen ja vaikuttamiseen (L7) kytkeytyvät sisällöt. Kankkunen (2018b) toteaa, että kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot ovat elämänhallinnan kannalta olennaisia perustaitoja, joita tarvitaan niin ihmisenä kasvamiseen kuin kansalaisena toimimiseenkin. Vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä kuuntelemisen taidot ovat myös tärkeitä tulevaisuuden oppimis- ja työelämätaitoja, joiden merkitys on korostunut yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten myötä. Muun muassa keskustelu- ja neuvottelutaidot edellyttävät laaja-alaista äänellistä osaamista, jota voidaan kehittää äänimaisemien avulla. (Kankkunen, 2018b, 9–10.) Näin ollen kuuntelukasvatukseenkin liittyvät äänimaisemat on mahdollista linkittää myös arjenhallinnallisia taitoja (L3) sekä työelämätaitoja (L6) koskeviin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin.

Äänimaisemia hyödynnetään myös äidinkielen opetuksessa. Tutkimusten mukaan musiikilla on positiivinen vaikutus kielellisten taitojen, matemaattisten taitojen, avaruudellisen hahmotuskäyvän sekä kognitiivisten toimintojen kehitykseen (Scripp, 2002, 132). Äänimaisemien lisäksi luokanopettajien vastauksissa korostuu äidinkielen ainekohtaisen sisällön harjoittelu sekä muiden oppiaineiden sisältöihin liittyvien tekstien sekä rap- ja laululyriikoiden tuottaminen osana opetusta.

Luokanopettaja2: (...) *Ilmaisutaidossa äänimaisemia eri aiheista. (...)*

Luokanopettaja3: (...) *Äidinkielen projekteja olen tehnyt (runo, riimit, sanaluokat) (...)*

Luokanopettaja4: *Esim. musiikkiliikuntaa osana liikuntaa, äidinkielessä esim. räppejä (esim. pronominiräp, jossa opeteltiin uusi asia ja harjoiteltiin Garagebandillä taustan tekemistä) ja sanoitusten tekemistä, kuviksessa musiikkimaailmasta. Äänimaisemia esim. äikän improissa.*

Luokanopettaja5: (...) *Musiikintuntien ulkopuolella esim. äidinkielessä on luotu laulu- ja raptekstejä tarpeeseen (esim. matematiikkaan, kielioppiin, maantietoon), jotka joko muutamat oppilaat tai koko luokka kollektiivisesti on säveltänyt tai muuttanut puhelauluksi.*

Luokanopettaja7: (...) *Äidinkielessä on esimerkiksi ollut jonkun tarinan äänimaiseman (kuunnelman) tekoa.*

Muiden edellä mainittujen tavoitteiden ja sisältöjen rinnalla luokanopettajien vastauksissa korostuu säveltämiskasvatuksen vuorovaikutuksellinen luonne. Vuorovaikutukseen liittyviä teemoja on havaittavissa useita: *oppilaan toiminta, oppilaan havainto toiminnasta, oppilaan tunnekokemus, opettajan asenne, opettajan kokemus sekä opettajan havainto*. Omana teemanaan opettajat mainitsevat muut säveltämiskasvatukseen vaikuttavat tekijät, kuten käytettävissä olevat resurssit, ajankäytön, ryhmäkoon sekä kehitykseen liittyvät tekijät, kuten puberteetin vaikutuksen oppilaan toimintaan. Teemat voidaan tiivistää opettajan sekä oppilaan vaikutusta käsitteleviin tekijöihin, eli *vuorovaikutukselliseen toimintaan, sekä muihin säveltämiskasvatukseen vaikuttaviin tekijöihin*. Myös Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) korostavat, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa koko säveltämisprosessin sujuvuuteen. Opettajan rooliin kuuluu ajan ja tilan antaminen oppilaille, jotta heillä on mahdollisuus keskittyä keksimään ja testaamaan ideoitaan kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, 73–80.) Opettajan onkin tärkeää suunnitella ja organisoida työskentelytilanne niin, että hänellä on mahdollisuus ohjata oppilaita juuri siinä, missä he tarvitsevat ohjausta kaikkein eniten (Muhonen, 2013, 88–89). Tämä käy ilmi myös luokanopettajien vastauksista:

Luokanopettaja2: *Oma lähtökohta pitää olla selkeä, mitä olen tekemässä. Kannattaa aloittaa pienestä projektista ja toteuttaa sitä vaikka vähän varioiden useita kertoja. Ääntä ja kaaosta pitää hetkittäin sietää, mutta selkeät toimintasäännöt ovat välttämättömiä. (...)*

Luokanopettaja5: (...) *Ohjaajan tehtävänä on yksilöllisesti osattava ohjata nuorta tekijää juuri hänen omalla tiellään.*

Luokanopettaja7: *Pitää antaa lasten kokeilla. (...) Pitää antaa paljon aikaa, olla kärsivällinen ja tsemjata. Antaa mahdollisuus tekemiselle. Tilojen puute on aina haaste. Ja äänenvoimakkuus.*

Erityisesti opettajan vaikutus säveltämiskasvatukseen korostuu luokanopettajien vastauksissa, mikä linkittyy vahvasti tutkimuskysymyksen asetteluun sekä valittuun näkökulmaan. Luokanopettajat mainitsevat vastauksissaan säveltämiskasvatuksen vaativan opettajalta niin suunnittelua, viitseliäisyyttä kuin kokemusta toteutettavasta ilmiöstä. Luokanopettajat pitävät tärkeänä myös luottamussuhteen ja turvallisen ilmapiirin rakentamista sekä vahvaa oppilaantuntemusta. Kun opettaja tuntee oppilaansa, osaa hän tarjota oikeanlaista apua ja tukea säveltämiseen kohdennetusti. Sujuvaa työskentelyä tukee se, että toimintamalli tehdään oppilaille tutuksi. Selkeän

struktuurin puuttuessa säveltämistoiminta voi aluksi vaikuttaa sekavalta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013, 284) toteavat kaaoksen ja keskeneräisyyden kuuluvan luovaan prosessiin, säveltämisen yhteydessä erityisesti tutkimus- ja kokeiluvaiheeseen. Toimintamallin vakiinnuttua oppilaiden avun ja tuen tarve kuitenkin vähenee, ja toiminta sujuvoituu. Myös Muhonen (2013, 83–83) vahvistaa havainnollaan, että tietynlaisten yhteisluomisen tapojen omaksuminen edesauttaa säveltämiseen ryhtymistä. Toimintatavat löytyvät usein rohkeiden kokeilujen kautta niitä refleктоimalla (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 284). Luokanopettaja2 korosti aiemmassa vastauksessaan oman toiminnan tiedostamisen sekä yhteisten toimintasääntöjen merkitystä. Hänen kokemuksensa mukaan edellä kuvattun kaltaisen toimintamallin vakiinnuttaminen on mahdollista.

Luokanopettaja2: (...) Oppilaat tekevät sävellyksiä mielellään, kun sellainen kulttuuri on kouluun luotu. Kaikki saavat osallistua omien valmiuksiensa mukaisesti. (...) Ensimmäiset työt ovat vaikeimpia, kun työtapaa opetellaan. Myöhemmin ei tarvitse kuin antaa aihe, jakaa ryhmät ja jakaa soittimet sekä seurailta ryhmien työskentelyn onnistumista.

