



Nissi Kaisa

Dalcroze, Kodály ja Orff -menetelmät säveltämiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Dalcroze, Kodály ja Orff -menetelmät säveltämiskasvatuksessa (Kaisa Nissi)

Kandidaatintutkielma, 37 sivua

Huhtikuu 2022

Tämän tutkielman tavoitteena oli luoda kokonaiskuvaa säveltämiskasvatuksesta osana peruskoulun musiikinopetusta sekä vertailla Dalcroze-, Kodály- ja Orff-pedagogiikan menetelmiä säveltämiskasvatuksen näkökulmasta. Kuvailevana kirjallisuuskatsauksena toteutetun tutkielman pääkysymykset ovat: *1. Miksi säveltämiskasvatusta tarvitaan peruskoulussa?* ja *2. Millä tavoin Dalcroze-, Kodály- ja Orff-menetelmissä toteutetaan peruskouluun sopivaa säveltämiskasvatusta, ja mitkä ovat menetelmien säveltämiskasvatuksen tavoitteet?*

Kiinnostus tutkielman aiheeseen heräsi pianopedagogiikassa tapahtuvasta säveltämisestä, mutta nopeasti pohdinta siirtyi soitonopetuksesta peruskoulun musiikinopetukseen ja siellä toteutettavaan säveltämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin luova tuottaminen esiintyy osana musiikinopetuksen tavoitteita, mutta luovaan tuottamiseen sopivan menetelmän valinta voi olla opettajalle vaikeaa ja aikaa vievää, sillä erilaisia menetelmiä on kehitelty yli vuosisadan ajan.

Säveltämiskasvatusta avataan tutkielmassa säveltämisen, luovuuden, Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden sekä sävellyspedagogiikan kautta. Musiikkipedagogisia menetelmiä tarkastellessa lähdetään liikkeelle menetelmän yleisimmistä pedagogisista työkaluista, jonka jälkeen syvennyttään säveltämiskasvatuksen tyypillisimpiin tapoihin jo tuttuja pedagogisia työkaluja hyödyntäen.

Tutkielmaan nostetuissa kolmesta säveltämiskasvatuksen menetelmästä selvisi, että säveltämisen osuus on sidottu osaksi kokonaisvaltaista musiikin opetusprosessia. Tavoiteltavat taidot ovat hyvin samankaltaisia, vaikka menetelmät itsessään lähestyvät musiikin oppimista eri näkökulmista. Menetelmissä opettajan rooli, musisointitapa ja säveltämisharjoitukset poikkeavat toisistaan.

Säveltämiskasvatus on musiikin opetusta ja kasvatusta säveltämisen keinoin. Säveltämiskasvatuksella pyritään ensisijaisesti kehittämään arjessakin tarvittavaa luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä, mutta sen avulla voidaan opetella myös erilaisia musiikin ilmiöitä sitoen niitä kokonaisuuksiksi sekä kehittää sosiaalisia taitoja. Luovan prosessin avulla oppilas voi löytää tavan ilmaista itseään ja luovuus osana oppimista mahdollistaa oppilaskohtaisen toiminnan eriyttämisen tilanteesta riippumatta. Luova prosessi voi samalla myöskin toimia opettajan työkaluna arvioinnissa ja opetuksen suunnittelussa.

Avainsanat: Dalcroze-pedagogiikka, Kodály-metodi, luovuus, Orff-pedagogiikka, sävellyspedagogiikka, säveltämiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimusasetelma	6
3	Säveltämiskasvatus	8
3.1	Säveltäminen	8
3.2	Luovuuden merkitys.....	9
3.3	Luovuus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	10
3.4	Sävellyspedagogiikka.....	11
4	Säveltämiskasvatusta eri pedagogisilla lähestymistavoilla	14
4.1	Dalcroze-pedagogiikka	14
4.1.1	<i>Pedagogiset työkalut</i>	15
4.1.2	<i>Säveltäminen</i>	17
4.2	Orff-pedagogiikka	19
4.2.1	<i>Pedagogiset työkalut</i>	19
4.2.2	<i>Säveltäminen</i>	21
4.3	Kodály-metodi.....	23
4.3.1	<i>Pedagogiset työkalut</i>	24
4.3.2	<i>Säveltäminen</i>	26
5	Tulokset	29
5.1	Säveltämiskasvatus osana musiikkikasvatusta.....	29
5.2	Säveltämiskasvatusta Dalcroze-, Orff-, ja Kodály-menetelmien mukaisesti.....	30
6	Pohdinta	32
	Lähteet	35

1 Johdanto

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee tunnettujen musiikkipedagogisten menetelmien säveltämisopetusta ja niiden tavoitteita. Kiinnostus sävellyspedagogiikatutkimukseen lähti pianonsoitonopetuksesta. Huomio kiinnittyi siihen, kuinka erilaiset pianonsoiton alkeiskirjat käyttävät rohkeasti improvisointia yhtenä opetusmetodeista. Mieleen nousi erinäisiä kysymyksiä, kuten: minkälaisia sävellysmetodeja on tehty, miksi erilaisia metodeja on niin paljon ja miten menetit eroavat toisistaan. Ennakkokäsityksenä oli, että sävellysmetodit tavoittelevat erilaisia asioita: lopullista sävellystä, opettavaista sävellysprosessia tai esimerkiksi oppilaiden vuorovaikutussuhteiden kehitystä.

Aihe lähti kehittymään opetussuunnitelman tarkastelun johdosta. Musiikinopetuksen tavoitteet moneen muuhun peruskoulun aineen tavoitteisiin verrattuna ovat hyvin suurpiirteisiä. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s. 423) musiikin sisältötavoite 2 käsittää vain aiemmin opittujen taitojen kehittämistä ja soveltamista huomioiden musiikillisen ilmaisun. Tämän ja muiden samankaltaisten tavoitteiden kohdalla tarkemmat sisällölliset asiat jäävätkin siis koulun tai opettajan vastuulle mietittäviksi. Juntusen (2015) mukaan musiikinopettajan rooli on autonominen, sillä tunneilla käytettävä ohjelmisto, menetit ja opetusmateriaali on opettajan itsensä päätettävissä. Hänen mukaansa tarkempien opetustavoitteiden asettaminen on todella tärkeää, sillä ilman niitä oppilaiden taitojen kehittäminen on vaikeaa. Parker ja Powell (2017, s. 288) taas esittävät, että opettajalla tulisi aina olla jokin suunnitelma opetukselleen, sillä opettajan oma tuntuunitelma on osa tehokasta opetusta. Suunnitelma takaa sen, että opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet tulee opetuksessa saavutettua.

Sävellyspedagogisia menetelmiä on ollut olemassa jo pitkään. Esimerkiksi Jaques-Dalcroze, ‘musiikkiliikunnan isä’, aloitti kehittelyt musiikin ja kehon liikkeiden yhdistävästä kasvatusideasta jo 1800-luvun lopussa (Juntunen, 2010), Orff-pedagogiikka sai syntynsä Carl Orffin ja hänen kollegansa poikkitaiteellisesta opetusideasta jo vuonna 1924 (Ervasti, 2003, s. 88), ja Kodály kokosi erilaisia menetelmiä yhteen viimeisimpänä 1950-luvun paikkeilla (Snözyi, 1973, s. 15). Luovan tuottamisen lisääntyminen viimeisissä opetussuunnitelmissa tarkoittaa sitä, että säveltäminen on nykyään yhä suurempi osa koko musiikin opetusta (Ojala & Väkevä, 2013). Musiikinopettajan yksinään on kuitenkin lähes mahdotonta selvittää sopivin menetelmä kuhunkin tavoitteeseen, sillä musiikkikasvatuksen kehittyessä samaan aikaan on kehittynyt myöskin useampia uusia menetelmiä – kirjallisuutta on enemmän, kuin yhdellä opettajalla on

aikaa lukea. Täytyy ottaa myöskin huomioon, että opetussuunnitelmalla tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista; musiikkiin oppiaineena kuuluu monet muutkin osa-alueet kuin säveltäminen ja niillä taas on omat menetelmänsä.

Pedagogiikkakirjallisuuteen tutustuttaessa huomaa, kuinka yksi tutkija on syventynyt yleensä vain yhteen pedagogiikkaan kerrallaan. Tämä ilmiö näkyy myöskin musiikkikasvatuksen opinnoissa, sillä käytännön kurssit painottuvat yleensä yhteen pedagogiikkaan kerrallaan, eikä useampia pedagogisia menetelmiä juurikaan yhdistellä. Kurssit eivät muodosta ehyttä kokonaiskuvaa sävellyskasvatuksesta, vaan muiden asioiden ohella luovuuden toteuttamisesta saa vain pintaraapaisun muutaman käytännön demon muodossa. Koska musiikin opettamisen työkalut annetaan lähinnä tekemisen kautta, opetussuunnitelman ja tavoitteiden hyödyntäminen osana opetuksen suunnittelua jää lähes poikkeuksetta käyttämättä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa yleisistä musiikkipedagogisten menetelmien sävellyskasvatuksen keinoista hieman vertailevalla otteella, jotta kokonaiskäsitys säveltämisen hyödyntämismahdollisuuksista osana musiikinopetusta kasvaa.

Kandidaatintutkielma etenee seuraavasti: luvussa kaksi esitellään kuvailevan kirjallisuuskatsauksen käyttöä tutkimusmenetelmänä. Luvussa kolme sävellyskasvatuksen käsitettä avataan säveltämisen, luovuuden, Perusopetuksen opetussuunnitelman sekä sävellyspedagogiikan kautta. Luvussa neljä siirrytään Dalcroze-, Kodály- ja Orff-pedagogiikkaan, ja avataan niiden yleisimpiä pedagogisia työkaluja musiikinopetuksesta, joiden jälkeen siirrytään menetelmille tyypillisimpiin säveltämisen tapoihin. Tutkimustuloksissa vastataan tutkimuskysymyksiin säveltämiskasvatuksen tarpeellisuudesta sen hyödyllisyyden näkökulmasta sekä vertaillaan pedagogisia menetelmiä niiden tavoitteiden ja työtapojen näkökulmasta. Pohdinnassa tuodaan esille säveltämiskasvatuksen käytännön tekijöiden merkittävyys ja vaikuttavuus sekä esitellään jatkotutkimusvaihtoehtoja aihepiiriin liittyen.

2 Tutkimusasetelma

Kandidaatintutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen tekniikkana on aiemmin tehtyihin tutkimuksiin tutustuminen ja niistä uuden tutkimustuloksen kokoaminen kuitenkin niin, että tutkimus voidaan toistaa jonkun muun tutkijan toimesta. Kirjallisuuskatsauksen alalajeista tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on ikään kuin yleiskatsaus, eikä sillä ole tiukkoja raameja tai sääntöjä. (Salminen, 2011.) Kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii tutkielmaan, sillä aineiston tarkastelussa käytetään hyödyksi laajasti erilaisia aineistoja; pystytään havainnoimaan menetelmien tavoitteita sekä tutkimusprosessista että tutkimustuloksista, kuten Valli ja Aaltola (2015) kehittävät aineiston tulkinnassa tekemään. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on neljä vaihetta: tutkimuskysymyksen muodostaminen, aineiston valinta, kuvailun rakentaminen ja tulosten tarkastelu (Kangasniemi, ym., 2013, s. 291–301). Kirjallisuuskatsauksen neljää vaihetta on toteutettu tutkielman teossa, ja tutkimuskysymyksiä on peilattu valittaviin aineistoihin.

Tutkielmassa on selvitetty aiemman tutkimuksen avulla:

- Miksi säveltämiskasvatusta tarvitaan peruskoulussa?
- Millä tavoin Dalcroze-, Kodály- ja Orff-menetelmissä toteutetaan peruskouluun sopivaa säveltämiskasvatusta, ja mitkä ovat menetelmien säveltämiskasvatuksen tavoitteet?

Tiedonhaussa hyödynnettiin laajoja tietokantoja, kuten Oula-Finnaa, Ebscoa sekä Google Scholaria. Yleisesti aineistojen haussa pyrittiin käyttämään tieteellisiä julkaisuja, kuten tutkimusartikkeleita ja väitöskirjatutkimuksia. Aineistona käytettiin mahdollisuuksien mukaan vertaisarvioituja julkaisuja, joita on viitattu aiemminkin muihin tutkimuksiin ja lehtiartikkeleissa tarkistettiin kustantajien JUFO-luokitukset. Tärkeimpiä lähteitä tutkimuksen tekemisessä olivat kuitenkin pedagogiikatutkijoiden tekemät kirjat aiheista: Snözyi (1973) ja Neumann (2006) ovat urillaan syventyneet Kodály-metodiin, Ervasti (2003) ja Perkiö (2010) Orff-pedagogiikkaan ja Juntunen (2010) ja Comeau (1995) Dalcroze-pedagogiikkaan. Säveltämiskasvatukseen tutustuessa tärkeimmiksi lähteiksi on osoittautunut edellisten tutkijoiden lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), Ahonen (2004) sekä Ojalan ja Väkevän (2013) toimittama *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Osa kirjoista on jo vanhahkoja, mutta tutkielmassa syvennytään jo kauan sitten tehtyihin pedagogiikkoihin, joten vanhemmissakin kirjoista löytyvä tieto on validia. Lähteitä pyrittiin käyttämään monipuolisesti monesta eri näkökulmasta niin, etteivät mielipiteet näy tai vaikuta tutkielmassa ja lähteitä käsitellään APA6-viittaustyyllillä.

