

Säveltäminen musiikin perusteiden opiskelun työtapana

Oppilaan kokemusmaailma lähtökohtana sävellyspedagogiikalle

Tutkielma (Maisteri)

20.8.2015

Erno Aalto

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Säveltäminen musiikin perusteiden opiskelun työtapana	96
Tekijän nimi	Lukukausi
Erno Aalto	syksy 2015
Koulutusohjelman nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkielma käsittelee säveltämisen pedagogisia mahdollisuuksia osana musiikin perusteiden oppiainetta. Keskeisenä tavoitteena on ollut selvittää, millaisin edellytyksin sävellystoimintaa voi hyödyntää musiikin perusteiden aihealueiden opetuksessa. Tutkimuksessa kartoitettiin myös mahdollisia kehittämiskohteita oppilaitoskohtaisen sävellyskasvatuksen sekä sävellystoimintaa ohjaavien sävellystehtävien osalta.</p> <p>Työn teoreettinen viitekehys pohjautuu taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksiin oppimiskäsityksestä, musiikin perusteiden sisällöstä ja säveltämisen työtaivoista. Laajennan viitekehystä tarkastelemalla säveltämisprosesseja pragmatistisen tieto- ja kokemukäsityksen sekä luovan musiikillisen toiminnan näkökulmasta.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka kohteena oli syksyllä 2013 toteutunut opetuskokeilu. Opetuskokeilussa musiikin perusteiden tunneilla pääasiallisena työskentelytapana oli säveltäminen yhdessä oppilaiden kanssa kehitettyjen sävellystehtävien pohjalta. Empiirisen osion kohdejoukkona oli kaksi musiikin perusteiden oppilasryhmää. Tutkimusaineisto koostuu opetuskokeilun aikana kirjatusta opettajahavainnoista sekä kokeiluun osallistuneiden oppilaiden ryhmämuotoisesta teemahaastattelusta ja kyselystä. Aineisto analysoitiin narratiivisen sekä sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksen keskeiset tulokset liittyvät oppilaiden näkemyksiin sävellystoiminnan käyttöarvosta musiikin perusteiden aihealueiden oppimisen työkaluna. Vaikkakin säveltämisen produktit nähtiin lainautuvan luontevasti musiikinteoreettisten tehtävien materiaaliksi, itse säveltämistä ei yleisesti koettu musiikin rakenteiden opetteluun työvälineenä. Sävellystoimintaa ohjaavat sävellystehtävät osaltaan tarjosivat oppilaille keinoja tarkastella musiikinteoreettisia rakenteita luovan toiminnan välityksellä, toisaalta tehtävät koettiin ajoittain luovia prosesseja rajoittavina.</p> <p>Sävellystoiminnan hyödyntäminen musiikin perusteiden opetuksessa on vaativa mutta ensiarvoisen tärkeä pedagoginen työkalu. Mikäli oppilas osallistetaan sävellysprosessien työkalujen, työtapojen sekä päämäärien suunnitteluun, säveltämisen intentiot, prosessit ja tuotokset ovat kytköksissä oppilaan kokemusmaailmaan. Tästä lähtökohdasta säveltäminen voi toimia merkityksellisenä musiikin perusteiden aihealueiden opetteluun välineenä.</p>	
Hakusanat	
musiikin perusteet, taiteen perusopetus, pragmatismi, säveltäminen, sävellyspedagogiikka, tapaustutkimus, toimintatutkimus	
Lisätietoja	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Musiikin perusteet	9
2.1 Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä	9
2.1.1 Musiikin perusteiden sisältö	9
2.1.2 Oppimiskäsitys	10
2.2 SML:n tasosuoritusohjeiden tarkastelua	12
2.2.1 Vuoden 2013 tasosuoritusohje	12
2.2.2 Vuoden 2005 tasosuoritusohje	13
2.3 Säveltäminen osana musiikin perusteita	14
2.4 Musiikin perusteet moniulotteisena taitona	16
3 Taidon filosofiaa	20
3.1 Taidon ja tiedon välinen suhde	20
3.1.1 Taidon oppimisteorioita	21
3.2 Pragmatistinen näkökulma taitoon	23
3.2.1 Pragmatistinen tiedonkäsitys	23
3.2.2 Pragmatismi ja kokemus	25
3.2.3 Pragmatismi ja luova ajattelu	26
3.2.4 John Deweyn kasvatustilfilosofia	27
3.3 Pragmatistinen näkökulma musiikkikasvatukseen	30
3.3.1 Deweyn esteettinen teoria	30
3.3.2 Pragmatistinen musiikkikasvatus	31
4 Säveltäminen musiikin perusteiden tunneilla	34
4.1 Säveltämisen määritelmä	34
4.2 Luova toiminta – luova ajattelu	36
4.2.1 Laajeneva ja suppeva ajattelu	37
4.2.2 Säveltämisen luova ulottuvuus sävellyskasvatuksessa	41
4.3 Säveltämisen pedagogiikkaa	42
4.3.1 Säveltämisprosessi	44
4.3.2 Säveltämisen apuvälineet	45
4.3.3 Sävellystoiminnan arviointi	49
5 Tutkimusmenetelmät	52
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys	52
5.2 Tutkimusasetelma	52
5.3 Aineiston keruu ja käsittely	54
5.3.1 Tutkimuskohde	54
5.3.2 Aineistonhankinta- ja analyysimenetelmät	54
5.3.3 Opetuskokeiluna sävellyspainotteiset mupe-tunnit	58
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	61
6 Musiikin perusteet ja säveltäminen	63
6.1 Oppilaiden kokemuksia opetuskokeilusta	63
6.1.1 Säveltäminen yhtenä mupen työtapana	63
6.1.2 Säveltämisen prosessit musiikin perusteiden opettelu välineenä	65
6.1.3 Toiminnan arviointi	69