Aiemmin kuvattujen edellytysten rinnalla toimintakulttuurissa korostuu myös toimivan vuorovaikutuksen merkitys. Hong (2019, 51) alleviivaa sääntöjen luoman pohjan merkitystä yhteistoiminnallisessa säveltämisessä, sillä yhteiselle pohjalle rakentunut vuorovaikutus on edellytys tällaiselle toiminnalle. Yhteiset säännöt luovat toiminnalle otolliset olosuhteet. Vastauksista käy ilmi, että luokanopettajat pitävät säveltämiskasvatusta erityisen herkkänä ja henkilökohtaisena toimintana, minkä vuoksi rajausten tekeminen on tärkeää. Juntusen (2013) mukaan säveltäminen perustuukin haluun ja lupaan ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan omana itsenään. Itseensä luottaminen on edellytyksenä musiikilliselle ilmaisulle, kun taas liiallinen kriittisyys tai virheiden pelkääminen vaikuttavat negatiivisesti sekä toimintaan, läsnäoloon että luovaan ilmaisuun. Oma keksintä kehittää itseluottamusta ja vähentää ilmaisuun liittyvää pelkoa, jolloin halu itseilmaisuun ja säveltämiseen lisääntyy. (Juntunen, 2013, 42, 45–46) Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013, 284) kannustavat opettajaa luottamaan taitoihinsa kohdata oppilaiden henkilökohtaisiakin musiikillisiä ilmauksia. Luokanopettaja3 kuvaa tätä erityisen hyvin:

Luokanopettaja3: Kokemukset ovat olleet ihan laidasta laitaan. Olen huomannut, että ryhmä täytyy tuntea erityisen hyvin ja sitä kautta luoda sellainen luottamussuhde oppilaaseen, ennen kuin improvisointijuttuja voi edes harkita. Oppilas sä-

veltäessään aina antaa itsestään, ja siksi asia on erityisen herkkä. Suurin osa kokemastani on ollut positiivista. Aina yllätyn uudelleen siitä, miten taitavia lapset ovat luomaan omaa. (...)

Myös Juntunen (2013) vahvistaa havainnon luottamuksellisen ilmapiirin merkitysestä. Onnistunut improvisaatio ja muu luova toiminta vaatii turvallisuuden tunteen, joka riippuu aina tilanteesta, osallistujien taidoista sekä aiemmista kokemuksista. Opettaja voi vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen rajaamalla tehtävänannon selkeästi ja valitsemalla oppilaan taitotasoon sopivia tehtäviä. (Juntunen, 2013, 43.) Toisinaan tehtävien valitseminen ja rajaaminen voi olla opettajalle haastavaa. Sopivan haastavat tehtävät motivoivat oppilasta kehittymään kuitenkin lanistamatta. Tarvittaessa opettajan on laskettava kynnys luovaa toimintaa kohtaan niin alas, että jokaisen on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia. Luovan toiminnan kautta voidaan parhaimmillaan voimistaa oppilaan musiikillisen toimijuuden tunnetta (Kuoppamäki, 2013, 148). Teoria ja luokanopettajien kokemukset tukevat toisiaan:

Luokanopettaja1: Lapsen ilo ja onnistumisen tunne, kun hän huomaa itse luoneensa kauniin kuuloista musiikkia... Kuudessaluokkalaiset, jotka siihen asti vain laulaneet nauhojen päälle musatunneilla: ekalla tunnillani saivat vuorotellen improvisoida laattasoittimilla (pentatoninen asteikko, osa laatoista siis irrotettu). Itse säestin taustalla parilla pianosoinnilla. Soittajien ja kuulijoiden kasvojen ilme, kun tajusivat, miten hienolta niinkin yksinkertainen soitto/musiikki voi kuulostaa.

Luokanopettaja3: (...) Heillä ei ole samanlaisia rajoitteita kuin vaikkapa aikuisilla. Kun niitä rajoja ei esittelekään alakouluikäisille lapsille, he pystyvät täysin vapaasti luomaan ja antamaan itsestään. Vasta 5-6lk murkuilla alkaa näkyä sellainen omakuvan muutos, että vaatii todella turvallisen tilan ympärille ja silloinkin voi olla haastavaa heittäytyä säveltämisen maailmaan. Silloin olenkin monesti siirtynyt yhteisestä säveltämisestä omiin, henkilökohtaisiin juttuihin ja liittänyt niihin teknologiaa ja erillisiä äänitystiloja laululle ym.

Kuten luokanopettajien 1 ja 3 vastauksista käy ilmi, opettajan tulee huomioida eri ikävaiheisiin liittyvät erityispiirteet luovan toiminnan yhteydessä. Luovan toiminnan toteuttaminen vaatiikin opettajalta läsnäoloa ja herkkyyttä (Muhonen, 2013, 88–89). Myös oppilaantuntemus auttaa opettajaa säveltämiselle otollisten olosuhteiden mahdollistamisessa. Aineistosta nousevia ha-

vainoja vahvistaa Ervastian, Muhosen ja Tikkasen (2013) näkemys toimivista säveltämisen käytännöistä. He ohjeistavat vaihtelevaan yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn välillä, ja tarvittaessa jakamaan suurempia ryhmiä pienemmiksi, mikäli ryhmässä toimiminen on haasteellista. He kannustavat myös hyödyntämään musiikkiteknologiaa säveltämisessä. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 285.)

Kaiken kaikkiaan vastauksista on havaittavissa, että luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta pääasiassa positiivisia kokemuksia. Luokanopettajat kokevat erityisen palkitsevana oppilaiden ilon ja innostuksen havaitsemisen, sekä mahdollisuuden nähdä heistä uusia puolia. Vastauksissa kuitenkin korostuu näkemys siitä, että säveltämiskasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajalta niin aikaa, sitoutumista kuin osaamistakin. Myös oppilaantuntemuksen merkitystä alleviivataan. Luokanopettajien vastauksista on tiivistettävissä selkeä viesti: palkitsevaan lopputulokseen pääseminen edellyttää opettajalta paljon työtä ja kokeilevaa suhtautumista, mutta kokemukset ovat hyviä ja niiden perusteella informantit rohkaisevat opettajia laajentamaan opetustaan myös säveltämiskasvatuksen kentälle. Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013, 285–286) ovat tehneet samankaltaisia havaintoja, ja toteavatkin: *”Vaikka sävellyttämisen on työlästä, se kannattaa!”*

5.5 Säveltämiskasvatuksen integroinnin vaikutukset

Säveltämiskasvatuksen vaikutusten ymmärtäminen edellyttää sen taustalla olevien tekijöiden, kuten aiemmissa luvuissa kuvattujen käsitysten ja kokemusten, tiedostamista. Oppiainerajat ylittävää oppimista ja sen vaikutuksia oppimiseen on tutkittu paljon. Binkleyn ja muiden (2012) mukaan tulevaisuuden oppimistaitoihin kuuluu muun muassa taito tehdä päätöksiä, kyky jakaa tietoa, kyky toimia vuorovaikutuksessa ja tehdä yhteistyötä, taito suhtautua vaihtuviin olosuhteisiin ja uusiin tilanteisiin, sekä kyky ratkaista ongelmia. Edellä mainittujen taitojen saavuttaminen edellyttää koulutukselta monipuoliseen ajatteluun panostamista sekä oppilaan aktiivisen toimijuuden huomioimista. (Binkley ym., 2012, 17–18.) Näihin tavoitteisiin on mahdollista vastata muun muassa oppiainerajoja opetuksessa rikkomalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan laaja-alaisen osaamisen merkitystä osana kasvua, kehitystä ja oppimista. (POPS, 2014, 20–24.) Kartoitimme luokanopettajien kokemuksia säveltämiskasvatuksen vaikutuksista seuraavien kysymysten kautta: *Miksi opetat säveltämiskasvatusta osana*

muiden oppiaineiden opetusta? Mitkä ovat toimintasi tavoitteet? Entä toimintasi taustalla vaikuttavat motiivit? Koetko, että säveltämiskasvatuksen hyödyntäminen on vaikuttanut oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja/tai oppimiseen?