Tiedonhaussa käytettiin hakusanoja: *säveltämistavoitteet/composing goals, Orff/Dalroze/Kodály-pedagogiikka/-pedagogy, sävellyskasvatus/composition education, säveltäminen/composing, improvisointi/improvisation, ryhmäopetus/group teaching ja luovuus/creativity*. Termejä on paljon, sillä esimerkiksi Suomessa käytetään sekä säveltämis- että sävellysalkaisia termejä, jotka kuitenkin tarkoittavat samaa ilmiötä. Tietoa löytyi kohtuullisen hyvin, ja lähteiden haussa apuna käytettiin myös toisten kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmien lähdeluetteloita.

3 Säveltämiskasvatus

Tässä luvussa avataan, mitä säveltämiskasvatus on ja millä perusteilla sitä toteutetaan peruskoulujen musiikintunneilla. Säveltämiskasvatustermiä määritellään seuraavissa alaotsikoissa säveltämisen, luovuuden, opetussuunnitelman ja pedagogiikan kautta.

3.1 Säveltäminen

Suomen kielessä käsite ‘sävellys’ voi tarkoittaa kahta asiaa: valmista musiikillista teosta (eng. *composition*) tai sävellystoimintaa, eli luovaa musiikillista toimintaa (eng. *composing*). Tässä tutkielmassa ‘sävellyksellä’ tarkoitetaan teosta, sävellyksen lopputuotosta, ja ‘säveltäminen’ ymmärretään musiikin luomisen prosessina. Säveltämistä vastaavia, muita yleisesti käytettyjä termejä ovat Ervastin Muhosen ja Tikkasen (2013) sekä Väkevän ja Tikkasen (2013) mukaan esimerkiksi improvisointi, sepittäminen, musiikillinen keksintä ja sävellyttäminen.

Unkari-Virtasen (2017) mukaan säveltäminen ei ole yksilön harvinainen taito, kuten historiassa on aiemmin oletettu. Hänen mukaansa aiemmin ajateltiin, että sävellyksen aikaansaamiseksi säveltäjän täytyy olla todella lahjakas, jopa nero, joka saa vain inspiraation ja säveltää hetkessä täydellisyyttä hipovan teoksen. Unkari-Virtanen lisää, että säveltämistä ennen musiikista täytyi kuitenkin osata perustaidot, eikä sävellys ollut sävellys, jos sitä ei ollut kirjoitettu nuotein. Hänen mukaansa nykykäsitys on kuitenkin se, että jokaisen ihmisen on mahdollista luoda musiikkia, eikä musiikin luominen ei vaadi aiempia taitoja.

Ammattilaissäveltäjän ja ensikertaa säveltävän tavoitteet musiikillisessa luomisessa ovat usein erilaisia, mutta Kaschubin ja Smithin (2009, s. 101–124) mukaan säveltämisprosessi on missä tahansa säveltämisessä hyvin saman tyyppistä. Heidän mukaansa impulssi ja inspiraatio saavat prosessin alkuun, suunnittelussa löydetään visio sävellyksen yleisluonteesta ja roolijaosta, tutkimusvaiheessa kokeillaan, tutustutaan erilaisiin materiaaleihin ja inspiraationlähteisiin. Seuraavassa vaiheessa Kaschubin ja Smithin mukaan ideoita keksitään, testataan ja valitaan lopulliseen tuotokseen. Sitten sävellys heidän mukaansa kootaan, ja siitä tehdään jonkinlaiset muistiinpanot, esimerkiksi äänittäen, nuotintaen tai itse keksittyjä merkintätapoja käyttäen. Kaschubin ja Smithin mukaan sävellyksen editointivaiheessa hiotaan yksityiskohtia, jonka jälkeen arvioidaan aikaansaannosta. He kertovat, että lopuksi sävellys jaetaan, jolloin yhteisesti

arvioidaan kappaleen toimivuutta. Kashubin ja Smithin mukaan näiden prosessiosioiden jälkeen kappaleen kehittämiseen ja uudelleen ideoimiseen olisi mahdollista palata, mutta useat säveltäjät jättävät tämän prosessin vaiheen käyttämättä.

Voidaan siis todeta, että nykytutkimusten valossa säveltäminen on musiikin luomisen prosessi, jossa jokaisen on aiemmasta kokemuksesta tai musikaalisuudesta huolimatta mahdollista säveltää. Säveltämisprosessi on monivaiheinen, ja toisin kuin esimerkiksi matemaattiset yhtälöt, musiikillinen keksiminen ei ole lineaarisesti etenevää, vaan prosessin eri osiot voivat toistua satunnaisessa järjestyksessä yhä uudelleen ennen varsinaisesti valmista kappaletta.

3.2 Luovuuden merkitys

Luovuudesta ei ole hyötyä pelkästään musiikissa, vaan se on osa ihmisen arkea. Ojalan ja Väkevän (2013) mukaan säveltämiskasvatuksen keskeisin tavoite on oppilaan oman luovan äänenkäytön löytäminen vallitsevassa musiikkikulttuurissa, joten jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus säveltää osana peruskoulun musiikintunteja. Unkari-Virtanen (2017) taas esittää säveltämisopetuksen tavoitteena olevan jokaisen oppilaan mahdollisuus päästä kokeilemaan musiikillista luomista. Hänen mukaansa tärkeintä ei ole lopputulos tai täydellinen osaaminen, vaan keskiössä on oppilaan tekijyys ja tekoprosessi. Ervastin, Muhosen ja Tikkasen (2013) mukaan säveltäen voidaan parhaimmassa tapauksessa löytää erilaisia uusia ratkaisuja itsensä ilmaisuun musiikin avulla.

Ervastin ja kollegojen (2013, s. 246) mukaan luovuus musiikinopetuksessa on tärkeä osa musiikin oppimista ja hahmottamista. Kashubin ja Smithin (2009, s. 4–5) mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus säveltää, sillä säveltäminen: haastaa lapset pohtimaan käsitystään maailmasta uusilla tavoilla, mahdollistaa lasten luovan potentiaalin toteutumisen, kehittää tietämystä, joka täydentää muilla keinoilla saavutettua ymmärrystä musiikista, kehottaa lasta käyttämään kokonaisvaltaisesti musiikillista tietämystään sekä on prosessi, jonka avulla lapsi voi kasvaa henkisesti taiteellisen ja merkityksellisen musiikillisen toiminnan kautta.

Myös Ahonen (2004, s. 167–168) tuo esille, että luovaa toimintaa sisältävä opetus on hyödyllisempää perinteiseen toistoa sisältävään opetukseen verrattuna. Hänen mukaansa luovuus opetuksessa sallii erilaisille oppijoille sopivat oppimistyylit, sillä jokainen oppija voi edetä opetuksessa omaan tahtiinsa ja omien valintojensa kautta. Luovuudessa ei vaadita myöskään Ahosen

mukaan lineaarista edistymistä, vaan prosessin aikana on normaalia harhailia ongelmanratkaisutilanteissa. Hän painottaa, että luova prosessi on ikään kuin tutkivaa oppimista, jossa etsitään, käsitellään ja sovelletaan tietoa uudeksi kokonaisuudeksi kehittämällä samalla oppilaan omakohtaista musiikillista ajattelua. Toisaalta Ahonen ei sulkisi myöskään täysin pois jäljittelyä ja toisista sisältävää musiikinopetusta, sillä se on välttämätöntä esimerkiksi motoristen taitojen, kuten äänenkäytön ja soittotekniikan, kehittämisessä musiikin alkuvaiheen opetuksessa.

Hawkinsin ja Blakesleen (2005, s. 187) mukaan käytämme luovuutta jatkuvasti arjessamme ilman, että välttämättä osaisimme eritellä sen luovaksi toiminnaksi. Hakalan (2002, s. 14–22) mukaan luovuuden määritelmä on epämääräinen, mutta jokaisessa ihmisessä oletetaan olevan luovuutta. Hän kertoo luovalle toiminnalle ominaista olevan lainaaminen, jäljittely ja olemassa olevien ideoiden jalostaminen. Hakalan mukaan tämä luovan toiminnan rakenne näkyy sekä tieteissä että taiteissa, ja esimerkiksi luonnontieteellisten tutkijoiden luovuus on johtanut monen tunnetun ongelman ratkaisuun. Myös Ahon (2007) mukaan luovuus ajaa ihmistä muovaamaan työn teon tapaa tai sen lopputulosta paremmaksi, mutta luovuus vaatii virheitä sallivan ja kannustavan ilmapiirin sekä motivaatiota aihetta kohtaan.

Näiden tutkimusten mukaan luovuuden merkitys yhteiskunnan kehityksen kannalta on ollut siis tärkeässä roolissa. Musiikkiin luovuus kuuluu olennaisena asiana osana oppimista, kokemista ja hahmottamista, mutta musiikintunneilta saaduista luovan tuottamisen taidoista ja ongelmanratkaisukyvyistä voi olla apua kenelle tahansa esimerkiksi muissa koulutehtävissä tai myöhemmin tulevassa ammatissa.

3.3 Luovuus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Oppilaan luovuuden kehittämisen ja tukemisen tarve tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden kautta esiin monin tavoin. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 141–142) mainitaan, että alkuopetuksessa vuosiluokilla 1–2 musiikillisia käsitteitä ja erilaisia ilmaisukeinoja opetellaan muun muassa säveltämisen kautta. Luovaa ajattelua kehitetään heti alusta alkaen erilaisten luovien tilanteiden sekä oppilaan oman mielikuvituksen ja kekseliäisyyden kautta. Tarkemmin luova tuottaminen tulee esille opetussuunnitelman tavoitteessa T4, joka pyrkii oppilaan omaan musiikilliseen ideointiin: improvisointiin tai jopa oppilaan omien sävellysten tekemiseen erilaisia musiikillisia elementtejä käyttäen sekä yksin että ryhmässä. Opetussuunnitelman sisältöalueissa S1 ja S4 keskeisinä asioina nostetaan esille oppilaan rohkaiseminen luovuuteen ja omaan ilmaisuun sekä mielikuvitukselle sopivien tilaisuuksien mahdollistaminen.

Opetussuunnitelman (2014, s. 263–265) tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 pitkäjänteinen ja kokonaisvaltainen musiikinopetus mahdollistaa oppilaan ilmaisutaitojen kehittymisen, ja oppilaille pyritään tarjoamaan säännöllisesti tilaisuuksia luovaan tuottamiseen, musiikilliseen keksimiseen ja säveltämiseen. Opetussuunnitelman tavoitteissa edellisiin vuosiluokkiin verrattuna näkyy oppilaan oman ilmaisun harjoittelu liikkeen kautta tavoitteessa T4 sekä yhä vahvempi kehoitus oppilaan improvisointiin, säveltämiseen ja monitaiteellisten kokonaisuuksien luomiseen tavoitteessa T5. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan musiikillisia termejä ja taitoja opetellaan yhä erilaisin menetelmin, myös säveltämisen kautta. Opetussuunnitelmassa nostetaan myös tärkeänä tavoitteena musiikkiluokan luovuuden mahdollistava ennakkoluuloton ja kannustava ilmapiiri.

Yläkoulussa vuosiluokilla 7–9 opetussuunnitelma (2014, s. 422–424) nostaa tärkeäksi tavoiteltavaksi asiaksi aktiivisen kulttuuriin osallistumisen, ja luovan tuottamisen sekä säveltämisen harjoittelun joko yksin tai erilaisissa ryhmissä esimerkiksi erilaisten ilmaisumuotojen yhdistelyn kautta. Tavoitteena opetussuunnitelman mukaan on käyttää musiikkiliikuntaa työkaluna musiikilliseen ilmaisuun (T4) sekä tukea oppilaan musiikillista luovuutta improvisoinnin, soittamisen, säveltämisen ja monitaiteellisten kokonaisuuksien luomisen kautta (T6). Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että yläkoulussa yhtenä tavoitteena on myös käyttää teknologiaa työkaluna oppilaan omassa musiikillisessa ilmaisussa ja säveltämisessä. Opetussuunnitelmassa nostetaan sisällöllisesti tärkeäksi tehtäväksi rakentaa siltaa oppilaita koskettavien aihepiirien, kokemusten ja havaintojen sekä musiikin välille (S2) ja tuoda oppilaiden omat luovat työt osaksi oppitunneilla käsiteltävää ohjelmistokokonaisuutta (S4).