6.2	Tapauskertomus opetuskokeilusta.....	70
6.2.1	Pedagogisia huomioita sävellystunneilta.....	77
7	Pohdinta.....	80
7.1	Kasvatuksellinen säveltäminen	80
7.2	Musiikkioppilaitosten rooli musiikkikasvattajina	83
7.3	Jatkotutkimuksen tarve.....	85
7.4	Lopuksi.....	86
8	Lähteet.....	88
9	Liitteet	94
	Liite 1 Sävellysharjoitukset	94
	Liite 2 Haastattelukysymykset	95
	Liite 3 Kyselylomake	96

1 Johdanto

Olen musiikin perusteiden opettaja. Työssäni olen jatkuvasti yrittänyt yhdistää opetettavan materiaalin jollakin tavoin sellaiseen toiminnallisuuteen, jonka olen käsittänyt palvelevan käytännön muusikkoutta. Toisin sanoen, haluan tarjota oppilailleni sellaisia työkaluja, joita he voisivat hyödyntää omassa musiikillisessa toiminnassaan ja ajattelussaan. Oppilaiden jo omaksuttu osaaminen ja tieto kuten soittotaito sekä henkilökohtainen musiikkisuhde ovat olleet mielestäni luontevia lähtöalustoja uusien taitojen opetteluun mupe-tunneilla. Tällainen ajattelu on johtanut pohdintoihin musiikin perusteiden asiasisältöjen suhteesta käytännön taitoihin. Millaisia taitoja muusikko tarvitsee ja millaisista osista nämä taidot rakentuvat? Onko musiikin perusteiden oppiaineen sisällöt suorassa yhteydessä näihin taitoihin?

Laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta sekä musiikista keskusteleminen ovat olleet mupe-tuntieni keskeisiä työtapoja. Täten oma näkemykseni muusikon keskeisistä taidosta on, että hänen tulee osata välittää musiikillisia ideoitaan muille muusikoille laulamisen, soittamisen, liikkeen sekä puheen keinoin. Nämä ovat siis ne toiminnan tavat, joilla muusikko on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Seuraava kysymys on, millaisia musiikillisia ideoita muusikko välittää? Oma kokemukseni mupe-tunneilta on, että silloin kun edellä mainittuja työtapoja on leimannut oppilaiden *omien* musiikillisten ideoiden välittäminen, heidän tuntiaktiivisuutensa sekä motivaationsa on ollut tavallista korkeampi. Tämän johdosta olen yhä enenevässä määrin käyttänyt tunneillani oppilaiden luovuutta korostavia työmenetelmiä. Myöskin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma (TPOPS) korostaa oppilaiden oman luovuuden tukemista opetuksessa.

Pedagogina olen kuitenkin kokenut luovien työtapojen käytön musiikin perusteiden tunneilla haastavana. Mitä luovilla työtavoilla edes tarkoitetaan? Toiminnan kontekstista riippuen, luova musiikillinen toiminta voi olla säveltämistä, improvisointia, musiikillista keksintää, sovittamista, sanoittamista, tulkittamista jne. Yhteistä näille määritelmille ja toiminnoille on kuitenkin se näkemys, että musiikillinen toimija hyödyntää omia taipumuksiaan ja valmiuksiaan musiikillisen materiaalin työstämisessä. TPOPS:ssa musiikin perusteiden yhdeksi oppisisällöksi määritellään säveltäminen. Tämä on sinänsä mielenkiintoista, sillä oma musiikinteorian opettajakoulutukseni ei juurikaan valmentanut minua hyödyntämään esimerkiksi sävellyskasvatusta musiikin perusteiden yhtenä työtapana. Myöskin mupen oppikirjat ovat usein tehtävärakenteiltaan sellaisia, ettei nii-

den yhteydessä voi oikeastaan puhua oppilaan kannustamisesta luovuuteen kuin korkeintaan marginaalisella tasolla. Mistä luovia työtapoja hyödyntävä pedagogi saisi tukea työlleen?

Viime vuosina mupe-opetuksen pedagogiikka on ollut voimakkaasti esillä musiikinopettajien seminaareissa ja koulutustilaisuuksissa. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) vietti musiikin perusteiden teemavuotta 2011–2013, jossa tavoitteena oli tukea musiikkioppilaitoksissa työskenteleviä opettajia sekä alan opettajakoulutusta vastaamaan musiikkiopistotyön ajankohtaisiin haasteisiin ja uudistumarpeisiin (SML 2015). SML julkaisi myös musiikin perusteiden sisältöä ja tasosuoritusohjeita käsittelevän oppaan vuonna 2013. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry (Mutes ry) on järjestänyt niin ikään luovuusaspektit huomioivaa Muuttuva musiikinteoria -täydennyskoulutusta joka toinen vuosi muiden mupe-opetusta käsittelevien seminaarien lisäksi.

Toisaalta, musiikin perusteet näyttäytyvät sekä opetusmenetelmien että oppikirjojen sisältöjen valossa nojaavan edelleen vahvasti mupea edeltäneisiin musiikinteorian sekä säveltapailun oppiaineiden opetustraditioihin, jossa opeteltava materiaali on jäsennetty lineaarisesti etenemään yksinkertaisesta aineksesta monimutkaisempaan. Millä tavalla mupe-tunneilla tehty luova toiminta kuten säveltäminen hahmottuu tällaista musiikkikasvatuksen osa-aluetta vasten? On kuitenkin muistettava, että usea mupe-opettaja hyödyntää oppikirjoja vain yhtenä osana muuta opetusmateriaalia, kun taas toiset eivät käytä oppikirjoja laisinkaan. Hyväksi havaituilla, usein oppilaitoskohtaisilla opetuskäytännöillä sekä kehitystyöllä on toki mahdollisuus päätyä mupe-opettajien yhteisön jaetuksi tiedoksi esim. sosiaalisen median välityksellä. Pohdittavaksi kuitenkin jää, millainen rooli opettajakoulutuksella on musiikin perusteiden didaktiikan ajankohtaisuuden varmistajana: antaako koulutus tuleville opettajille riittävät valmiudet hyödyntää luovia työtapoja musiikin perusteiden opetuksessa?