Aina oppiainerajojen ylittämistä ei ole nähty tarkoituksenmukaisena. Elliottin (1996) mukaan koulujen on tarjottava jokaiselle oppilaalle jatkuvaa ja johdonmukaista musiikkikasvatusta, sillä se kehittää merkittävästi oppilaan kognitiivisia taitoja. Elliott sanoo, ettei musiikinopetusta kuitenkaan tule integroida muihin oppiaineisiin. Hän perustelee kantaansa muun muassa aiheesta tehdyillä, vähäisillä tutkimuksilla ja puutteellisilla tutkimustuloksilla. Lisäksi hänen mielestään tietoisuus koostuu useasta erillisestä älyllisestä tai kognitiivisesta kyvystä. Eri osaamisalueiden, esimerkiksi kielten, matematiikan tai musiikin, hallinta vaatii tiettyjä, yksityiskohtaisia kognitiivisia taitoja. (Elliott, 1996, 16–17.) Uudempien tutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta, että eri oppiaineiden välisellä yhteistyöllä voidaan tukea oppilaan oppimista eri oppimistyyliä hyödyntäen ja erilaiset oppijat huomioon ottaen.

Ruokosen (2016, 22) mukaan oppiaineiden integroimisen pyrkimyksenä on oivaltamiseen tähtäävä yhteisöllinen oppiminen, joka tukee opittavien sisältöjen välisten yhteyksien ymmärtämistä eri tieteenalojen taitoja ja tietoja yhdistelemällä. Sava ja Katainen (2004, 29) toteavat taideperustaisten työtapojen tarjoavan monipuolisia mahdollisuuksia esimerkiksi historiallisten tapahtumien käsittelyyn ja mieleen painamiseen. On myös todettu, että tiedollisesti haastavien aineiden oppiminen esimerkiksi musiikin kautta hyödyttää monia oppilaita (Ruokonen & Ruismäki, 2013, 122). Integroiva opetus suunnitellaan lähtökohdat ja tarpeet huomioiden niin, että opetussuunnitelmassa määritellyt oppiainekohtaiset tavoitteet ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet otetaan huomioon (Ruokonen, 2016, 22). Tätä tukee myös aineistostamme nousevat havainnot: kaikki tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat näkevät säveltämiskasvatuksen integroinnin positiiviset vaikutukset. Vastauksista on havaittavissa säveltämiskasvatuksen vaikutus niin oppilaiden kasvuun, kehitykseen kuin oppimiseenkin.

Luokanopettaja7: Musiikki auttaa muistamaan asioita (esim. kertotaulujen muistilaulut). (...)

Luokanopettaja3: Niin kuin aiemmin tuossa jo mainitsin, tämä kasvatustyö näkyy todella paljon lapsen minäkuvan ja itsetunnon terveessä kehittämisessä. Lisäksi nähty on, pitkäjänteisellä työllä (alkaen jo alaluokilta) sitä itsensä rajoittamista

ja häpeää omasta toiminnasta voi siirtää yllättävänkin pitkälle. (...) Joillekin musiikki ja säveltäminen auttaa oppimisessa ja auttaa vaikkapa muistamaan historian tai ympin asioita paremmin (elämyksellisyys).

Luokanopettaja3: Tavoitteena on oppilaan itsetunnon vahvistaminen. Oma luominen yleensä aiheuttaa pidemmällä ajalla sen, että oppilas alkaa uskoa itseensä ja arvostaa omaa tekemistään. (...)

Musiikki tarjoaa monia mahdollisuuksia kasvavan nuoren kehityksen ja tunteiden ilmaisun tukemiseen. Musiikin avulla ihminen saa tunnepohjaista tietoa itsestään, jolloin hänen itsetuntemuksensa lisääntyy ja identiteetti vahvistuu. (Ruokonen & Ruismäki, 2013, 125.) Luokanopettaja3 mainitsee vastauksessaan kasvatustyön ja sen vaikutukset. Tulkintamme mukaan hän tarkoittaa havainneensa pitkäjänteisen säveltämiskasvatuksen vaikuttavan positiivisesti oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittymiseen. Tämä mainitaan myös opetussuunnitelmassa yhtenä keskeisimpänä laaja-alaisen osaamisen osa-alueena. Johdonmukaisella kasvatustyöllä voidaan auttaa oppilasta arvostamaan itseään sekä tukea oppilaiden kykyä tunnistaa oma erityislaatuisuutensa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa (POPS, 2014, 20).

Ryhmäopetustilanteissa korostuu musiikin yhdistävä vaikutus. Musiikillinen toiminta koostuu muun muassa yhdessä tekemisestä, toisten huomioimisesta, osallistumisesta, yhteisen päämäärän tavoittelusta sekä yhdessä koetuista onnistumisista. Parhaimmillaan musiikillisen toiminnan kautta voidaan edistää sosiaalisia taitoja niin, että hyvinkin erilaiset ihmiset voivat kokea yhteisöllisyyttä. (Saarikallio, 2009, 227.) Luokanopettajien vastauksista on havaittavissa erityisesti säveltämiskasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet tunnetaitojen tukijana ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä.

Luokanopettaja2: Ryhmäytymisessä hyvä työkalu. Ujoille puhujille erinomainen tapa saada ”sanoa” jotain. Hyvää esiintymis- ja kuuntelukasvatusta. Hyvä tapa oppia ”abstrakteista” asioista kuten tunteista tai tunnelmista.

Luokanopettaja7: Kyllä! Ehdottomasti. Myös ryhmätyötaidot, toisen idean kuunteleminen ja hyväksyminen, keskustelutaidot, oman työn suunnittelu ja toteutus on sellaisia, jotka kehittyvät valtavasti myös tässä luovassa tekemisessä.

Luokanopettaja7: (...) Se myös yhdistää oppilaita ja vaikuttaa myönteisellä tavalla luokan ilmapiiriin.