Yhteenvedon voidaan siis todeta, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luovuus on opetuskeino, jonka avulla pyritään musiikillisen ongelmanratkaisun ja oppilaan oman ilmaisuun vahvistamiseen sekä opetelemaan musiikin eri osa-alueita. Luovuuden avulla tuotetaan uutta musisointimateriaalia sekä rakennetaan musiikillisen ymmärtämisen kokonaisuuksia eri aihealueiden välillä ja erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä. Luovuus on opetussuunnitelman mukaan asia, jota tulisi opetuksen ohella kehittää ja harjoittaa jatkuvasti.

3.4 Sävellyspedagogiikka

Säveltäminen on luovaa musiikillista toimintaa, ja sävellyspedagogiikalla tai -menetelmällä tarkoitetaan tapaa, jonka avulla säveltäminen ja sävellyskasvatus toteutetaan. Huovisen ja Vuori-

sen (2001, s. 50–63) mukaan opetusmenetelmän perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta oppimaan. Heidän mukaansa monipuolisesti erilaisten menetelmien käyttö edistää oppilaan oppimista ja hahmottamista, joten ammattitaitoisella kasvattajalla tulisi olla mahdollisuus käyttää opetuksessaan useampia erilaisia menetelmiä, kasvattajan tulisi osata valita opetukselleen sopivat opetusmenetelmät ja vaihdella erilaisia menetelmiä opetustilanteesta riippuen. Korpinen (2007) tiivistää, ja sanoo pedagogiikan olevan yksinkertaisesti työkalu, jolla täytetään opetuksen tavoitteet opettajan ammatillisen toiminnan avulla.

Säveltämistä Ervastin ja kollegojen (2013) mukaan voi toteuttaa osana musiikinopetusta monilla eri menetelmillä. Ahosen (2004, s. 168–169) mukaan yleisimpiä musiikkikasvatusmenetelmiä yhdistävät tonaalisen sävelmateriaalin ja keskeisten rakenteiden opettaminen, oppilaan aktiivinen ja kokemuksellinen rooli musisoinnissa sekä improvisointi eli esimerkiksi tuttujen kappaleiden varioiminen ja muuntelu uusiksi, oppilaan omaperäisiksi ratkaisuiksi. Ahosen mukaan improvisointi on alun perin ollut tärkeä osa vanhimpia musiikkikasvatusmenetelmiä, mutta ajan kuluessa improvisoinnin ja säveltämisen osuus menetelmissä on vähentynyt esimerkiksi oppikirjoihin työstetyn materiaalin takia, ja musiikinopetuksessa on päädytty käyttämään toistoa ja jäljittelyä pääasiallisena opetusmuotona.

Kouluissa säveltäminen tapahtuu yleensä musiikintunneilla koko luokan kesken tai pienemmissä ryhmissä. Karjalainen-Väkevän ja Nikkasen (2013) mukaan peruskouluissa sävellyttämiseen sisältyy kolme erilaista elementtiä: säveltäminen, ohjaaminen ja koulu oppimisympäristönä. Heidän mielestään säveltämisessä tulee huomioida, pyrkiikö ohjaamaan oppilaat jo musiikkikulttuurissa vallitsevien normien sisäistämiseen vai uudistamaan niitä. He painottavat, että ohjaamisessa pyritään pitämään tasapaino oppilaan luovuuden, sävellystyön teknisen tukemisen ja ohjaajana työskentelyn välillä, sillä opettajana täytyy pystyä liikkumaan eri ohjaajaroolien välillä oppilaiden tuen tarpeen, tavoitteiden ja taitojen mukaan.

Karjalainen-Väkevän ja Nikkasen (2013) mukaan säveltämiseen luodut puitteet ja oppimisympäristö vaikuttavat oppilaan säveltämisen kokemusmaailmaan. Ongelmana heidän mukaansa ryhmänä säveltämisessä voi olla, että sävellys- ja soittokokemukset ja niiden määrä, asenteet, tavoitteet, ohjaamisen tarpeet ja mieleiset musiikkityylit vaihtelevat runsaasti, eikä yhteistä toimimistapaa löydetä, tai se, ettei soittotiloja ja soittimia ole tarpeeksi. Musiikkikasvatuksen opetusharjoittelussa on päässyt myöskin huomaamaan sen, että opetusvälineet ja -materiaalit ovat kouluissa vaihtelevia, joten esimerkiksi musiikkitekniikan hyödyntäminen säveltämisessä ei jokaisella tunnilla ole välttämättä mahdollista.

Jokaista tarkasteltua musiikin opetussuunnitelman vuosiluokan tavoitetta yhdistävät oppilaiden ohjauksen, tuen, tehtävien ja opetuksen eriyttämisen tarve. Kaikilla musiikinopetuksen osa-alueella opettajan tulisi osata mukauttaa opetustaan oppilaiden tasoon sopivaksi. Eriyttäminen pätee myös luovaan tuottamiseen, oppilaan ilmaisuun ja säveltämiseen – jokaisella oppilaalle tulee luoda mahdollisuus osallistua kaikkiin musiikintunneilla käytäviin asioihin lähtötaitoistaan riippumatta. (POPS, 2014.) Koska eriyttämisen tarve koskee jokaista ikäryhmää, tulisi pedagogiikan myös tarjota välineitä erilaisten oppijoiden tukemiseen ja kohtaamiseen. Eriyttäminen tulisi tapahtua oppituntien ohessa niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollista päästä osallistumaan musisointiin tai tässä tapauksessa säveltämiseen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että säveltämispedagogiikka on tapa opettaa säveltämistä osana musiikkikasvatusta. Sävellyksen opetukseen käytettävän menetelmän valintaan vaikuttavat opettajan ammattitaito, erilaiset opetustilanteet, -tavoitteet ja -ympäristöt sekä oppilaat ja heidän taitotasonsa.

4 Säveltämiskasvatusta eri pedagogisilla lähestymistavoilla

Tässä osiossa tarkastellaan Dalcroze-, Orff- ja Kodály-menetelmien syntyhistoriaa, opetusnäkökulmia, yleisimpiä menetelmien musiikinopetustapoja ja menetelmään luotuja pedagogisia työkaluja, opetusprosessia sekä säveltämisen osuutta menetelmässä: mitä taitoja säveltäminen vaatii, miten säveltäminen tapahtuu ja mihin säveltämisellä pyritään opetuksellisesta näkökulmasta. Pedagogisia menetelmiä tarkastellaan niiden syntyjärjestyksessä: 1. Dalcroze-pedagogiikka, 2. Orff-pedagogiikka ja 3. Kodály-metodi.

4.1 Dalcroze-pedagogiikka

Sveitsiläinen pedagogi ja säveltäjä Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kehittämä Dalcroze-pedagogiikka, yhdistää kuuntelun, kehon liikkeitä ja improvisaation yhdeksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Juntusen (2010) mukaan Jaques-Dalcroze aloitti menetelmänsä kehittelyn, kun huomasi oppilaittensa puutteet kuuntelukyvyyssä ja ilmaisutaidoissa hyvistä soittoteknisistä taidoista huolimatta. Hänen mukaansa teoreettinen ja mekaaninen opetus ei tavoittanut Jaques-Dalcrozen mielestä kokonaisvaltaista musiikinopetusta, vaan pedagogin mukaan tällainen lähestymistapa erotteli lähinnä mielen ja kehon toiminnot toisistaan painottaen vain älylliseen ajatteluun musiikin kokemisen ja aistimisen sijaan. Juntunen kertoo, että säveltäminen ja kehon liikkeitä yhdistäessään Jaques-Dalcroze huomasi, että oppilaat laulavat yllättäen tarkemmin ja musikaalisemmin.

Turpinin (1986) mukaan Dalcroze-pedagogiikassa tavoitellaan oppilaan kehitystä musiikissa sekä fyysisesti että älyllisesti. Jaques-Dalcroze (2000, s. 2) kirjoittaa kirjassaan, kuinka hänen harjoituksillaan pyritään oppilaiden mahdollisuuden tunnistamiseen eri äänenkorkeuksia ja intervaleja, ymmärtämään harmonioita ja erotella sointujen säveliä, seurata moniäänisen musiikin vastamelodioita, erottaa sävellajeja toisistaan ja kehittää sisäistä kuulokykyä avaten liikunnan avulla aivojen, korvien ja kurkunpään välillä kulkevia kanavia. Juntunen (2009) kuitenkin tarkentaa, että Dalcroze-pedagogiikka ei pyri pelkästään musiikillisten taitojen kehittämiseen, vaan kehitystä tapahtuu myös oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaidoissa, itsetuntemuksessa, ilmaisussa, mielikuvituksessa, luovuudessa ja kokonaisvaltaisessa kehonhallinnassa. Dalcroze-pedagogiikan voi Juntusen (2010) mukaan jakaa kolmeen musiikilliseen osaan: rytmikkaan, säveltäminen ja improvisointiin.

Yhteenvedona voidaan siis todeta, että Dalcroze-pedagogiikka on liikkeen, kuuntelun ja luovan toiminnan yhdistelmä, joka tavoittelee mekaanisen ja teoreettisen järkeilyn sijaan kokemuksellisuutta. Menetelmä on luotu musiikinopetukseen, joten sen avulla voidaan harjoitella sekä musiikillisia taitoja ja ilmiöitä, mutta myös vuorovaikutustaitoja sekä kehittää esimerkiksi itsetuntemusta ja kehonhallintaa.

4.1.1 Pedagogiset työkalut

Keho toimii Juntusen ja kollegoiden (2010, s. 11–13, 18–26) mukaan pedagogiikassa instrumenttina ja liike tapana ilmaista, mitä oppilas musiikissa kuulee. Heidän mukaansa menetelmässä keskiössä on, että musiikista nautitaan, siihen eläydytään ja sen parissa koetaan onnistumisia. Menetelmässä tutkijoiden mukaan oppiminen tapahtuu kokemuksen, toiminnan ja tiedostamisen kautta, eikä harjoituksissa käydä läpi ensin teoriaa, nuotteja tai pitkiä ohjeita, vaan keskitytään oppilaan omaan havainnointiin ja sitä kautta myöskin ymmärrykseen. Juntunen ja kollegat tarkentavat oppimisen tapahtuvan toistojen kautta, eikä virheisiin kiinnitetä huomiota. Tutkijoiden mukaan jokaiselle oppilaalle löytyy oman tasoista tehtävää, mutta pedagogiikan toteuttaminen vaatii oppilailta heittäytymiskykyä ja mielikuvitusta. Vaikka Dalcroze-pedagogiikkaharjoitukset tapahtuvat yleensä ryhmissä, tärkeässä roolissa on oppilaan omat yksilölliset ratkaisut musiikin parissa.

Perkiön (2010) mukaan menetelmän ydin on kehon toimiminen soittimena. Hänen mukaansa menetelmässä kehon liikkeet ovat tanssia ja liikkeestä syntyvä ääni musiikkia. Taputus, tömistys ja napsutus ovat ääniä, joista pystytään Perkiön mukaan muovaamaan helposti esimerkiksi äänenvoimakkuuden tasoa ja äänen väriä käyttämällä eri kehonosia. Comeaun (1995, s. 39–40) mukaan Dalcroze-pedagogiikassa oppilas käy läpi prosessin, jossa hän: 1. Reagoi, tuntee ja ymmärtää, 2. kuvittelee, toistaa ja improvisoi, 3. tunnistaa, kuvailee tai kirjoittaa muistiin, 4. säveltää tai luo uutta musiikin parissa.

Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa tyypillisimpiä käytettäviä opetusmuotoja ovat Comeaun (1995, s. 51–52) mukaan: nopea reaktio, seuraaminen, korvaaminen, keskeytetty kaanon ja jatkuva kaanon. Hän kertoo nopean reaktion harjoituksessa oppilaiden kuuntelevan ja seuraavan aktiivisesti musiikin etenemistä, kunnes he kuulevat yllättävän tapahtuman, johon vastaavat välittömästi mielestään tapahtumaan sopivalla liikkeellä. Seuraamisessa Comeaun mukaan oppilaat reagoivat musiikissa esimerkiksi temmon, aksenttien, äänenvoimakkuuden, ilmaisun tai artikulaation muutoksiin ja vastaavat mahdollisimman muutosta kuvaavalla liikkeellä. Comeau

kertoo, että korvausharjoituksessa taas käytetään jotain tuttua ostinatoa, rytmikuviota, jonka yksi osa korvataan tauolla. Hänen mukaansa voidaan esimerkiksi taputtaa neljä neljäsosanuotia, jonka jälkeen korvataan yksi nuoteista tauolla, ja taputetaan kaikilla neljäsosilla paitsi tauolla. Comeaun mukaan samasta harjoituksesta voidaan keksiä useampia variaatioita, joissa liikkeet tai tauon paikka voi vaihdella.