Säveltäminen osana musiikkikasvatusta, yleisemmin sävellyskasvatus, on tällä hetkellä laajan huomion ja mielenkiinnon kohteena suomalaisen musiikkikasvatuksen piirissä. Hiljalleen 1970-luvulta alkanut luovien musiikillisten työtapojen sisällyttäminen musiikin perusopetukseen on levinnyt musiikinopetuksen monille eri tasoille. Lukuisat säveltämiskasvatushankkeet ovat lähentäneet musiikkikasvatettavia sekä ammattisäveltäjiä. Teknologian kehitys on mahdollistanut sen, että teoriassa (ja osin käytännössäkin) jokaisella nuorella voisi olla käytössään joko oma tai koulun tarjoama tietokone, jonka musiikkiohjelmat tarjoavat matalan kynnyksen säveltämiselle. Voidaan puhua jopa sä-

vellystrendistä tai sävellyksenrenessanssista. Musiikkikasvatuksessa luova musiikin tuottaminen näyttäytyy nykyään ainakin pedagogisen retoriikan tasolla yhtenä musiikillisena työskentelytapana muiden joukossa musiikin varhaiskasvatuksesta aina ammattiopintoihin asti. Musiikin perusteiden opettajakoulutuksen sekä säveltämiskasvatuksen ajankohtaisesta kehityksestä huolimatta oppilaiden säveltämisen rooli musiikkioppilaitosten mupe-pedagogiikassa on edelleen epäselvä. Opetussuunnitelman perusteet, tasosuoritusohjeet sekä mupe-oppikirjat antavat varsin väljät raamit sekä hataran ohjeistuksen sävellyskasvatukselliseen toimintaan. Em. seikat ovat käsillä olevan tutkielman lähtökohdat.

Seuraavat kysymykset ovat ohjanneet tutkimukseni kulkua: mitkä ovat TPOPS:n ja SML:n asetusten sekä ohjeiden käsitykset säveltämisestä ja luovasta musiikillisesta toiminnasta yleensäkin?; ovatko luovat työtavat, tarkemmin sävellykselliset toimintatavat, luonteeltaan sellaisia, että niiden avulla voidaan harjoitella musiikin perusteiden oppiaineen asiasisältöjä?; mitä musiikin perusteiden opettajan tulisi tietää säveltämisen pedagogiikasta?

Mikäli säveltäminen käsitetään musiikkikulttuuria uudelleenluovana käytäntönä, miten musiikin perusteiden aiheisällöt näyttäytyvät tätä näkemystä vasten? Kuka määrittää ne rakenteet, joiden pohjalta säveltämiskasvatus alkaa? Jos musiikkiopisto-opetuksen yhtenä periaatteena on oppilaiden luovuuden korostaminen, voi musiikin perusteet saada merkittävämmän kasvatuksellisen roolin kuin pelkkänä tukiaineena instrumenttiopinnoille sekä yhteismusisoinnille. Mupe-opinnoilla on potentiaali kasvattaa oppilaista itsenäisiä ja kriittisiä musiikillisia yksilöitä, jotka toiminnallaan uusintavat musiikkikulttuuria sen kopioimisen sijaan.

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja se rakentuu syksyllä 2013 tekemäni opetuskokeilun ympärille, jossa kahden mupe-ryhmän pääsääntöisenä tuntityöskentelytapana oli säveltäminen ja sen ympärille suunnittelemani oppisisällöt. Tämän opetuskokeilun viitekehys rakentui TPOPS:ssa määritellylle oppilaan oppimista selittävälle näkemykselle, joka perustuu pragmatistiselle tietokäsitykselle. Tämän käsityksen mukaan oppija rakentaa suhdettaan maailmaan toimintansa kautta. Koska musiikin perusteiden oppiaineessa keskeisessä roolissa ovat käytännön muusikkouden vaatimat taidot, tarkastelen tässä työssä taidon käsitettä pragmatismien näkökulmasta. Myös säveltäminen näyttäytyy tällä tavoin niin ikään taidollisena toimintana, jossa toimija rakentaa suhdettaan soivaan musiikilliseen ääneen.