Luokanopettaja2: (...) *Mahdollistaa oppimisen useammalle lapselle ja syventää oppimista. Ryhmissä uuden luominen kiinteyttää ryhmää ja opettaa tavoitteellista ryhmätyön tekemistä, kun tuotokset pitää myös esittää. (...)*

Luokanopettajien 2 ja 7 vastausten perusteella on nähtävissä, että säveltämiskasvatus on keskeinen työkalu ryhmätyötaitojen ja useiden muiden ihmiseksi kasvamisen ja yhteiskunnassa toimimisen kannalta keskeisten taitojen kehittämisessä. Kun säveltämiskasvatusta toteutetaan muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä, vastataan samalla useisiin opetussuunnitelmassa määriteltyihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Säveltämiskasvatuksessa korostuu vuorovaikutuksen ja itsensä ilmaisemisen merkitys, jotka ovat keskeinen osa myös toista laaja-alaisen osaamisen tavoitetta (L2). Kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun tähtäävä tavoite on vahvasti kytköksissä myös säveltämiskasvatuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Kolmannen laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (L3) voidaan niin ikään tukea säveltämiskasvatuksen keinoin. Molemmissa on keskeistä auttaa oppilasta huomaamaan ihmissuhteiden ja toisten huomioimisen tärkeys sekä opettaa kantamaan vastuuta omasta ja yhteisestä työstä. Myös Ruokonen (2016, 171) toteaa ryhmässä tapahtuvan sävellysprosessin kehittävän useita laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, kuten luovaa ajattelua ja oppimaan oppimista, ryhmätyötaitoja, tietoteknistä osaamista sekä monilukutaitoa.

Kun säveltämiskasvatusta hyödynnetään osana muiden oppiaineiden opetusta, on lähtökohtana oppilaan toimijuus ja aktiivinen osallistuminen. Oppilas nähdään keskeisenä toimijana, joka osallistuu suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin samalla tietoa aktiivisesti tuottaen (Krokers ym., 2015, 6–7). Kun säveltämiskasvatusta integroidaan muihin oppiaineisiin, on toiminta rajoja rikkovaa ja oppilaat asetetaan aktiivisen toimijan rooliin. Kun säveltämistä tarkastellaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden valossa, voidaan havaita tällaisen integroivan säveltämiskasvatuksen vastaavan kaikkiin laaja-alaiselle osaamiselle määriteltyihin tavoitteisiin (L1–L7).

Luokanopettaja4: (...) *Kaikenlainen luovan ajattelun kehittäminen on kuitenkin paikallaan ja varmasti tulevaisuuden työpaikoilla arvostettu taito.*

Luokanopettaja4 on vastauksellaan tutkimuksemme ytimessä. Koko tutkimuksemme aineisto tukee näkemystä siitä, että luovan ajattelun kehittäminen ja luova toiminta, jota tässä tutkimuksessa käsitellään säveltämiskasvatuksen näkökulmasta, on oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista ja merkittävää. Säveltämiskasvatuksen avulla voidaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä samalla vastaten muuttuvan maailman asettamiin haasteisiin ja uudenlaisten tulevaisuuden osaamisen vaatimuksiin.

6 Pohdinta

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään luokanopettajien kokemuksia säveltämiskasvatuksesta musiikintuntien ulkopuolella. Tutkimuksemme rakentui seuraavien tutkimuskysymysten ympärille: *Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella? Miten luokanopettaja voi hyödyntää säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella? Miten luokanopettaja toteuttaa säveltämiskasvatusta käytännössä?* Vaikka säveltämiskasvatusta on viime vuosina tutkittu paljon, ei tutkimusta tästä näkökulmasta ole tehty aiemmin. Sen vuoksi emme voi peilata tutkimustuloksiamme täysin samaa aihetta käsittelevään tutkimukseen, emmekä voineet tukeutua aiempaan tutkimukseen rakenteellisia seikkoja ja lähestymistapaa pohtiessamme.

6.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Luokanopettajilla on pääasiassa positiivisia kokemuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella. Analyysin ja tulosten tulkinnan valossa voimme todeta, että informanttien mukaan keskeisintä säveltämiskasvatuksessa on tarjota mahdollisuuksia oppilaan luovalle toiminnalle ja itseilmaisulle. He korostavat säveltämiskasvatuksen musiikillisiin vaatimuksiin liittyvien ennakkoluulojen rikkomista, ja erityisesti sallivan ja ilmaisua tukevan ilmapiirin rakentamisen merkitystä. Heidän mukaansa säveltämiskasvatukseen liittyy luonnollisesti aina myös musiikillinen aspekti, ja säveltämiskasvatuksen kautta voidaan ainekohtaisten sisältöjen ja laaja-alaisen osaamisen lisäksi kehittää myös oppilaan musiikillista osaamista. Vastausten perusteella luokanopettajat näkevät luovaa ajattelua ja toimintaa sisältävän säveltämiskasvatuksen tukevan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, ja vaikuttavan positiivisesti erityisesti vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoihin, tunnetaitoihin, oppimaan oppimisen ja ajattelun taitoihin sekä oppilaan itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistamiseen.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokevat valmiutensa säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen monipuolisiksi ja riittäviksi. Emme rajanneet tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutustaustaa muuten kuin luokanopettajan pätevyyden suhteen. Siitä huolimatta tutkimukseemme osallistui seitsemän luokanopettajaa, joista viidellä oli taustalla myös musiikin aineenopettajan koulutus, yhdellä musiikkipedagogin koulutus ja yhdellä musiikin erikoistumisopinnot. Kaikilla luokanopettajilla oli siis taustalla muutakin hankittua osaamista ja koulutusta kuin luokanopettajakoulutukseen kuuluvat musiikinopinnot ja niiden antamat valmiudet. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutustausta rajaa näkökulmaa, josta tutkimustuloksia

voidaan tarkastella. Näin ollen tulokset eivät ole peilattavissa satunnaisesti valikoitujen luokanopettajien edustamaan otokseen. Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien vastauksissa korostuu näkemys siitä, että opettajan oma kiinnostus valmiuksiensa kehittämiseen ajaa harrastuneisuuden ja lisäkoulutuksen kautta omien taitojen kartuttamiseen. Vastaukset antavatkin aihetta pohtia, tarjoaako luokanopettajakoulutus riittäviä valmiuksia opetussuunnitelman mukaisen säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen. Valmiuksien lisäksi olisi myös suotavaa miettiä, miten säveltämiskasvatuksen käsite ja sen mahdollisuudet tehdään tutuksi luokanopettajille.