Comeaun (1995, s. 52) mukaan keskeytetty kaanon on kaikuharjoitus, jossa opettaja esittää esimerkiksi lyhyen rytmin, jonka jälkeen oppilaat toistavat kuulemansa. Hänen mukaansa tässä harjoituksessa opettajan esimerkki voi tulla kehorytmin tai soittimilla soitettuna. Jatkuvassa kaanonissa hän kertoo opettajan esittävän esimerkin ja oppilaiden toistavan kuulemansa, mutta oppilaiden toistaessa opettaja taas esittää uuden, erilaisen esimerkin. Comeau huomauttaa, että tällöin oppilaiden täytyy kuunnella ja sisäistää rytmiä esittäessään jo uusi rytmi.

Juntusen ja kollegoiden (2010, s. 98) mukaan rytmiiikkaan Dalcroze-pedagogiikassa voidaan tutustua kehosoitinien avulla käyttämällä esimerkiksi edellä mainittuja harjoitusmuotoja. Erilaisia kehorytmejä muuntelemalla voidaan heidän mukaansa tutustua esimerkiksi erilaisiin rytmikuvioiden, perussykkeeseen, tempoon, kappaleen rakenteeseen, tahtilajeihin ja kohotahtiin.

Juntunen ja kollegoiden (2010, s. 25) mukaan menetelmän säveltapailua harjoittaessa käytössä on yleensä absoluuttinen do, joten do-tavu on c-ääni ja la-tavu on a-ääni riippumatta käytettävästä sävellajista. Tämän tyyllisen harjoituksen tarkoituksena on tutkijoiden mukaan oppia tunnistamaan sävelien absoluuttisia korkeuksia, ja oppilas oppii lopulta kirjoittamaan kuulemansa melodian ja harmonian suoraan soivaan muotoon käyttämättä apuna melodista instrumenttia. Juntunen ja kollegat (2010, s. 162–163) kertovat, että säveltapailuharjoituksissa kehon liikettä voidaan käyttää kuvaamaan esimerkiksi sointulaatuja, kun etukäteen sovitaan laatuja vastaavat liikkeet. Toisaalta myös heidän mukaansa melodian suuntaa voidaan ilmaista liikkumalla esimerkiksi eteenpäin melodian mennessä ylös ja taaksepäin melodian mennessä alas. Luomalla erilaisia vastakohtia tai vaihtoehtoja liikkeille, voidaan tutkijoiden mukaan melodinen ja harmoninen osaaminen ilmaista liikunnankin avulla.

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, Dalcroze-pedagogiikassa keho on pääasiallinen instrumentti, jonka avulla oppilas reagoi ja aistii musiikkia, toistaa esimerkkejä ja improvisoi omia ratkaisuja, tunnistaa erilaisia musiikin osia sekä luo uutta musiikkia. Tyypillisesti harjoitukset ovat oppilaalta keskittymistä ja nopeaa reaktiota vaativia tehtäviä, jossa kehon liikkein näytetään musiikista kuultu asia. Kehon liikkeillä voidaan ilmaista esimerkiksi tempoa, ilmaisua,

rakennetta, rytmisiä kuvioita, melodian suuntaa, sointulaatuja ja eri asteikon ääniä. Menetelmässä voidaan joko improvisoida oppilaan mielestä kuvaava liike tai joissain tapauksissa sopia valmiiksi tiettyä ilmiötä kuvaava liike.

4.1.2 Säveltäminen

Rytmiikan ja säveltapailun lisäksi Dalcroze-pedagogiikassa tärkeässä osassa on improvisointi. Juntusen (2010) mukaan improvisointi eli spontaani ilmaisu jatkuu läpi koko Dalcroze-pedagogiikan opetusprosessin, ja se näkyy esimerkiksi musiikilta kuulokuvaa vastaavan liikkeen keksimisenä. Andersonin (2012) mukaan Jaques-Dalcroze tavoitteli opetuksellaan tilaa, jossa esimerkiksi harmonian ja tyylin musiikilliset säännöt on sisäistetty, ja oppilas pystyy luomaan ja kuitenkin samaan aikaan noudattamaan musiikillisiä sääntöjä käyttämättä liikaa energiaa ajatteluprosessiin. Hänen mukaansa menetelmässä luovuus pohjaa luonnolliseen ja vapaaseen ideoiden ilmaisuun.

Anderson (2012) keroo Jaques-Dalcrozen arvelleen, että improvisaatio voi tuntua opettajasta menetelmän vaikeimmalta osiolta. Tutkijan mukaan Jaques-Dalcroze kuitenkin painotti, että rytmiikan ja solfaamisen perusteellisen hallitsemisen jälkeen oppilaiden kokeilua voi syntyä hyvinkin luonnollisesti. Juntusen (2010) mukaan menetelmässä sovelletaan jo opittua, ja kokeilemisen kautta löydetään itselle uusia ilmaisutapoja. Juntunen on myöskin huomannut, että improvisoinnin myötä musisointitilanteessa ilmenevä unohtamisen pelko voi hälvetä.

Juntusen (2010) mukaan opettajalla on tärkeä rooli Dalcroze-pedagogiikan musiikillisen materiaalin luoja ja improvisoijana. Hän painottaa, että opettajan pianoimprovisaatiotaidot mahdollistavat opeteltavaan asiaan välittömästi sopivan musiikillisen materiaalin; jos tunnin aihe on esimerkiksi tempon muutos, voi opettaja helposti improvisoida soittaen tempon muutoksia kappaleeseen ilman äänitteiden kelaamista tai valtavan musiikillisen materiaalin hallintaa. Juntusen mukaan kokonaisvaltaisessa Dalcroze-pedagogiikan opetusprosessissa opettaja improvisoi soittaen, oppilas reagoi eli improvisoi vastauksen kehollisesti ja opettaja taas reagoi omalla tavallaan oppilaiden reaktioon – opettajan ja oppilaiden välille syntyy vuoropuhelu. Abramsenin (1980) mukaan tämän tyylinen opetus vaatii kuitenkin opettajalta taitoa soinnuttaa melodioita, rytmien ja erilaisten asteikkojen hallintaa melodian keksimisessä, tilanteiden tulkintataittoa ja hyvää soittimen hallintaa. Toisaalta Juntunen (2010) huomauttaa, että valmis, levyltä soitettava musiikillinen materiaali, voi joissain tapauksissa antaa opettajalle vapauden irrottautua soittimen takaa ja mahdollistaa kehollisenkin opetuksen.

Abramson (1980) artikkelissaan mainitsee Dalcroze-pedagogiikan improvisoinnin kolmion. Hän tarkentaa, että menetelmän improvisointi lähtee opettajan improvisoiduista tehtävistä, joihin oppilaat vastaavat improvisoimalla ratkaisut tehtäviin. Abramson painottaa, että improvisointi ei jää tähän, vaan opettaja vastaa improvisoiden oppilaiden ratkaisuihin ja luo uuden tehtävän. Tutkijan mukaan oppilas prosessissa pääsee kokemaan, oppimaan musiikista, toteuttamaan omia ideoitaan sekä esiintymään analysoimaan, lukemaan ja kirjoittamaan ja tietenkin improvisoimaan. Kaikesta tästä Abramsonin mukaan syntyy kolmion muotoinen kehä, joka toistaa itseään; opettaja ja oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa musiikin esittämisen kautta.

Andersonin (2012) mukaan menetelmässä oppilaan pianolla tapahtuva soitinimprovisointi onnistuu, kun oppilas hallitsee pianonsoiton perustekniikan ja ymmärtää perusteet harmoniasta, melodiasta ja tyylinmukaisista säännöistä. Hän esittää, että yksinkertaisin soittimella tapahtuva säveltämisharjoitus voi olla esimerkiksi lyhyen, muutamia ääniä ja rytmiä sisältävän, melodiapätkän keksiminen, jonka jälkeen luotuun melodiaan voidaan keksiä yksinkertainen, rytmikkaa sisältävä säestys. Jo nämä kaksi osaa yhdistämällä saadaan Andersonin mukaan tulokseksi sävellys. Juntusen (2010) mukaan myös soitinimprovisaatioon on mahdollista ottaa palasia kehon liikkeestä. Esimerkiksi rytmit, tunnelma, tempo tai äänenvoimakkuus voidaan hänen mukaansa ilmentää sekä kehollisesti että instrumentein. Anderson (2012) lisää, että improvisointitehtäviin liitetty sanallinen kuvailu musiikillisten termien sijaan vapauttaa liiallisesta ajattelusta, joten esimerkiksi staccatojen sijaan voidaan puhua nopeista pompahduksista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Dalcroze-pedagogiikassa luova työskentely jatkuu koko prosessin ajan opettajan ja oppilaan vuoropuheluna ja improvisointina. Kokeillen voidaan soveltaa jo opittuja asioita ja etsiä itselle mieluisaa ilmaisumuotoa. Tuntien onnistumisen kannalta tärkeässä roolissa on opettajan ammattitaito, sillä hän improvisoi tunnilla tarvittavan materiaalin suurimmilta osin pianoa soittaen. Tällöin syntyy improvisoinnin kehä, jossa opettaja improvisoi soittimella, oppilaat vastaavat kehon liikkeillään, ja opettaja vastaa taas oppilaiden improvisointiin soittaen. Kehä jatkuu, ja kaikki oman luovan toiminnan avulla saavat kehän kiertämään. Kun musisointiin otetaan mukaan instrumentti, voidaan keksittyjä liikkeitä muuttaa soittaen eri muotoon unohtamatta kokemuksellisuutta ja tulkinnallisuutta.

4.2 Orff-pedagogiikka

Orff-pedagogiikan on kehittänyt saksalainen säveltäjä, filosofi ja pedagogi Carl Orff (1895–1982) yhdessä kollegansa Gunild Keetmanin (1904–1990) kanssa. Menetelmässä kokonaisuuden luo ihmisääni, liike, tanssi ja soitto. Pedagogit eivät ole täysin itse keksineet menetelmänsä lähtöideaa, vaan Orff sai inspiraatiota menetelmälle kreikan musikä -käsitteestä, taiteesta, jossa yhdistyy musiikki, tanssi, liikunta ja puhe. Orff ja Keetman ovat ottaneet vaikutteita myös esimerkiksi Dalcrozelta musiikin ja liikkeen yhdistämiseen. (Ervasti, 2003, s. 84; Perkiö, 2010.) Perkiön (2010) mukaan Orff halusi kehittää menetelmän, jossa jokaisella lapsella on mahdollisuus kehittyä musiikista lähtötasosta riippumatta.

Ervastin (2010, s. 98–99) mukaan Orff-pedagogiikan musiikki on elementaarista. Hänen mukaansa elementaarinen musiikki on alkuperäistä, taiteiden juurille palaavaa, maanläheistä, fyysisten toimintojen kautta ilmaistua musiikkia. Ervasti painotta liikkeen, tanssin, puheen ja musiikin olevan menetelmässä yksi kokonaisuus, sillä ilman yhtä musiikillista tekijää ei olisi myöskään toista: ääntä ei voi syntyä ilman liikettä tai musiikkia ilman rytmiä. Elementaarista musiikkia ei voi Ervastin mukaan pelkästään kuunnella, vaan oppilaan täytyy itse osallistua musiikin luomiseen kokonaisvaltaisesti koko kehollaan. Taitotasolla ei siis hänen mukaansa ole väliä, sillä syntyvä musiikki on sen tasoista kuin on musisoijan tasokin. Ervasti lisää yksinkertaisista elementeistä lähtevän musiikin mahdollistavan kaikkien osallistuvan tekemisen.

Tutkimusten mukaan Orff-pedagogiikka on siis ihmisääntä, liikettä, soittoa ja tanssia yhdistävä musiikin opetuksen menetelmä, jonka avulla jokainen oppilas tasostaan riippumatta pystytään ottamaan mukaan musisointiin. Keskiössä on leikin kautta musisointiin osallistuminen ja kokeminen, jossa jokainen oppilas saa mahdollisuuden tehdä omat musiikilliset ratkaisunsa itse.