Teoreettinen viitekehyseni rakentuu siis niistä lähtökohdista, jotka TPOPS sekä SML:n tasosuoritusohjeet antoivat sävellyspainotteiselle opetuskokeilulleni. Näitä lähtökohtia tarkastelen pragmatistisen tieto- ja kokemuskäsityksen näkökulmasta. Säveltämistä käsittelen luovana toimintana, jonka prosesseissa toimija hyödyntää laajenevaa sekä supenevaa ajattelua. Lisäksi luon katsauksen erilaisiin sävellyspedagogisiin työkaluihin suhteessa musiikin perusteiden oppiaineeseen. Tutkielmani tulososio koostuu opetuskokeiluni raportista, jossa kerron sekä tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden että opettajan kokemuksia säveltämisen käyttöarvosta musiikin perusteiden aihesisältöjen opetelussa. Lopuksi pohdin säveltämiskasvatuksen yleistä roolia musiikkikasvatuksen kenttää vasten sekä käsittelen joitakin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Musiikin perusteet

Tässä teorialuvussa tarkastelen valtakunnallista musiikin laajan oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa sekä musiikin perusteiden tasosuoritusohjetta. Esittelen musiikin perusteiden oppiaineen keskeisiä sisältöjä sekä selvitän millaiset lähtökohdat opetussuunnitelmat sekä suoritusohjeet antavat mupe-tuntien sävellyspedagogiikalle. Lisäksi luon katsauksen mupen aiheisisältöihin ja tavoiteltavaan osaamiseen erityisesti taidollisesta näkökulmasta. Tätä näkökulmaa erittelen tarkemmin pragmatistisen tietokäsityksen valossa luvussa 3.3.

Musiikin perusteiden oppiaineen oppisisältöjä sekä opetuskäytäntöjä on tutkittu jo jonkin verran TPOPS:n opetussuunnitelmaudistuksen jälkeisinä vuosina (2002–). Lotta Ilomäki on tutkinut pianistien säveltapailua toiminnallisesta näkökulmasta (2011) ja Leena Unkari-Virtanen on tarkastellut musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta heuristisesta näkökulmasta (2009). Tutkielmia on tehty mm. mupe-opettajien pedagogisesta ajattelusta suhteessa opetuksen suunnitteluun (Helve 2010), opetuskäytänteistä ja vuorovaikutuksesta (Jämsä 2013) sekä musiikin teorian ja pianonsoitonopetuksen integroitumisesta (Ertolahti 2007). Lisäksi ajankohtaisia musiikin perusteiden opetuskäytänteitä kehittäviä hankkeita on ollut muutamia, niistä mainittakoon tässä musiikin perusteiden teemavuosi 2011–2013 (SML 2015) sekä Klaavi-hanke (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2012).

2.1 Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä

2.1.1 Musiikin perusteiden sisältö

Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän (TPOPS) opetussuunnitelman perusteiden mukaan "musiikin perusteiden sisältöalueet ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus" (OPH 2002, 9). Liiteosassa tarkennetaan, että kyseiset sisältöalueet kattavat vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien silloisen Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) kurssisuoritusvaatimuksien mukaisen oppiaineen (emt. 17). Käytännössä siis SML tarkoittaa esim. tasosuoritusohjein (SML 2005; 2013) TPOPS:ssa esitettyjä sisältöalueita. Vuoden 2002 TPOPS:ssa painotetaan pikem-

minkin musiikin kasvatuksellista sekä kulttuurillista merkitystä soitin- tai ainekohtaisen pedagogiikan sijaan. (Ilomäki & Holkkola 2013, 206).