Luokanopettajat kokevat, että musiikin ja säveltämiskasvatuksen avulla voidaan tukea tiedollisesti haastavien aineiden oppimista sekä helpottaa oppimisprosesseja. Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat mainitsevat vastauksissaan muun muassa ympäristöopin, uskonnon, äidinkielen, matematiikan, historian, liikunnan sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhdistämisen luovaan musiikilliseen toimintaan. Säveltämiskasvatus mahdollistaa elämyksellisyden tuomisen osaksi opetusta, ja sen keinoin voidaan myös tukea erilaisia oppijoita ja oppimistyylejä. Esimerkkeinä tällaisesta vastauksissa mainitaan muun muassa oppimista tukevat, eri aineiden oppisisältöihin liittyvät muistilaulut, eri aiheisiin liittyvät äänimaisemat, tarinoiden muuttaminen musiikiksi sekä ilmaisuharjoitukset.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokevat säveltämiskasvatuksen niin merkitykselliseksi osaksi opetustaan, että vastauksissa painottuu yksimielinen suositus kokeilla säveltämiskasvatusta rohkeasti aiemmasta kokemuksesta riippumatta. Luokanopettajien omien intressien lisäksi kasvatuksellisten tekijöiden merkitys ja havaitut säveltämiskasvatuksen vaikutukset saavat luokanopettajat puhumaan säveltämiskasvatuksen puolesta. Vastauksista käy kuitenkin ilmi myös se, että säveltämiskasvatus vaatii opettajalta paljon. Useissa vastauksissa korostetaan toimintamallin tutuksi tekemisen merkitystä osana sujuvaa sävellysprosessia. Myös opettajan kykyä heittäytyä, uskaltaa ja sietää niin epävarmuutta kuin keskeneräisyyttäkin painotetaan. Luokanopettajat kuitenkin rohkaisevat kokeilemaan luovaa musiikillista toimintaa omista lähtökohdista käsin hyvin matalalla kynnyksellä, jotta kokeilujen ja itsereflektion kautta voi löytää oman tyylinsä toteuttaa säveltämiskasvatusta. Pedagogisessa lähestymistavassa korostuu oppilaan näkemysten arvostaminen ja taiteellisista ennako-odotuksista vapauttaminen. Vaikka luokanopettajat eivät mainitsekaan sitä vastauksissaan suoraan, on vastauksista tulkittavissa, että samanlainen lähestymistapa tukisi myös opettajan omaa toimintaa säveltämiskasvattajana. Opettajan tulisi arvostaa omia musiikillisia ja pedagogisia taitojaan, ja olla takertumatta liiallisiin ennako-odotuksiin myös omaa toimintaa tarkastellessaan. Opettajan tulisi kuitenkin olla armollinen omia taitojaan ja kiinnostuksenkohteitaan kohtaan, sillä kaikille musiikki ei ole vahvin

taide- ja taitoaine, vaan jotkut toteuttavat samankaltaisia sisältöjä esimerkiksi kuvataiteen tai liikunnan keinoin.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien kokemuksia säveltämiskasvatuksesta, ja tulosluku antaakin kattavan kuvan informanteiksi valikoituneiden luokanopettajien näkemyksistä. Tutkimustieto on vahvasti sidottavissa aineistoomme ja siitä nouseviin havaintoihin. Tästä voimme tulkita, että luokanopettajat tuntevat opetussuunnitelman sisällön ja seuraavat alan ajankohtaista tutkimustietoa niin, että voivat sitä opetuksessaan hyödyntää.

6.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyyys

Hyvän tutkimustavan mukaisesti tutkimusta tehdessä on kiinnitettävä huomiota tutkimuksen eettisyyteen, luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Kalkas (1995) toteaa, että tutkimuksen eettisyyden tarkastelu alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta. Aiheen valintaa ohjaavat muun muassa kunkin tieteenalan arvolähtökohdat, ihmiskäsitys ja toiminnan tavoitteet. (viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, 114.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei tyypillisesti aseteta hypoteeseja. Myöskään me emme nähneet tarpeelliseksi asettaa selkeää hypoteesia, sillä tutkimuksemme käsitteli luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia. Kyngäs, Mikkonen ja Kääriäinen (2019) pitävät kuitenkin tärkeänä aiemman aiheita koskevan tutkimuskirjallisuuden ja tutkijan aiemman tietämyksen avaamista. Kun tutkimuksen lähtökohdat on avattu, lukijan on mahdollista päätellä, ovatko ne vaikuttaneet tutkimusprosessiin tai sen lopputuloksiin. (Kyngäs, Mikkonen & Kääriäinen, 2019, 7–8.) Myös Metsämuurosen (2011, 33) mukaan tieteellinen tieto perustuu tavallisesti aiheesta jo tehtyjen tutkimuksen pohjalle ja siksi hyvään tieteelliseen käytäntöön katsotaan kuuluvaksi myös muiden tutkijoiden aiemmin tekemän työn arvostus ja huomiointi.

Tutkimuksessa tulee lähtökohtaisesti käyttää alkuperäisiä primäärlähteitä. Työmme valmistuminen ajoittui kuitenkin poikkeukselliseen ajankohtaan, jolloin kirjastot oli suljettu koronatilanteen vuoksi. Tämän vuoksi emme päässeet kaikkeen tarvitsemaamme lähdekirjallisuuteen käsiksi, vaan jouduimme joissain tapauksissa käyttämään myös toissijaisia lähteitä. Merkitsimme toissijaiset lähteet asianmukaisesti ja ne ovat erotettavissa primäärlähteistä leipätekstissä. Koska tutkimusaiheemme on hyvin tuore ja spesifi, on siihen liittyvää lähdekirjallisuutta tarjolla rajoitetusti. Esimerkiksi joidenkin säveltämiskasvatuksen työtapojen esittelyn yhteydessä jouduimme turvautumaan vain yhteen tai muutamaankin lähdekirjallisuuteen, sillä aiheista ei ole

kirjoitettu eikä niitä ole tutkittu enempää. Toisaalta näistä aiheista kirjoittaneet tutkijat ovat aiheensa asiantuntijoita, joilla on ajantasaista ja luotettavaa tutkimustietoa aiheesta. Sen vuoksi joidenkin sisältöjen keskittyminen yhden lähteen ympärille on mielestämme perusteltua.

Yhtenä hyväksyttävän tutkimuksen keskeisenä piirteenä on pitkään pidetty sen objektiivisuutta. Tällöin tutkija tarkastelee käsiteltävää ilmiötä ulkopuolelta ilman, että hänen omat arvonsa tai käsityksensä vaikuttavat siitä tehtäviin tulkintoihin. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä kehoitetaan kuitenkin usein hyödyntämään refleksiivistä otetta, mikä on mahdotonta, mikäli pyritään täydellisesti objektiiviseen lopputulokseen. (Agee ym. 2013, 287.) Nykyään käsitykset tieteellisen tiedonhankinnan ja -muodostuksen objektiivisuudesta ovat muuttuneet, ja täysin arvova-paan tiedonhankinnan ajatellaan olevan lähes mahdotonta. Tutkimukseen vaikuttavat muun muassa tutkijan omat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta. Hyvä tutkimus edellyttääkin tutkijalta omien käsitysten ja niiden vaikutusten kriittistä tarkastelua sekä auki kirjoittamista läpi koko tutkimusprosessin. (Metsämuuronen, 2011, 33.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonhankinta on vapaamuotoista ja lähellä arkielämän vuoro-vaikutusta, mikä korostaa tutkimuseettisten kysymysten merkitystä. Lisäksi tutkimus keskittyy tutkittavien näkökulmien esiin tuomiseen, mikä lisää tutkijan eettistä vastuuta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan tekemien havaintojen tulkinnanvaraisuutta voidaan vähentää liittämällä tulkinnan yhteyteen aineistokatkelma, josta tulkinta on tehty. Tällöin lukijalle annetaan mahdollisuus joko hyväksyä tai kyseenalaistaa tutkijan tekemä tulkinta. (Eskola & Suoranta, 1998, 156–157.) Koimme tärkeäksi tuoda alkuperäisen aineiston lukijan saataville, jotta omat havaintomme ovat läpinäkyvästi esitettyjä ja lukijan on mahdollista arvioida niiden paikkansapitävyyttä. Tämän vuoksi hyödynsimme tulosluvussa alkuperäisestä aineistosta poimittuja sanatarkkoja sitaatteja.