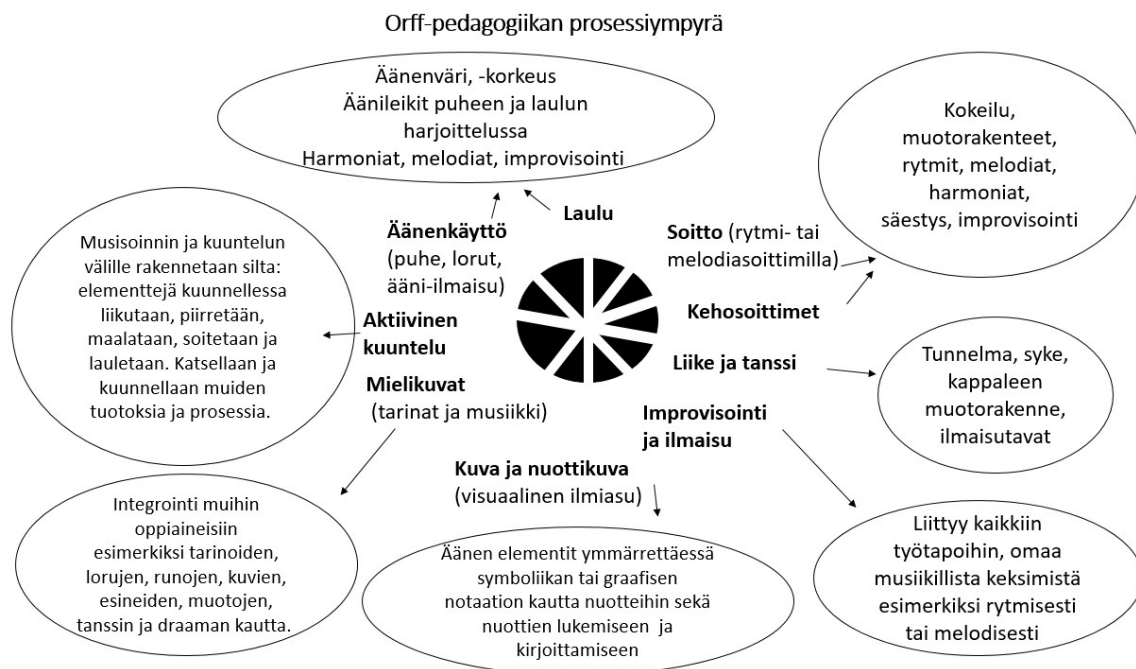
4.2.1 Pedagogiset työkalut

Pedagogiikan mukaisesti musisointi tapahtuu ryhmässä, jossa ryhmän jäsenet ovat usein eri tasoisia. Ervastin (2003, s. 84–102) mukaan menetelmän harjoituksissa jokaisella on oman tasoista tekemistä, mutta tyypillistä on, että oppilaat oppivat myös toisiltaan. Hän esittää, että pedagogiikassa oppimisen kannalta tärkeää on leikki; oman kokeilun kautta oppiminen ja luovuus. Ervastin mukaan jokaiselle annetaan tilaa tehdä omia musiikillisia ratkaisuja, kuunnella ja luoda uutta. Hänen mukaansa nuotteja ei pedagogiikassa yleensä käytetä, ja toiminta suuntautuu yleensä yksityiskohtaisesta yhden oppilaan soittamisesta tai liikkumisesta koko ryhmän

toimintaan. Opettajan tehtävänä Ervastian mukaan on ohjata prosessia yksinkertaisesta monimutkaiseen.

Perkiön (2010) mukaan Orff-pedagogiikassa soittimina käytetään helposti hallittavia ja soitettavia soittimia, kuten kellopelejä, ksylofoneja, metallofoneja, rytmisoittimia ja rumpuja sekä nokkahuiluja – ne muodostava Orff-soittimiston. Ervasti (2003, s. 93–94) kuitenkin muistuttaa, että kaikenlaisia soittimia voidaan käyttää laajasti Orff-pedagogiikan toteuttamisessa. Hänen mukaansa yksinkertaisimmat soittimet helpottavat kuitenkin alkuvaiheessa olevan oppilaan musisointia, sillä soittoon voidaan yhdistää liikettä ja soittotekniikka ei ole vaikea. Pedagogiikassa kehosoitin on Ervastian mukaan yksi tärkeimmistä soittimista, sillä se toimii laulua, puheita, rytmejä ja harmonioita tuottavana instrumenttina.

Orff-pedagogiikassa on useita työtapoja, joiden avulla musiikkia voidaan oppia. Perkiön (2010) mukaan keskeisimmät työtavat ovat: liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi muihin taiteisiin sekä improvisointi ja ilmaisu. Perkiön mukaan Jean Wilmouth, amerikkalainen musiikkipedagogi, kuvaa Orff-pedagogiikan työtapoja prosessiympyrällä. Siinä ideana on, että opetus voidaan koostaa monesta eri työtavasta; esimerkiksi kappaleen sykettä voi lähteä etsimään ensin kuuntelun avulla, sitten siirtyä toteuttamaan sitä kehollisesti tanssien ja liikehtien, jonka jälkeen sykkeen voi siirtää soittimille säestysrytmiksi ja sen päälle voidaan keksiä jokin improvisoitu rytmi.



KUVA 1 Orff-pedagogiikan prosessiympyrä esimerkeillä Perkiön (2010) ideaa mukailten

Comeaun (1995, s. 41–43) mukaan menetelmän on tarkoitus olla älyllistymisprosessin sijaan sisäistämisprosessi, joten kokemus edeltää aina käsitettä. Hänen mukaansa Orff painotti menetelmän kokemuksellista ja tutkivaa otetta, sillä niiden avulla lapsi rakentaa itse oman tiedon ja osaamisen kokemuksiansa perusteella. Opetusprosessissa opettaja toimii Comeaun mukaan ensin mallinäyttäjänä, mutta prosessin edetessä, opettajan on hyvä siirtyä oppaan rooliin ja toimia oppilaan tutkimusta tukevana henkilönä. Perkiön (2010) ja Ervastian (2003, s. 103) mukaan Orff-pedagogiikan prosessi on monisyinen, jossa edetään: imitaation kautta omiin ratkaisuihin, pienistä osasista suurempaan kokonaisuuteen, yksinkertaisista tehtävistä monimutkaisiin ja oppilaan itsenäisestä tekemisestä koko ryhmän toimintaan.

Voidaan siis todeta, että Orff-pedagogiikan mukaisessa opetusprosessissa toiminta suuntautuu yksilön tekemisestä koko ryhmänä toimimiseen ja helposta haastavaan. Kehon liikkeiden, puheen ja laulun lisäksi soittimina toimivat yksinkertaiset Orff-soittimet. Niitä ovat esimerkiksi laattasoittimet, rytmisoittimet ja nokkahuilut, mutta menetelmässä on mahdollista soittaa muitakin soittimia – tärkeintä on, että soitin on helposti oppilaan hallittavissa ja soitettavissa. Orff-pedagogiikassa opetusprosessi koostuu monesta eri työtavasta, jotka läpi käymällä oppilas itse rakentamaan tiedon ja osaamisensa kokemuksiansa ansiosta. Menetelmän alkuvaiheilla on tavallista, että opettaja toimii esimerkkinä, mutta mitä pidemmälle edetään, opettaja siirtyy oppeaksi tukemaan oppilaan omaa tutkimusmatkaa musiikin maailmaan.

4.2.2 Säveltäminen

Ervastian (2003, s. 97) mukaan säveltäminen on yksi Orff-pedagogiikan tärkeimmistä työta-voista. Hän kertoo luovuuden olevan luonnollinen osa musiikkia ja musisoimista, sillä sen avulla oppilaat tottuvat ilmaisemaan itseään musiikin kautta sekä luomaan ja kokeilemaan uusia asioita musisoidessaan. Musiikillinen kokeminen Ervastian mukaan on luovuuden ydin, mutta kokeilemiseen vaaditaan oppilailta mielikuvitusta, uskallusta sekä luokassa vallitsevaa kannustavaa ilmapiiriä.

Musiikillisen keksinnän elementit Orff-pedagogiikassa Perkiön (2010) mukaan ovat: 1. äänillä leikkiminen ja kokeileminen, 2. kappaleen osan improvisointi ja 3. kokonaisen kappaleen improvisointi. Comeau (1995, s. 74) tarkentaa menetelmän ensimmäisten säveltämiskertojen olevan lähinnä oppilaiden leikkimistä, elementtien kokeilua ja kaikkien mahdollisten musiikillisten yhdistelmien tutkimista. Hänen mukaansa pääpaino on äänillä leikittelyssä, joten kaikenlaiset löydökset rikastuttavat oppilaan kokemusmaailmaa. Comeaun mukaan seuraavassa osiossa

oppilaiden keskittyminen suunnataan jo löydettyihin rytmeihin ja lyhyisiin melodioihin, ja niistä voidaan lähteä jalostamaan kappaleeseen esimerkiksi säestystä tai jotain muuta kappaleen osaa. Aiemmin esitellystä Orff-pedagogiikan opetusprosessista huomataan luova työskentelyn olevan automaattisesti osa menetelmän opetusprosessia, joten luovan työskentelyn prosessia ei voi täysin irrottaa muusta opetuksesta.

Comeaun (1995, s. 61–62, 74) mukaan improvisointiprosessissa yhdistyy liike, puhe, laulu ja instrumentit, joiden avulla oppilaat pystyvät luomaan ja ilmaisemaan omaa musiikkiaan yhteissoiton aikana. Hänen mukaansa Orff-pedagogiikan soittimet sopivat hyvin improvisointiin, sillä esimerkiksi laattasoittimien laatat ovat siirreltäviä, ja ne on mahdollista asetella esimerkiksi pentatonisen asteikon mukaisesti. Comeaun mukaan soittimien muokkaaminen mahdollistaa koko oppilasryhmän improvisoimisen samaan aikaan, sillä saman pentatonisen asteikon sävelet kuulostavat hyvältä samaan aikaan soitettuna.

Perkiö (2010) kertoo Orffin luoneen itse säestysmalleja, joiden pitäisi helpottaa musiikillista keksintää jättäen kuitenkin tilaa oppilaiden omalle luovuudelle. Hänen mukaansa Orff-pedagogiikassa säveltämistä toteutetaan yleensä käyttäen urkupistesäestystä, bordunoita ja ostinatoja, erilaisia sointuja vaihdellen ja erilaisia asteikkoja apuna käyttäen. Perkiö tarkentaa urkupistesäestyksessä säestysäänien olevan esimerkiksi soinnun perusääni, joka pysyy samana koko ajan, vaikka rytmi vaihtelisi. Borduna on hänen mukaansa kahdesta äänestä, kvintistä ja perusäänestä, syntyvä säestys, jossa iskut tapahtuvat yleensä tahdin vahvoilla osilla. Yksinkertaisen bordunan lisäksi Orff-pedagogiikassa käytettävissä on Perkiön mukaan: murrettu borduna, jossa kaksi ääntä vuorottelevat, arpeggioborduna, jossa vuorottelevat perusääni, kvintti ja oktaavi, sekä liikkuva borduna, jossa tahdin vahvoilla osilla soitetaan perusääntä ja kvinttiä, ja heikolla tahdinosalla soitetaan sekstiä tai kvarttia.

Ostinato on lyhyt rytmi-, melodia- tai sointukuvio. Tutkijoiden (Comeau, 1995, 62; Perkiö, 2010) mukaan ostinatoja voidaan luoda kehon liikkeen, puheen, instrumenttien tai laulun avulla, ja niitä toistamalla voidaan luoda säestys melodialle tai ostinaton ilmaisumenetelmää voidaan muuttaa ja luoda siitä kappaleen oma musiikillinen osansa. Esimerkiksi sanarytmi on helppo muuttaa rytmisoittimilla soitettaviksi rytmeiksi. Ervastin (2003) mukaan sävellyksen pohjana voi käyttää myös valmista ostinatoa, josta oppilas tekee mieluisan rytmiä tai melodiaa muuntelemalla.

Perkiön (2010) mukaan Orff on ehdottanut, että sointuvaihdoksia, asteikkoja ja asteikon ääniä otetaan asteittain mukaan opetukseen. Sointuvaihdoksissa Perkiön mukaan lähdetään liikkeelle

I-soinnusta, jonka sisäistämisen jälkeen otetaan mukaan II- ja VI-sointu, ja muodostetaan kahden sointuvaihdoksen säestyksiä. Sen jälkeen Perkiö jatkaisi ottamalla mukaan V-soinnun ja luomalla kolmen soinnun kierron: I-IV-V. Lopulta hän kehottaa ottamaan mukaan haastavimmat sointuasteet, VII ja III, ja luomaan erilaisia ja pidempiäkin sointukiertoja. Asteikon äänissä taas lähdetään liikkeelle Perkiön mukaan muutamasta äänestä, kuten so- ja mi-äänestä, ja hiljalleen lisätään pentatonista asteikkoa mukaillen lisää ääniä: 1. yksittäiset äänet: so ja mi sekä la, so ja mi, 2. duuripentatoninen 5-sävelasteikko, 3. heksatoninen 6-sävelduuriasteikko, 4. kokonainen duuriasteikko, 5. aiolinen, fryyginen ja doorinen duuriasteikko sekä 7. aiolinen ja harmoninen molliasteikko.