Oppilaan osaamista TPOPS opetussuunnitelman perusteet määrittää seuraavasti: "Musiikin perustason opintoihin sisältyvät musiikin perusteet suoritettuaan oppilas

- osaa laulaa ja kirjoittaa duuri–molli-tonaalisia melodioita
- hallitsee monipuolista ohjelmistoa
- on harjaantunut rytmin hahmottamiseen
- osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia lopuketyyppejä ja harmonioita
- tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan
- tuntee oman musiikinlajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa
- on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen." (OPH 2002, 9–10)

Tässä opetussuunnitelmassa tavoitellaan siis monenlaisia tietämisen tapoja, toiminnallisuutta, kehollista ja sanatonta tietämistä, enkultraatiota sekä mahdollisuuksia reflektiiviseen keskusteluun. Ennen tätä musiikin perusteiden edeltäjien eli musiikinteorian, säveltapailun ja yleisen musiikkitiedon sisällöllinen osaaminen määrittyi lähinnä kurssitasoihin sidottuihin musiikinteoreettisiin termein ja säveltapailutehtävin. (Ilomäki & Holkkola 2013, 206–207.)

Erilaiset tietämisen tavat, toiminnallisuus, kehollinen ja sanaton tietäminen, enkultraatio sekä mahdollisuus reflektiiviseen keskusteluun ovat luonteva osa sävellyskasvatusta. Toiminnallisuus ja kehollinen tietäminen hahmottuvat säveltämistä tukevan musisoinnin sekä erilaisten notaatiovälineiden tarkoituksenmukaisen käytön kautta kun taas sanaton tietäminen ja enkultraatio sävellystoiminnan tapoihin voidaan nähdä toiminnan tapojen reflektiivisenä kehittymisenä (kts. luku 4.3.2, säveltämisen apuvälineet sekä luku 3.3.1 pragmatistinen tietokäsitys).

2.1.2 Oppimiskäsitys

TPOPS:ssa (OPH 2002, 7) oppimiskäsitys määritellään seuraavasti:

Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja

tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Vuorovaikutuk-sellisena ja tilannesidonlaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.

Tästä oppimiskäsityksen kuvauksesta on erotettavissa seuraavat näkemykset: oppiminen on aktiivista, tavoitteellista, vuorovaikutuksellista ja kulttuurista toimintaa; oppijalla on aiempia tietorakenteita, joiden perusteella ulkomaailman tietoa valikoidaan; maailmasta saatu tieto jäsentyy aiemman taidon ja tiedon perusteella; tiedolla oppija rakentaa omaa kuvaa maailmasta.

Lisäksi TPOPS:ssa todetaan:

Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppimisen säätelemisessä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet. (OPH 2002, 7.)

Oppimiskäsitys tarkentuu seuraavasti: oppiminen on seurausta oppilaan toiminnasta; oppimisympäristön tulee mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistyminen; oppilaan itse-reflektio säätelee oppimista. Opetussuunnitelman mukaan musiikin perusteiden oppimisympäristö tulisi suunnitella tukemaan oppilaan aktiivista roolia: "opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja" (emt. 7).

Opetuksen tavoitteissa oppilaan omien valmiuksien ja taipumusten rooli korostuu:

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. – – Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. (emt. 11.)

Edellä esitetyn TPOPS:n mukainen oppimiskäsitys on siis yhdistelmä konstruktivistisesta, kongnitiivisesta, situationaalisesta, toiminnallisesta sekä kokemuksellisesta oppimiskäsityksistä (kts. luku 3.2). TPOPS:n oppimiskäsityksen korostaessa oppijan toimintaa, aikaisempien kokemusten merkitystä sekä oppimistilannetta hahmottuu se selkeimmin *pragmatistiseksi* tieto- ja oppimiskäsitykseksi, jota tarkastelen lähemmin luvussa 3.3.