Päädyimme myös ratkaisuun käsitellä tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä rinnakkain, jotta lukijan on helpompi hahmottaa teoriataustan, aineiston ja tekemiemme tulkintojen välinen suhde. Jotta tutkimustulokset pystytään liittämään laajempaan kokonaisuuteen, aineistosta nousuvia havaintoja peilataan jo olemassa olevaan tutkimustietoon ja käytettävissä oleviin tilastotietoihin (Alasuutari, 2011, 189–190). Empirian ja teorian läpinäkyvä vuoropuhelu avaavat lukijalle myös sitä, miten tutkijan ymmärrys on rakentunut ja mahdollisesti muuttunut tutkimusprosessin aikana. (Vilkkä, 2015, 132). Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen raportoinnissa tulee kiinnittää huomiota tarkasteltavan ilmiön kokonaisvaltaiseen käsittelyyn.

Tätä tukee analysointivaiheessa aineistosta muodostetut ydinkategoriat, joiden valossa johtopäätöksiä tehdään. Johtopäätöksiä ohjaa kuitenkin myös tutkijan käsitykset ja tulkinnat käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä tarkasteltaessa onkin syytä ottaa huomioon laadullisen tutkimuksen tulkinnallinen luonne. Tutkijan tehtävänä on kuvailla omat tulkintansa mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tarkasteltavasta ilmiöstä lukijan näkökulmasta uskottava. (Kiviniemi, 2018, 69–71.) Alasuutari (2011) vertaa tutkimustulosten tulkintaa arvoituksen ratkaisuun. Arvoitus pyritään ratkaisemaan peilaamalla aineistosta saatuja havaintoja aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta muodostuneeseen teoreettiseen viitekehykseen. Alkuperäisilmausten merkitys osana tulkintaa korostuu etenkin laadullisessa tutkimuksessa ja Alasuutari kehottaa hyödyntämään niitä myös tulkintojen raportoinnin yhteydessä. (Alasuutari, 2011, 34–36.)

Vaikka tutkimuksen tavoitteena onkin tuoda esiin tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia käsiteltävästä aiheesta, tutkijan on huolehdittava aineiston luottamuksellisesta käsittelystä ja tutkittavien anonymiteetin säilymisestä. Sähköisen kyselylomakkeen avulla aineisto pystyttiin keräämään täysin anonymisti niin, ettei vastaajien henkilöllisyys ole edes meidän tiedossamme. Sähköisen tutkimuslomakkeen käyttöön liittyy aina riski siitä, ettei vastaaja ole tutkimukseen sopiva informantti. Tutkimuksessamme pyrimme minimoimaan tämän riskin kohdentamalla kyselylomakkeen linkin ennalta määritellylle joukolle luokanopettajia, joiden uskoimme sopivan tutkimuksen informanteiksi. Henkilökohtaisen lähestymisen lisäksi jaoimme linkin myös suureen Facebook-ryhmään, mikä osaltaan lisäsi riskiä saada vastauksia sellaisilta informanteilta, joilla ei ole kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Spesifi tutkimusaiheemme edellytti informanteilta tietoa ja subjektiivista kokemusta tarkkaan rajatusta ilmiöstä, minkä voidaan nähdä rajanneen valikoitunutta otosta.

Kohdennetun kyselylomakkeen avulla saimme tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisia vastauksia. Vaikka emme itse tehneet rajausta informanttien musiikillisesta pohjakoulutuksesta, osallistui tutkimukseemme ainoastaan opettajia, joilla on luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen lisäksi taustallaan myös muuta musiikillista osaamista ja koulutusta. Tämän vuoksi voidaan nähdä, ettei tutkimuksemme tulokset edusta yleistettävästi kaikkien luokanopettajien näkökulmaa. Alasuutarin (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen ensisijainen tavoite on tutkittavaan ilmiöön syventyminen ja sen perustavanlaatuinen ymmärtäminen, mikä vaikuttaa myös yleistettävyyden arvioimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustuloksia ei pyritä

yleistämään tavanomaisten yleistettävyyden periaatteiden mukaisesti, vaan yleistettävyys käsitetään tutkijan kykynä tarkastella tutkittavaa ilmiötä yksittäistason ylisemmällä tasolla. (Alasuutari, 1994, 206–206, 209.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteuttamista ja luotettavuutta tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena niin, että merkittävin luotettavuuden kriteeri on tutkija, hänen tekemänsä tulokset ja niiden perustelevuus. Tutkijan on tarkasteltava tutkimuksen luotettavuutta koko prosessin ajan. Hänen on pystyttävä kuvaamaan ja argumentoimaan valintansa tutkimustekstissä arvioiden samalla tehtyjen valintojen tarkoituksenmukaisuutta tutkimukselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. (Vilka, 2015, 125–126.) Myös Kiviniemi (2018) korostaa raportoinnin olevan merkittävä osa tutkimuksen uskottavuutta. Hänen mukaansa raportista tulee käydä ilmi, miten ja millaisten oletusten ohjaamana tutkimusprosessi on sen eri vaiheissa toteutunut. Luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää on tehdä selväksi tutkimuksen tavoitteet, niiden pohjalta muotoutunut teoreettinen viitekehys sekä aineiston analysointi suhteessa kahteen edellä mainittuun. (Kiviniemi, 2018, 71.) Olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen johdonmukaisesti koko tutkimusprosessimme ajan. Esittelemme tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset lukijalle jo johdannossa, ja palaamme näihin läpi koko tutkimuksen. Tämän lisäksi kuljetamme tutkimusaineistoa ja teoriataustaa rinnakkain niin, että lukijalla on mahdollisuus tarkastella tekemiämme tulkintoja tehden niitä myös itse.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tekeminen oli mielenkiintoista ja se herätti molemmissa innostuksen tieteellisen tiedon lukemista ja tuottamista kohtaan. Se oli myös antoisaa, sillä se kehitti ajatteluamme tutkimusprosessin kulusta ja toteuttamisesta. Lisäksi se syvensi musiikkikasvatuksellista osaamista ja tarjosi uusia näkökulmia sen toteuttamiseen. Tutkimuksen tekeminen auttoi meitä ymmärtämään, että opettajan on tärkeää olla perillä oman tieteenalansa ajantasaisesta tutkimustiedosta. Opetuksen ja sen suunnittelun täytyy pohjautua ajantasaiseen tutkimustietoon.