Yhteenvedon voidaan siis todeta Orff-menetelmässä luovuuden olevan luonnollinen osa opetusprosessia, jossa kokeilun ja leikin kautta edetään tiedostavaan, tunnetuilla osilla improvisointiin ja lopulta kokonaisten kappaleiden luomiseen. Menetelmässä musiikillista keksintää on helpotettu säestysmallien avulla: yhden äänen urkupistesäestyksestä, kahdesta eri äänestä koostuvista rytmisistä bordunoista sekä melodisista, rytmisistä tai harmonisista ostinatoista oppilas voi lähteä pala kerrallaan rakentamaan omaa sävellystään. Pedagogiikan mukaisesti erilaisia asteikkoja, sointulaatuja ja -vaihdoksia otetaan mukaan yksi tai muutama kerrallaan, ja sitä mukaa oppilas pystyy kartuttamaan kokemuksellista ja tiedollista pankkia sekä käyttämään niitä hyväksi oman luovuutensa toteuttamisessa.

4.3 Kodály-metodi

Kodály-metodin luonut Zoltán Kodály (1882–1967) oli unkarilainen säveltäjä, musiikkikasvattaja ja etnomusikologi. Pretty-Norburyn ja kollegojen (2018) mukaan Kodály ajatteli, että musiikki ja musiikinlukutaito tulisi olla jokaisen saatavilla, ja siksi sitä olisi hyvä opettaa kouluissa – siellä lapset saavat opit myös muista yleissivistykseen kuuluvista oppiaineista. Szönyin (2012, s. 11–12) mukaan Kodály kertoi artikkelissaan *Children's Choruses* olevansa huolissaan Unkarin musiikinopetuksen tasosta. Snözyi korosti, kuinka Kodály nosti artikkelissaan esille erilaisia ongelmia ja niiden ratkaisuja: musiikinopetukselle tulisi antaa Unkarissa yhtä tärkeä asema kuin muinaisessa Kreikassa, ja huomioida samalla myöskin musiikkikulttuurin kehittymisen este, musiikillinen lukutaidottomuus, joka oli syynä konserttien harvaan yleisömäärään. Szönyin mukaan Kodály halusi parantaa alakouluihin suuntautuvien opettajien koulutuksessa olevia musiikinopetuksen kursseja, lapsia hän halusi suojella huonolta musiikilta ja opettaa vain

musiikillisesti arvokkaimmilla ja parhaimmilla materiaaleilla, esimerkiksi unkarilaisilla kansanmusiikeilla ja muiden maiden mestariteoksilla. Szönyin mukaan Kodály halusi myös koulujen tarjoavan musiikillisia kokemuksia, sillä päivittäinen laulaminen fyysisten harjoitusten kanssa kehittää lapsen kehoa ja mieltä, ja lapsi on vastaanottavimmillaan ja oppii helpoiten musiikkia 6–16 vuoden iässä. Szönyi kertoo kuorolaulunkin olevan Kodályn mukaan musiikinopetuksessa erittäin tärkeää, sillä yhteisen tavoitteen eteen työskentely tuottaisi kurinalaisia ja hyväluonteisia ihmisiä – siksi paras lähestymistapa musiikin oppimiseen olisi kaikkien saatavilla oleva instrumentti, ihmisääni. Szönyi summaa loppuun, että Kodályn mukaan monipuolinen musiikinopetuksen systemaattinen järjestäminen olisi valtion tehtävä, jonka työtulos ja varat tulisivat takaisin kasvavan konsertti- ja oopperakävijöiden avulla.

Caryn (2012) ja Szönyin (2013, s. 16–22) mukaan nämä tavoitteet mielessään Kodály kokosi yhteen musiikinopetustavoitteitaan vastaavia opetuskeinoja maailmalta, joten hän ei ole itse varsinaisesti luonut uutta opetusmenetelmää. Tutkijoiden mukaan solfaamisessa eli nuotin lukemisessa käytetään ranskalaisen Emile-Joshep Chevén keksimää titiointia rytmien lukemisessa. Italialaisen munkin, Guido Arezzolaisen alun perin kehittämää, sittemmin englantilaisen Curwenin käsimerkein muokkaamaa, solmisaatiojärjestelmää käytetään taas tutkijoiden mukaan nuottien äänten lukemisessa. Liikkeen ja musiikin yhdistämisessä tutkijat kertovan otettavan inspiraatiota sveitsiläisen Dalcrozen luomasta menetelmästä. Hudgens (1987, s. 31) kuitenkin kertoo, että päätavoite menetelmässä on kuuntelun kehittämisen avulla opettaa lapset lukemaan ja kirjoittamaan musiikkia: rytmikkaa, melodiaa, tekstiä ja rakennetta.

Tutkimusten mukaan voidaan todeta, että Kodály koosti menetelmänsä ollessaan huolissaan Ukrainan musiikillisen koulutuksen laadusta. Yleissivistävällä musiikinlukutaidon opetuksella Kodály uskoi kehittävänsä koko maan musiikkikulttuurin sijaa ja kasvattavansa yksinkertaisesti parempiluontoisia ihmisiä. Menetelmän avulla haluttiin kehittää oppilaiden kuuntelukykyä, jonka ansiosta oppilaat oppisivat lukemaan ja kirjoittamaan musiikkia.

4.3.1 Pedagogiset työkalut

Caryn (2012) mukaan titioinnissa eli rytmien tavuttamisessa jokaiselle rytmikuviolle on tietyt, vakiintuneet tavunsa. Kielellisistä eroista johtuen tavuja on käännetty hänen mukaansa vastaamaan opetuksen äidinkieltä, mutta perusrytmit ovat hyvin samanlaisia monella eri kielellä. Szönyin (2012, s. 21) mukaan titioinnin tavut menevät seuraavalla tavalla: neljäsosanuotti on

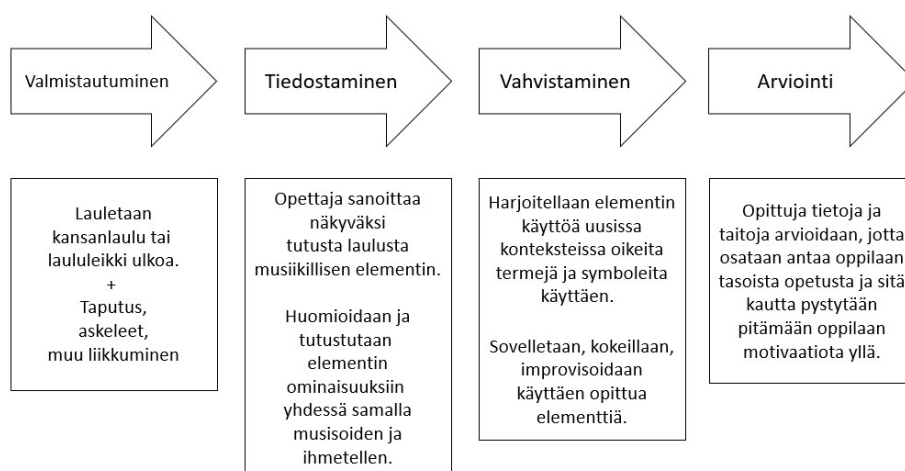
taa, kahdeksasosanuotti on ti, kaksi kahdeksasosanuottia on ti-ti, pisteellinen neljäsosanuotti on taa-a, puolinuotti on taa-aa ja kaksi kuudestoistanuottia muodostuvat tavuiksi ti-ri.

Hudgensin (1987, s. 31–35) mukaan Kodály-metodissa käytetään absoluuttisten sävelnimien sijaan relatiivisia säveltavuja, eli do-tavu on duuriasteikon ja la-tavu molliasteikon ensimmäisen sävel. Hänen mukaansa duuriasteikko menee tällöin do, re, mi, fa, so, la, ti, do ja molliasteikko la, ti, do, re, mi, fa, so, la. Solmisaatiokäsimerkkejä käytetään Hudgensin mukaan säveltävien visualisointiin, kun taas laulaminen perustuu solmisaatiotavuilla sävelten välisiin suhteisiin, jonka ansiosta lapsi lopulta oppii hahmottamaan intervaleja ja laulamaan lauluja monelta eri sävelkorkeudelta. Solmisaatiotavut ja -käsimerkit mahdollistavat Hudgensin mukaan myös sanattomien laulujen laulamisen, kun nuotinlukua ei vielä osata.

Kehollinen liike toimii metodissa musiikin hahmottamisen keinona. Hudgensin (1987, s. 28–30) mukaan esimerkiksi rytmiiikkaa tai kappaleen rakennetta voi ilmaista kehon avulla taputtaen, napsutellen, kävellen ja juosten. Pretty-Norbury ja kollegat (2018) sekä Szönyi (2012, s. 12) tarkentavat, että toisin kuin Dalcroze-pedagogiikassa, Kodály-metodissa instrumentteja ei käytetä opetuksen tukena, vaan keho toimii menetelmän kokonaisvaltaisena instrumenttina sekä melodisesti että rytmisesti. Heidän mukaansa esimerkit annetaan opettajan toimesta laulaen, puhuen tai kehorytmien avulla.

Kuten monessa muussakin opetustilanteessa, metodin opetus etenee helposta haastavaan. Esimerkiksi säveliä on ensin vain muutama, mutta opetuksen edetessä säveliä otetaan lisää asteikon mukaisesti: ensin voidaan käsitellä säveliä do ja re, jonka jälkeen otetaan mukaan mi ja niin edelleen (Hudgens, 1987, 29; Neumann, 2006). Comeaun (1995, s. 42) mukaan opetus etenee tietyn rakenteen mukaan: 1. valmistelu, 2. tiedostaminen, 3. vahvistaminen. Neumannin (2006) mukaan tavoitteena Kodály-metodin prosessissa on pyrkiä kuulemaan ja kokemaan elementti ennen sen visualisointia tai termin käyttöä.

Kodály-metodin mukainen opetusprosessi



KUVA 2 Neumannin (2006) ja Comeaun (1995, s. 42) ideoiden pohjalta koottu malli Kodály-metodin opetusprosessista

Näiden tutkimusten perusteella kuuntelukykyä harjoitellaan Kodály-pedagogiikassa monin eri tavoin. Rytmien lukemista opetellaan tititoinnin avulla, jossa esimerkiksi taa on neljäsosanuotti ja ti kahdeksasosanuotti. Sävelten lukemista menetelmässä harjoitellaan relatiivisten säveltavujen avulla, eli do tai la on asteikosta riippuen asteikon ensimmäinen sävel, ja asteikon ääniä otetaan mukaan opetuksessa yksitellen. Ennen nuottien lukemista menetelmässä käytetään kuitenkin solmisaatiokäsimerkkejä, joilla visualisoidaan säveltavuja. Säveltavujen ja solmisaatiokäsimerkkien avulla oppilaat opetetaan hahmottamaan sävelten välisiä suhteita, intervaleja, ja laulamaan monelta eri sävelkorkeudelta. Musisointi menetelmässä tapahtuu laulaen sekä puhe- ja kehorytmein, ilman soittimia. Kokonaisvaltaisessa opetusprosessissa oppilas kuulee ja kokee asian ennen ilmiön sanoittamista ja symbolisointia.

4.3.2 Säveltäminen

Comeaun (1995, s. 70) mukaan Kodály-metodissa säveltäminen ja luovuus kumpuaa olemassa olevasta tiedosta. Hänen mukaansa kaikki luovat toiminnot rakentuvat oppilaiden jo tuntemien rytmisten ja melodisten aiheiden ympärille. Comeau painottaa, että menetelmässä improvisaation harjoituksella on tarkat tavoitteet, ja siksi Kodály vastusti tutkivaa ja satunnaista improvisaatiota. Szönyin (1973, s. 45) mukaan Kodály-menetelmässä varhaisin improvisointi lähtee

kysymys-vastaus -muotoisista tehtävistä. Hänen mukaansa opettaja voi esimerkiksi laulaa hyvän päivän toivotuksen ja oppilas vastata toivotukseen käyttämällä samoja musiikillisia elementtejä kuin opettaja, kuitenkin jotain elementtiä, esimerkiksi melodiaa tai rytmiä, muunnellen.