2.2 SML:n tasosuoritusohjeiden tarkastelua

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) on laatinut musiikin perusteiden tasosuoritusohjeet helpottamaan musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmatyötä. TPOPS:n opetussuunnitelman perusteet antavat musiikkioppilaitoksille verraten vapaat kädet järjestää oma mupe-opetuksensa. Osittain tästä syystä on seurannut monipuolistumista eri oppilaitosten kesken niin toimintatavoissa kuin arviointikriteereissä. SML:n tasosuoritusohjeiden tarkoitus on määrittellä osaamisen taso, jonka kriteerit ovat mainittu TPOPS:ssa (SML 2013, 2). Vähimmäisvaatimukset määrittämällä SML:n tasosuoritusohjeet pyrkivät ohjaamaan musiikkioppilaitosten käytäntöjen kirjoa siten, että opetus johtaisi vähimmäisvaatimuksissa määriteltyyn osaamiseen. Seuraavaksi tarkastelen kahta viimeisintä tasosuoritusohjetta (SML 2013; 2005) ja erittelen niiden sisältöjä musiikin perusteiden sisältöalueiden, toimintatapojen sekä oppimiskäsityksien osalta.

2.2.1 Vuoden 2013 tasosuoritusohje

Tasosuoritusohjeen (SML 2013, 3–6) mukaan musiikkiopiston perustason sisältöalueina ovat:

- 1) Oppilas on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen
- 2) Oppilas hallitsee monipuolista ohjelmistoa. Hän tuntee musiikinlajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa
- 3) Oppilas on harjaantunut rytmin hahmottamiseen
- 4) Oppilas on harjaantunut melodian hahmottamiseen
- 5) Oppilas on harjaantunut harmonian hahmottamiseen
- 6) Oppilas on saanut valmiuksia säveltämiseen ja improvisointiin

Sisältöalueita avataan opetuksen tavoitteiden, tuntityöskentelyn, arvioinnin sekä suorituksen käytäntöjen osalta.

SML:n tasosuoritusohje ei määrittele oppimiskäsitystä suoranaisesti, mutta se implikoi joitakin oppimiseen liittyviä näkemyksiä. Erityisen vahvana näyttäytyy käytännönläheisyys sekä musiikillisen toiminnan kautta tapahtuva oppiminen ja ymmärryksen kehittyminen (vrt. *praksiaalinen* musiikkikasvatus, Elliott 2000; 1995). Oppimisen lähtökohdaksi määritellään oppilaan oma musisointi; laulaminen ja soittaminen ovat keinoja sekä tutustua uusiin asioihin että soveltaa jo opittuja taitoja. "Laulamisen ja soittamisen ilo" nähdään motivaation herättäjänä. Laulamisen katsotaan kehittävän nuotinlukua ja

sisäistä kuuloa kun taas instrumenttien käytön nähdään tehostavan oppimista ja luovan perustaa käytännönläheiselle musiikkisuhteelle. Musiikin perusteiden oppisisältöjen katsotaan soveltuvan myös instrumenttiopetukseen sekä yhteismusisointiin. (SML 2013, 3.)

Tasosuoritusohjeessa kuvatun musiikin perustason sisällöt ovat siis pitkälti toiminnallisia: rytmiä, melodiaa ja harmoniaa hahmotetaan perussykettä ilmentäen, laulaen sekä soittaen. Ohjelmistoa ja tyylin tuntemusta opetellaan niin ikään musiikillisen toiminnan kautta (kuuntelu, laulu ja soitto). Myös käsitteellistä osaamista määritellään tasosuoritusohjeessa: käytännön muusikkouden valmiuksien harjoittamisessa hyödynnetään musiikillisia merkityksiä. Lisäksi oppilaalta edellytetään musiikkityylien määrittelyyn tarvitaan tietoa, pulssin merkityksen ymmärtämistä sekä musiikinteorian ja notaation perusteiden hallintaa. (emt. 3–6; vrt. TPOPS 2002, 9–10; Ilomäki & Holkkola 2013, 206–207.)