Koska tutkimusaiheemme oli hyvin tuore ja spesifi, ei yksi tutkimus riitä antamaan tarpeeksi kattavaa kuvaa koko tutkittavasta ilmiöstä. Tämän vuoksi aihetta olisi tärkeää tutkia syvällisemmin ja monipuolisemmin. Tutkimusprosessin myötä havaitsimme monia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Esimerkiksi tutkimusaineistossa eräs luokanopettajista kertoi toteuttaneensa ympäristöopin ja äidinkielen sisältöjä yhdistäneen säveltämiskasvatusprojektin. Tällaista monialaista sävellysoletoja olisi hedelmällistä päästä seuraamaan, havainnoimaan ja

dokumentoimaan. Myös toimintatutkimus, jossa tutkija itse toimii monialaisen sävellysproje-
tin ohjaajana, toisi tutkimuskentälle tuoretta näkökulmaa ja kaivattua tutkimustietoa. Lisäksi
vertailututkimus, jossa tutkimuskohteena olisi eri opetussuunnitelmien vaikutus luokanopetta-
jan toteuttamaan säveltämiskasvatukseen, toisi esiin kehityksellistä näkökulmaa aiheeseen liit-
tyen. Tutkimus linkittyisi vahvasti myös opetussuunnitelmatutkimukseen, joka on aina ajan-
kohtaista ja tarpeellista. Oman tutkimuksemme lähtökohdista poiketen olisi lisäksi mielenkiin-
toista tutkia satunnaisesti valikoitunutta otosta luokanopettajia, esimerkiksi tarjoamalla koko
valikoituneen koulun luokanopettajille koulutusta ja tukea säveltämiskasvatuksen toteuttami-
seen. Tällöin joukkoon mahtuisi todennäköisesti myös sellaisia luokanopettajia, jotka eivät koe
musiikkia vahvuudekseen, ja joille aihepiiri on vieras. Tutkimuksen avulla voitaisiin tarkastella,
miten käy, kun luokanopettajille annetaan valmiuksia ja työkaluja toteuttaa säveltämiskasva-
tusta, ja heille tarjotaan myös käytännön tukea luovan musiikillisen työskentelyn aloittamiseen.
Olisi hedelmällistä seurata, miten luokanopettajat hyödyntävät saamaansa osaamista, ja jää-
vätkö saadut työkalut osaksi arkipäivästä koulutyöskentelyä pidemmällä aikavälillä.

Kaiken tutkimusprosessista ja säveltämiskasvatuksesta oppimamme lisäksi tutkimuksen teke-
minen vahvisti myös ajatustamme siitä, että olemme opiskelleet oikeaa alaa. Vaikka käsityk-
semme opettajan työnkuvasta ja työn sisältämistä haasteista ei muuttunut radikaalisti, saimme
tutkimusprosessin myötä uudenlaista innostusta ja näkökulmaa opettajuutta kohtaan. Tutkimus
vahvisti myös omaa mielenkiintoamme hyödyntää musiikin tarjoamia mahdollisuuksia osana
muiden oppiaineiden opetusta. Tutkimuksemme aihe on puhututtanut myös tuttavapiirissämme.
Eräs valmiiseen tutkimukseemme tutustunut luokanopettaja kysyi aiheellisen kysymyksen:
”Miten voit ottaa selvää, kun et edes tiedä mistä pitäis ottaa selvää?” Uskomme, että käsitteen
tulee olla tuttu tai sen olemassaolo täytyy ainakin tiedostaa, jotta aiheesta kiinnostunut luokan-
opettaja voi etsiä säveltämiskasvatuksesta lisätietoa. Sama luokanopettaja kertoi tutkimuk-
seemme tutustuessaan yllättyneensä säveltämiskasvatuksen käsitteen moninaisuudesta. Hän
kertoi oivaltaneensa, että säveltämiskasvatus voi olla myös matalan kynnyksen toimintaa, eikä
sen täydy aina tähdätä nuotinnettuun ja loppuun asti hiottuun hienoon kokonaisuuteen, vaan
vähempikin riittää ja on aivan yhtä arvokasta luovaa musiikillista toimintaa. Toivomme oman
tutkimuksemme toimivan aiheeseen herättelevänä keskustelunavaajana, joka tuo säveltämis-
kasvatuksen teoriaa ja käytäntöä lähemmäs luokanopettajia. Ennen kaikkea toivomme, että luo-
kanopettajat rohkaistuisivat poistumaan omalta mukavuusalueeltaan, löytämään kokeilujen
kautta oman tapansa toimia luovasti musiikin parissa, ja tekemään uuden aluevaltauksen sävel-
tämiskasvatuksen monipuolisessa maailmassa.

Lähteet

- Agee, J., Breuer, F., Mruck, K., Roth, W.-M., Ellis, C., Etherington, K., Finlay, L., Gerstl-Pepin, C., Patrizio, K., Guillemin, M., Gilliam, L., Macbeth, D., Ratner, C., Said, E. & Watt, D. 2013. Reflexivity. Teoksessa M. Lichtman (toim.), *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*, 287–298. Los Angeles: Sage.
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*, 215–223. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17–68. Dordrecht: Springer.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*, 11–18. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. (2. painos). New York: HarperPerennial.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research*, 1–19. Los Angeles: Sage.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus*. 1(1), 6–20.
- Ervasti, M. 2003. *Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa*. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Musiikkikasvatus.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 246–291. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 180–200. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Glover, J. 2000. *Children composing*. London: Routledge.

- Hakomäki, H. 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*, 19–36. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, Y. 1995. *Elämäksestä ideaksi – ideasta musiikiksi: Sävellysprosessin yleinen malli ja sen soveltaminen Beatles -yhtyeen laulunteko- ja äänitysprosessiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holt, D. 1997. Hidden Strengths: The Case for Generalists Teacher of Art. Teoksessa D. Holt (toim.), *Primary Arts Education. Contemporary Issues*, 84–95. London: Falmer Press.
- Hong, N. H. 2019. Structured surround soundscapes. A Three-pronged strategy for effective and meaningful collective improvisation. *Music Educators Journal*, 106(2), 51–57.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 130–149. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, T. 2017. *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jeanneret, N. & DeGraffenreid, G. M. 2012. Music Education in the Generalist Classroom. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, 399–416. Oxford: Oxford University Press.
- Juntunen, M-L. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M-L. Juntunen. (toim.), *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9.vuosiluokalla*, 36–94. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M-L. 2013. Kuuntele, liike, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 33–49. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 4*, 2–136. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Säveltämisen työtapoja erityismusiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 50–63. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*, 77–94. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kankkunen, O-T. 2018a. *Musiikkikasvatus ja äänimaisema*. Haettu 16.2.2020 osoitteesta <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/komunit2018/aanimaisema/>
- Kankkunen, O-T. 2018b. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 75. Helsinki: Unigrafia.
- Karjalainen-Väkevä, M. P. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 64–82. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaschub, M. & Smith, J. 2009. *Minds on Music – Composition for Creative and Critical Thinking*. Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Ketovuori, M. 2006. Oi nuori Oidipus – musiikinäytelmä koulun arjen keskellä. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.), *Draama opetuksessa*, 102–115. Turun yliopisto: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Ketovuori, M. 2011. Canadian Art Partnership Program in Finland. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1).
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 62–74. (5.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koutsoupidou, T. 2005. Improvisation in the English primary music classroom: teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363–381.
- Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. *Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kuoppamäki, A. 2013. Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana. Tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 148–162. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyngäs, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. 2019. *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*. New York: Springer.
- Lindén, J. & Autio, T. 2017. Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapset käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*, 35–50. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Martin, M. 2004. Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*, 77–106. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Muhonen, S. 2012. *Tehdään tästä laulu! Sävellyttäminen. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen ja dokumentointi*. Helsinki: Unigrafia.
- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 83–98. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, J. 2006. Mitä on musiikkikasvatusteknologia? Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.), *Musiikkikasvatusteknologia*, 15–22. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura r.y.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen – pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 10–22. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajamo, R. 1976. *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843—1881*. Acta Musicologica Fennica 7. Akateeminen väitöskirja. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. *Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 23–32. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous*, 170–188. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Ruokonen, I. 2016. *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa –haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52 Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 271—293.

- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 116–128. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. 2015. Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta*, 65–78. Tampere: Vastapaino.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 221–231. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, 166–190. Tampere: Tampere University Press.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*, 22–40. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schafer, R.M. 1986. *The thinking ear*. Toronto: Arcana Publications.
- Scripp, L. 2002. An Overview of Research on Music and Learning. Teoksessa R. J. Deasy (toim.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, 132–136. Washington DC: Arts Education Partnership.
- Siirola, E. 2009. Musiikin elinikäinen oppiminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* 171–188. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Simonton, D. K. 1993. Genius and giftedness: parallels and discrepancies. Teoksessa N. Colangelo & S. G. Assouline (toim.), *Talented development. Vol II*, 39–82. Ohio: Psychology Press.
- Sintonen, S. 2013. Tunnarikin on sävellys – mediapedagoginen näkökulma digitaaliseen ääneen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 193–202. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomi, H. 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taideyliopisto. *Kuule, minä sävellän!* Haettu 1.4.2020 osoitteesta: <https://www.uniarts.fi/projektit/kuule-mina-savellan/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Urho, E. 2000. Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen sekä siitä saadut kokemukset. *Arsis*. No. 4. 13–17.

- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Juva: Atena.
- Uusikylä, K. 1999. Luova yksilö, luova yhteisö. Teoksessa K. Uusikylä & J. Piirto, *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. 12–18. Juva: Atena.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota. Tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. 42–55. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. 2018. Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 226–238. (5.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vesioja, T. 2006. *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väkevä, L. & Tikkanen, R. 2013. Esipuhe. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, 5–8. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulu University Press.
- Ward, K. S. 2009. Musical Soundscape: Teaching the Concepts of R. Murray Schafer to Elementary Students. *Musicien éducateur au Canada*, 50(4), 40–42.

Liite 1 Kyselylomakkeen saatekirje

Hei,

Olemme musiikin- ja luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu –tutkielmaa luokanopettajista säveltämiskasvattajina. Tutkielmassamme kartoitamme luokanopettajien kokemuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolisessa kontekstissa. Miten luokanopettaja voi hyödyntää säveltämiskasvatusta osana muiden oppiaineiden kuin musiikin opetusta?

Säveltämiskasvatuksella tarkoitetaan oppilaat osallistavaa soivaan lopputulokseen tähtäävää luovaa toimintaa, jossa hyödynnetään säveltämiskasvatuksen työtapoja. Näitä ovat muun muassa äänimaiset, improvisointi, musiikillinen keksintä, tarinasäveltäminen, sävellyttäminen sekä osallistava sävellytysmenetelmä OSM. Työtapoja voidaan toteuttaa esimerkiksi musiikki liikunnan ja musiikkiteknologian keinoin.

Koska säveltämiskasvatus on melko tuore aihe musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä, ovat tutkimukset painottuneet lähinnä musiikintunneilla tapahtuvaan musiikillisten sisältöjen oppimiseen tähtäävään säveltämiskasvatukseen. Musiikintunneilla tapahtuvan säveltämiskasvatuksen tavoitteena on ennen kaikkea musiikin oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttaminen ja musiikin ainesisältöjen oppiminen. Perinteisen kontekstin sijaan olemme kiinnostuneet siitä, miten säveltämiskasvatusta voidaan integroida osaksi muiden oppiaineiden opetusta, sekä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat opettajan toiminnan taustalla.

Kysely koostuu yhdeksästä kysymyksestä, joihin toivomme avoimia vastauksia. Kysymysten avulla pyrimme kartoittamaan luokanopettajien kokemuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta musiikintuntien ulkopuolella. Suluissa olevat kysymykset ovat apukysymyksiä, joita voit hyödyntää vastatessasi.

Arvokkaasta ajastasi kiittäen,

Tuuli Saarinen (tuuli.saarinen@student oulu.fi) & Laura Virkkula (laura.virkkula@student oulu.fi)

Musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelma & Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Työtämme ohjaa musiikkikasvatuksen professori Mikko Ketovuori (mikko.ketovuori@oulu.fi). Jos sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse.

Liite 2 Kyselylomake

Antamiani tietoja käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen, ja niitä käsitellään luottamuksellisesti sekä hyvän tutkimuseettisen tutkimustavan mukaisesti. Kerätty tutkimusaineisto on tarkoitettu ainoastaan tutkijoiden käyttöön, ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkittavien anonyymiteetista pidetään huolta koko tutkimuksen ajan. Tutkittavalla on halutessaan mahdollisuus tutustua valmiiseen tutkimukseen ennen sen julkaisua.

1. Kerro taustastasi. Millainen on koulutustaustasi? Entä taustasi musiikin parissa? Millainen on työhistoriasi, ja kuinka kauan olet tehnyt luokanopettajan työtä?

2. Millaisiksi koet valmiutesi toteuttaa säveltämiskasvatusta osana opetusta? (Käsiteltiinkö asiaa koulutuksessasi tai oletko täydentänyt osaamistasi myöhemmin? Antaako harrastuneisuutesi valmiuksia säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen?)

3. Mitkä ovat sinulle säveltämiskasvatuksen ydinideoita?

Mitä seuraavista säveltämiskasvatuksen työtavoista olet hyödyntänyt muiden oppiaineiden opetuksessa?

- Äänimaisema
- Musiikillinen keksintä
- Improvisointi
- Musiikkiliikunta
- Tarinasäveltäminen (Hanna Hakomäki)
- Sävellyttäminen (Sari Muhonen)
- Musiikkiteknologia
- Osallistava sävellytysmenetelmä OSM (Taina Huttunen)

4. Miten olet toteuttanut säveltämiskasvatusta musiikintuntien ulkopuolella? Voit antaa käytännön esimerkkejä opetustilanteista tai toteutetuista harjoitteista ja projekteista.

5. Miksi toteutat säveltämiskasvatusta osana muiden oppiaineiden opetusta? (Mitkä ovat toimintasi tavoitteet? Entä toimintasi taustalla vaikuttavat motiivit?)

6. Kuvaile kokemuksiasi säveltämiskasvatuksen toteuttamisesta luokanopettajana.

7. Mihin olet kiinnittänyt huomiota ohjatessasi oppilaiden toimintaa/projekteja? Mitä uusia ajatuksia sinulle itsellesi on ohjaustyössä herännyt?

8. Koetko, että säveltämiskasvatuksen hyödyntäminen on vaikuttanut oppilaiden kasvuun, kehitykseen ja/tai oppimiseen?

9. Millaisia neuvoja antaisit luokanopettajalle, joka haluaisi hyödyntää säveltämiskasvatusta opetuksessaan?