Szönyin (1973, s. 47) mukaan menetelmässä musiikillinen keksintä ja improvisointi etenee opettajan ohjauksella niin, että oppilaille luodaan tyhjiä aukkoja, jotka täytetään oppilaiden mielestä parhaalta kuulostavalla tavalla. Hänen mukaansa rytmikassa voidaan käyttää aluksi 2/4- ja 4/4-tahtilajeja, jolloin tahdit täytetään oppilaille jo valmiiksi tutuilla ti-ti ja taa -rytmeillä sekä neljäsosatauoilla. Szönyin mukaan improvisoinnin voi rakentaa kysymys-vastaus-vuoroilla tai niin, että opettajan rytmi kuuluu oppilaiden rytmien taustalla. Hän tarkentaa, että opettajalla näissä harjoituksissa on sama rytmi, mutta oppilaat improvisoivat vuorotellen omia ratkaisujaan joko vuorottelemalla opettajan perusrytmien kanssa tai improvisoimalla opettajan rytmien päälle.

Szönyin (1973, s. 48–49) mukaan Orff-pedagogiikassa rytmi-improvisoinnin jälkeen voi edetä melodiaimprovisointiin, jossa pääasiassa lauletaan sanatavuja. Hänen mukaansa opettaja laulaa ensin sanatavuilla rytmisen melodian, jonka jälkeen oppilas toistaa esimerkin rytmisesti samalla tavalla, mutta melodiaäänten paikkoja muunnellen. Eteenpäin mentäessä Szönyi esittää idean, jossa oppilas improvisoi kvintin päästä opettajasta, jolloin melodiaäänten paikkoja muunnellaan edelleen, mutta rytmit pysyvät edelleen samana. Jos opettaja jättää melodiaansa tauon, voi oppilas halutessaan Szönyin mukaan täyttää sen valitsemallaan rytmillä.

Szönyi (1973, s. 50–51) kertoo menetelmän harmoniaimprovisoinnin lähtevän siitä, että oppilaat laulavat aluksi samoja rytmejä eri soinnun sävelillä, esimerkiksi puolet oppilaista laulavat do-ääntä ja puolet laulavat so-ääntä eli lauletaan kvinteittain. Tehtävää muunnellaan hänen mukaansa erilaisia intervaleja käyttäen. Szönyi kertoo, että sen jälkeen voidaan luoda kolmisointuja, esimerkiksi äänistä do, mi ja so, joista muodostuu C-duurisointu. Hän ehdottaa, että hiljalleen edellisen vaiheen jälkeen voidaan hajottaa rytmikkaa, jolloin jokaiselle ääniryhmälle on oma rytmensä. Perusäänellä laulettava melodia voidaan Szönyin mukaan keksiä itse, ja lopulta muodostaa esimerkiksi moniääninen kaanon.

Harmoniaimprovisoinnin rakentuminen Szönyin (1973, s. 50–51) mukaan oppilaiden musiikillisten taitojen karttuessa: 1. Sama rytmi toiselle intervallille, 2. Lisää intervalliryhmiä samalle rytmille, 3. Intervalleille eri rytmit, 4. Intervalleille eri melodia tai kaanon itse keksittynä.

Szönyi (1973, s. 50–51) kertoo improvisoinnin etenevän prosessin mukaisesti helposta vaikeaan, joten aluksi käytetään vain muutamia säveliä ja helppoja asteikoita, kuten kokosävelasteikkoa ja pentatonista asteikkoa. Hän esittää, että hiljalleen oppilaiden taitojen karttuessa otetaan mukaan haastavampia asteikoita ja haastavampia rytmejä. Sekä Comeau (1995, s. 70) että Neumann (2006) vahvistavat improvisoinnin kuuluvuuden osaksi Kodály-pedagogiikan opetusprosessia, joten luovaa toimintaa ei voi täysin irrottaa omaksi, itsenäiseksi osuudekseen. Heidän mukaansa improvisoiden ja säveltäen sovelletaan opittuja asioita ja ilmaistaan oppilaan omaa osaamista.

Tutkimukset paljastavat, että Kodály-metodissa säveltäminen ja improvisointi ovat ikään kuin tarkoin rajattuja tehtäviä, jossa jo opittuja asioita muunnellaan osana menetelmän opetusprosessia. Luova musisointi lähtee menetelmässä lähes tulkoon aina opettajan esimerkistä tai ohjeesta, ja silloinkin oppilaat saavat ikään kuin valita jo oppimistaan asioista yhden ja muunnella sitä tuttuja käytäntöjä käyttäen. Improvisointitehtävät voi olla esimerkiksi tyhjän kohdan täyttämistä tutuilla rytmeillä, annetun melodian muuntelua rytmisesti tai muutamilla tutuilla äänillä sekä esimerkiksi eri harmonioiden rikastuttamista useammilla soinnun sävelillä tai eri rytmikoilla. Mitä pidemmällä oppilaat ovat, sitä monipuolisemmin erilaisia musiikillisia ilmiöitä säveltämisessä käytetään.

5 Tulokset

Tässä luvussa palataan tutkimuskysymyksiin sekä pyritään vastaamaan kootun aineiston pohjalta *1. Miksi säveltämiskasvatusta tarvitaan peruskoulussa ja 2. Millä tavoin Dalcroze-, Kodály- ja Orff -menetelmissä toteutetaan peruskouluun sopivaa säveltämiskasvatusta, ja mitkä ovat menetelmien sävellyskasvatuksen tavoitteet.*

5.1 Säveltämiskasvatus osana musiikkikasvatusta

Tutkimukset osoittivat, että säveltämiskasvatuksella halutaan kehittää kykyä ajatella luovasti. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, s. 422–424) luovalla musiikinopetuksella tavoitellaan oppilaan musiikillisia ongelmanratkaisukykyjä ja oman ilmaisun vahvistamista. Kaschubin ja Smithin (2009, s. 101–124) näkemys tukee opetussuunnitelmaa, sillä säveltämisen prosessissa oppilaat kohtaavat erilaisia ongelmanratkaisua, luovuutta ja keskeneräisyyden sietämistä vaativia taitoja. Luovuudesta ongelmanratkaisutilanteissa Ahon (2007) mukaan taas on hyötyä siksi, että sen avulla pystymme muokkaamaan tapaamme työskennellä tai parantamaan työskentelyämme lopputuloksia missä tahansa toiminnassamme.

Peruopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa (2014, s. 422–424) tuodaan esille, että luovien menetelmien avulla pyritään harjoittelemaan myös erilaisia musiikin osa-alueita. Tämä tarkoittaa sitä, että säveltämiskasvatuksen ei tarvitse aina tavoitella valmista sävellystä, vaan sen avulla voidaan käsitellä myös musiikin perusilmiöitä, rakentaa kokonaisuuksia eri aihealueiden välille sekä harjoitella sosiaalisia taitoja. Säveltämiskasvatuksen laajat menetelmävaihtoehdot takaavat sen, että jokainen opettaja pystyy valitsemaan oppilailleen ympäristöstä, tilanteesta tai taitotasoeroista huolimatta sopivan tavan opettaa (Ervasti ym., 2013).

Tutkimusten (Ahonen, 2004, s. 167–168; Unkari-Virtainen, 2007; Ervasti ym., 2013) mukaan säveltämiskasvatus on oppilaslähtöistä toimintaa, jossa etsitään oppilaan omaa tapaa ilmaista itseään. Luomalla uutta oppilas tuntee olevansa osa vallitsevaa musiikkikulttuuria, toisin kuin vanhoja, jonkun muun jo tekemiä ratkaisuja toistamalla. Luovan opetuksen vahvuus on oppilaslähtöisyys, jossa oppilaan oppimistyyli, -tahti ja valinnat saavat olla yksilöllisiä.

5.2 Säveltämiskasvatusta Dalcroze-, Orff-, ja Kodály-menetelmien mukaisesti

Millä tavoin Dalcroze-, Kodály- ja Orff -menetelmissä toteutetaan peruskouluun sopivaa säveltämiskasvatusta, ja mitkä ovat menetelmien sävellyskasvatuksen tavoitteet?

Kirjallisuus ei varsinaisesti vastannut siihen, kuinka menetelmät sopivat peruskoulun musiikin-tunneille. Juntusen (2015) mukaan jokaisella opettajalla on mahdollisuus valita itse mielestään parhaiten tunneilleen sopivat menetelmät, joten jokaisen opettajan päätettäväksi jää, mitä menetelmää minkäkin oppimistavoitteen saavuttamiseen käyttää. Tutkielmassa käsitellyt säveltämismenetelmät on kuitenkin luotu ryhmätoimintaan, joten ensisijaisesti voisi ajatella, että opetustavoitteesta riippuen menetelmiä voidaan käyttää myös peruskoulun musiikinopetuksessa.

Menetelmissä käytettävät instrumentit ovat osittain samanlaisia, osittain erilaisia. Dalcroze-pedagogiikassa opetuksen lähtökohtana on ihmisen keho, ja siitä lähtevät äänet ja liikkeet: laulu, liike sekä puhe- ja kehorytmit (Juntunen ym., 2010, s. 11–13, 18–26). Menetelmässä tärkeä instrumentti on myös piano, jolla opettaja yleensä improvisoi tunnin materiaalin, ja jolla oppilaatkin kehollisten harjoitusten jälkeen pääsevät koittamaan soittaen säveltämistä (Perkiö, 2010). Orff-pedagogiikassa lainataan Dalcroze-pedagogiikan kehollisuutta, mutta käytössä on myös Orff-soittimisto: laatat, rytmisoittimet, helpot puhaltimet ja muut oppilaan helposti hallittavat soittimet (Ervasti, 2010, s. 93–94; Perkiö, 2010). Myös Kodály-metodissa käytetään Dalcrozelta lainattua kehollisuutta, ja ihmiskeho onkin menetelmän ainoa soitin (Cary, 2012; Szönyi, 2012, s. 11–12).

Jokaisessa kolmessa menetelmässä säveltämisen oppimisprosessi kulkee helposta haastavaan. Jo opittuja musiikillisia taitoja sovelletaan kaikissa menetelmissä uusiin tilanteisiin, mutta opettajan ohjaamisen osuus menetelmissä vaihtelee. Tutkimusten (Comeau, 1996, s. 39–40; Ervasti, 2003, s. 103; Perkiö, 2010) mukaan Orff-pedagogiikassa opettaja on opetuksen aluksi jopa mallin näyttävä, mutta hiljalleen prosessin edetessä opettaja pyritään ohjaajana tekemään toimitto-maksi. Prosessi etenee yksilötyöskentelystä koko ryhmän musisointiin, ja Orff kehittelikin säveltämiseen erilaisia säestysmalleja, joita kokoamalla saadaan rakennettua kokonainen sävellyks. Dalcroze-pedagogiikassa puolestaan tutkijat (Juntunen, 2010; Anderson, 2012) kertovat säveltämisen olevan osa koko opetusprosessia, ja siinä keskiössä on opettajan ja oppilaiden vuoroin reagointi ja improvisoimalla vastaaminen. Menetelmän improvisoinnissa oppilaat näyttävät omia ratkaisujaan samanaikaisesti luokassa. Kodály-metodissa taas opettajan rooli on ohjata tiukasti oppilaiden improvisointia, ja tehtävät ovat usein valmiiksi kirjoitettuja; oppilaille

on merkitty omat tahtinsa, joissa on määrä näyttää opitut taidot soveltamalla niitä tehtävässä (Hudgens, 1987, 29; Neumann, 2006; Szönyi, 1973, s. 47).

Toisin kuin tutkielman alussa mainitussa hypoteesissa oletettiin, menetelmien säveltämiskasvatusta ei voi täysin irrottaa koko menetelmän opetusprosessin tavoitteista. Pedagogiikat on mietitty alun perin kokonaisuuksiksi, joten ne kokonaisuutena tavoittelevat jotain tavoitetta. Juntusen (2010) mukaan Dalcroze kollegoineen menetelmällään halusivat alun perin oppilaiden osaavan kuunnella ja ilmaista itseään paremmin, kun taas Hudgensin (1987, s. 31) mukaan Kodály halusi kaikkien osaavan nuotinlukua ja sitä kautta hallitsevan sisäistä kuuntelukykyään. Orff painotti Perkiön (2010) mukaan menetelmällään kokonaiseen prosessiin, taiteita yhdistävään kokemukselliseen oppimistyyliin.

Säveltämisessä Dalcroze halusi ilmaisun ja kuuntelukyvyn kehittämisen lisäksi oppilaiden sisäistävän musiikillisia sääntöjä luovuuteensa (Anderson, 2012), kun Orffin mukaan säveltäminen on enemmänkin leikin kautta opitun kokeilua, eikä lopputuloksella tai virheillä ole väliä (Ervasti, 2010, s. 98–99). Kodály näki säveltämisen olevan keino nähdä oppilaiden kehitys ja osaaminen, jolloin valmista lopputulosta arvioimalla opettaja pystyy suunnittelemaan oppilaiden tasoista opetusta (Comeau, 1995, s. 42; Neumann, 2006).

6 Pohdinta

Tutkimusaihe on muuttunut ja muovautunut tutkielmaa tehdessä. Ensimmäisiin lähdeaineistoihin syventyessä pääsi huomaamaan, ettei tutkimusaineisto pystykään välttämättä vastaamaan, mitkä ovat säveltämisen tavoitteet kaikissa säveltämismenetelmissä ja niiden sovelluksissa. Sen jälkeen aihe rajautui käsittelemään säveltämiskasvatusta musiikkipedagogisissa menetelmissä. Sekään rajaus ei riittänyt, sillä pedagogisia menetelmiä on luotu nykypäivään mennessä jo paljon. Lopulta rajaus kohdistui pedagogisten suuntauksien puolesta opinnoissakin jonkin verran esille tullessiin Dalcroze-, Orff- ja Kodály-pedagogiikkaan. Menetelmistä löytyi yleisesti hyvin tietoa, sillä niillä on pitkä historia musiikkikasvatuksen ja musiikin opetuksen kehittäjinä.

Säveltämisen osuus pedagogisissa menetelmissä näytti alusta asti olevan yksi tärkeimmistä opetuksen osista, mutta mitä tarkemmin säveltämisen keinoja etsi, sitä harvemmissa tietolähteissä niistä puhuttiin. Esimerkiksi Kodály-metodin säveltämiseen liittyviä työtapoja sai etsiä hyvän tovin. Kodály-metodin kirjallisuudesta nousi kyllä usein esille säveltämisen ja luova työskentelyn tärkeys osana kokonaisvaltaista oppimisprosessia, mutta mistään ei tahtonut löytyä esimerkkejä tai ohjeita säveltämisen opettamiseen menetelmän mukaisesti. Orff- ja Dalcroze-pedagogiikan mukaan säveltämisestä tietoa löytyi paremmin. Orff-menetelmän mukaiseen säveltämiseen on luotu säästysmalleja ja Dalcroze-pedagogiikka perustuu oppilaan ja opettajan väliseen improvisointiin, joten menetelmien mukaisesta säveltämisestä ja improvisoinnista puhuttiin tutkimusaineistossa paljon enemmän.

Koska säveltämisen osuus jäi menetelmäkirjallisuudessa vähälle, ei tutkielmassa päästy vastaamaan, miten menetelmät sopivat peruskoulun musiikintunneille. Menetelmän hallitseva opettaja varmasti pystyy oman ammattitaitonsa puolesta toteuttamaan niitä tunneillaan, mutta olisi kiinnostavaa tutkia, miten nämä menetelmät sopivat musiikinopetukseen käytännön tekijöiden kannalta. Voiko yhdellä menetelmällä opettaa yhtä tehokkaasti musiikkia kuin monen menetelmän yhdistelmällä? Opetukseen vaikuttavat esimerkiksi viikkotuntien määrä ja oppilaan musiikillinen tausta, jotka täytyy ottaa huomioon menetelmän valinnassa. Voi olla, että esimerkiksi pelkkä laulaminen musiikin oppimisen välineenä sellaiselle oppilaalle, joka ei ole aiemmin juuri laulanut, ei ole paras mahdollinen oppimistapa. Esimerkiksi seitsemännelle luokalle tulojoita ei ole realistista opettaa pelkän laulun avulla musiikin oppimiseen, jos alakoulussa oppilaat eivät ole tottuneet laulamaan. Uuden oppimistyylin opettelemiseen menisi tällöin aivan liikaa aikaa, ja pääasia, musiikin oppiminen, jäisi taka-alalle, menetelmän varjoon. Menetelmäkirjal-

lisuudessa usein painotettiin, että ensin opitaan uusi asia, jonka jälkeen sovelletaan opittua säveltäen. Nykyisellä musiikintuntien määrällä soveltamisen vaiheeseen ei välttämättä edes päästäisi, jos menetelmien opetusprosessia noudatettaisiin tarkasti alusta loppuun.

Aiheeseen tutustumisen myötä pääsi käsittämään aiempaa paremmin, mitä kokonaisvaltainen luovuus osana musiikinopetusta voi olla. Aiempi käsitys, jossa luovuus opetuksessa on pelkkiä pieniä irrallisia palasia, on jäänyt, ja tilalle on tullut ymmärrys kokonaisemmasta opetusprosessista. Musiikin hahmottamista voi harjoitella monella eri tavalla: Dalcroze-pedagogiikan kehollisuudella, Orff-pedagogiikan soitinmusisoinnilla ja Kodály-metodin ihmisäänen käytöllä. Säveltäminen ja luova toiminta ovat oppilaalle tapa ilmaista itseä ja ottaa osaa vallitsevaan kulttuuriin, mutta opettajalle oppilaan sävellyksellä ja säveltämisprosessilla on arvokas arvioinnin kannalta. Opettaja saa tuotoksien avulla käsityksen oppilaiden musiikillisesta ymmärryksestä ja oppilaan taitotasosta, joiden avulla hän pystyy suunnittelemaan oppilaiden tarpeisiin sopivia tunteja. Säveltäminen voi siis parhaimmillaan poistaa musiikista suorittamisen tarpeen, sillä oppilaita voidaan arvioida kokeiden sijaan luovan prosessin kautta. Luovan prosessin arvioinnissa voitaisiin kiinnittää huomiota esimerkiksi opetetun ilmiön sisäistämiseen ja sen sovellustaitoon sekä työskentelytaitoihin.

Tutkielman myötä vahvistui myös opetuksen suunnittelun tärkeys. Samaan lopputulokseen voidaan päästä useiden eri menetelmien avulla, mutta opettajalla on vastuu valita ja osata perustella pedagogisesti tavoitteeseen sopivan menetelmän käyttö. Peruskoulun musiikintunneilla tärkeää ei ole hienon menetelmän käyttö, vaan musiikin oppiminen. Ajoittain tutkielmaa tehdessä nousi kysymys, voiko ja onko kannattavaa yhdistellä erilaisia pedagogisia menetelmiä. Esimerkiksi Dalcrozessa ja Kodályssa on eriävät mielipiteet säveltävien käytöstä – toinen kannattaa absoluuttisten sävelien tunnistamista, kun toiselle tärkeämpää on eri sävelten välisten yhteyksien hahmottaminen. Lopulta tässäkin asiassa on kyse vain opetuksen päämäärästä; opetukseen valitaan menetelmä, joka tukee halutun oppimistavoitteen saavuttamista. Toisaalta myös peruskoulun musiikinopetuksen tavoite ei ole tehdä jokaisesta oppilaasta muusikkoa, joten luultavasti oppilas ei opi koko peruskoulun aikana säveltävükäsitystä täydellisesti, vaikka jompaa-kumpaa lähdetäisiinkin noudattamaan.

Kirjallisuuskatsauksena toteutettu kandidaatintutkielma avasi mahdollisuuden jatkotutkimuksiin. Olisi kiinnostavaa tehdä pro gradu -työssä samaan tavoitteeseen tähtäävät opetuskokonaisuudet näistä kolmesta menetelmästä sekä niiden yhdistelmästä, ja tutkia empiirisesti, onko yhden tietyn menetelmän käyttäminen tehokkaampaa kuin useamman menetelmän yhdistelmän

käyttäminen. Aineiston keräämiseen vaadittaisiin kolme luokkaa, joille opetettaisiin samaa ilmiötä eri menetelmillä, ja neljäs luokka, jolle opetettaisiin samaa ilmiötä näiden kaikkien yhdistelmällä. Oppimista voitaisiin mitata kokeiden tai haastatteluiden avulla. Tutkimuksella saataisiin samalla kartoitettua myös menetelmien heikkouksia ja vahvuuksia peruskoulun musiikinopetuksessa.

Toisaalta myös yleisesti peruskoulun musiikinopetuksessa käytettyjen säveltämismenetelmien selvittäminen kiinnostaisi. Säveltämismenetelmiä voitaisiin kartoittaa kyselytutkimuksena, jolloin tutkimukseen voisi osallistua laajemmin musiikinopettajia koko Suomesta. Kyselytutkimuksen heikkous ja samalla vaativuus on se, että kyselyn on oltava tarpeeksi tarkka, jotta tietoa saadaan, mutta silloin se on myös pitkä, jolloin vastaajat todennäköisemmin vastaavat nopeasti ja pintapuolisesti. Säveltämismenetelmiä olisi siis järkevämpi kerätä haastatteluin, jolloin vastaajia on toki vähemmän, mutta vastaukset sisältävät enemmän arvokasta tietoa. Säveltämismenetelmien käyttöä on tutkittu koulujen musiikinopetuksessa vielä vähän, joten tämänkaltaisille tutkimuksille olisi käyttöä ja niistä olisi hyötyä kaikille musiikinopettajille, joille säveltäminen ei ole vielä luonnollinen osa musiikinopetusta.

Lähteet

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisations. *Music Educators Journal*, 66(5), 62–68. <https://doi.org/10.2307/3395778>
- Aho, M. (2007). Luoville osaajille on tilausta työelämässä. *Luovuuspedagogiikka* (s. 37–39). Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Julkaisupaikka: Finn Lectura.
- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, 26(1), 27–33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Cary, D. G. (2012). Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 179–194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1145911>
- Ervasti, M. (2003). Lorutan laulu, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa. *Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Lisensiaatintutkimus*.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa H.M. Nikkanen, H. Westerlund, M.-L. Juntunen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 246–291). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm music & education*. Julkaisupaikka: The Dalcroze Society (Inc).
- Juntunen, M. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 245–257). Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Juntunen, M. (2010). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson. (toim.) *Musiikkiliikunnan käsikirja: 1. Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY.
- Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkiliikunnan käsikirja: 1. Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy.

- Juntunen, M. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja kehoalliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Finnish Journal of Music Education*, 18(1), 56–76.
https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7067/FJME_Vol18nro1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=58
- Hakala, J. T. (2002). *Luova prosessi tieteessä*. Julkaisupaikka: Gaudeamus.
- Hawkins, J., Blakeslee, S. & Kankkunen, R. (2005). *Älykkyys: Uusi tieto aivoista ja älykkäät koneet*. Julkaisupaikka: Edita.
- Hudgens, C. K. K. (1987). *A study of the Kodaly approach to music teaching and an investigation of four approaches to the teaching of selected skills in first grade music classes*. Doctoral dissertation, University of North Texas. <https://www.proquest.com/openview/03d2dbb4995c264ebe870b926261f9d7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Huovinen, I. & Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, koulutajille ja ryhmän ohjaajille*. Julkaisupaikka: Resurssi.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25(4), 291–301. <https://www.proquest.com/openview/ed57a64622d13d705c3b8500b77e5af0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40634>
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 64–82). Helsinki: Opetushallitus.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music. Composition for creative and critical thinking*. Laham: Rowan & Littlefeldt Education.
- Korpinen, E. (2007). Ilon pedagogiikkaa etsimässä. *Luovuuspedagogiikka* (s. 5–15). Helsinki: Opetushallitus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Neumann, C. (2006). The Kodály method and learning theories. *The Canadian Music Educator*, 47(4), 48. Haettu <https://www.proquest.com/openview/dfd56f5f862b50a9de137fbb4ae576b7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=45770>

- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 10–22). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 17.3. osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parker, E. C., Bond, V. L. & Powell, S. R. (2017). A grounded theory of preservice music educators' lesson planning processes within field experience methods courses. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 287–308.
<https://doi.org/10.1177/0022429417730035>
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. & Simola-Isaksson. (toim.) *Musiikkiliikunnan käsikirja: 1. Musiikkia liikkuen* (s. 28–36). Helsinki: WSOY.
- Pretty-Norbury, G., & Pontarini, L. (2018). Kodály or Orff? Why not both? *The Canadian Music Educator*, 60(1), 9–14. <https://www.proquest.com/open-view/471955005490b74cbf9ebda6878da407/1?pq-origsite=gscholar&cbl=45770>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? *Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja*, 62, 4–8. Vaasan yliopisto.
- Szönyi, E. (1973). *Kodály's principales in practise. An approach to music education through the Kodály method*. Kääntänyt John Weissman. Budapest: Universal Music Publishing Edition Musica Budapest Ltd.
- Turpin, D. (1986). Kodály, Dalcroze, Orff and Suzuki: Application in the secondary schools. *Music Educators Journal*, 72(6), 56–59. <https://doi.org/10.2307/3401279>
- Unkari-Virtanen, L. (2017). *Säveltäminen ja musiikkipedagogiikka*. S. Hartikainen (toim.) *Reptejä säveltämisen ohjaukseen* (s. 4–7). Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Julkaisupaikka: PS-kustannus.
- Väkevä, L., & Tikkanen, R. (2013). Esipuhe. J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 5–9). Helsinki: Opetushallitus.