Opistotason sisältökuvauksessa opetusta luonnehditaan musiikkilähtöiseksi siten, että se perustuu esimerkkeihin ja työtapoihin, jotka ilmentävät musiikin käsityötaitoa. Myös oppilaiden erilaiset osaamisprofiilit ja oppimistavoitteet mainitaan: opetuksen pitää vastata "aktiivisten harrastajien" sekä "ammattiopintoihin pyrkivien" tarpeisiin. (SML 2013, 7.) Huomionarvoista on, että vasta opistoasteen sisältökuvauksien yhteydessä oppilaiden osaamisprofiilit tunnustetaan "huomattavan erilaisiksi" (emt. 7).

2.2.2 Vuoden 2005 tasosuoritusohje

SML:n vuoden 2005 tasosuoritusten sisältöjen lähtökohtana on ollut käytännön musisoinnin tarpeet. Musiikin perusteet nähdään instrumenttiopintojen tukena sekä elinikäisen musiikkiharrastuksen yhtenä edellyttäjänä. Opetuksen sisältö ja toteuttamistapa järjestetään oppilaiden tarpeet huomioiden opettajan ja oppilaitoksen painotuksien ohjaamana. Oppilaan omien lähtökohtien toivotaan ohjaavan opintojen toteutustapaa, etenkin alkuvaiheessa. (SML 2005, 2.)

Perustason sisältönä määritellään 1) musiikin peruskäsitteet ja nuottikirjoitus; 2) rytmin luku- ja kirjoitustaito; 3) melodian luku- ja kirjoitustaito; 4) harmonia ja äänenkuljetus sekä; 5) musiikin historiallinen ja tyylillinen tuntemus ja musiikillisten muotojen hahmottaminen (emt. 3).

Tasosuoritusten sisällössä sekä suorituksissa on nähtävissä nuottikuvaan palautettavissa olevan osaamisen painottaminen. Osattavia musiikinteoreettisia käsitteitä luetellaan sävellajien, etumerkintöjen, intervallien, asteikkojen sekä sointujen osalta. (SML 2005, 3–7.) Toisaalta käsitteiden ja merkintätapojen muistutetaan olevan ensisijaisesti toiminnan apuvälineitä. Mielekkään toimimisen kannalta olennaista on käsitteiden käyttöyhteyden ymmärtäminen. (emt. 3.) Tasosuorituksen liiteosassa painotetaan toiminnallisuutta, ts. "oppilaita aktivoivia työtapoja". Oppisisällöissä sekä opetuksessa halutaan painottaa musiikillisen toiminnan osaamista sekä ymmärrystä. Mekaanisen, toistavan ja ulkoa opitun tiedon osuutta vähennetään tietoisesti. (emt. 18.)

Muuta käsitteellistä osaamista puolestaan luetellaan musiikin historian sekä tyylillisen tuntemuksen yhteydessä. Opetuksen tavoitteena on "lisätä oppilaan kykyä kuunnella ja kokea sekä auttaa häntä muodostamaan musiikillisia mieltymyksiä ja tiedostamaan ja perustelemaan niitä". (emt.7.) Opistotason sisällöissä tähdätään suulliseen sekä kirjalliseen argumentointikykyyn kuulluista sekä analysoiduista sävellyksistä (emt. 14).

Säveltäminen nähdään osana monipuolista muusikkoutta (emt. 2). Säveltämisen, sovittamisen sekä improvisoinnin käyttöarvo nähdään mahdollisena osasuorituksena esim. melodian luku- ja kirjoitustaidossa (emt. 11, 24). Sovitus voi puolestaan olla harmoniatehtävän suoritus (emt. 13).

2.3 Säveltäminen osana musiikin perusteita

TPOPS:ssa on joiltakin osin nähtävissä viittauksia oppilaan säveltämisen hyödyntämiseen musiikin perusteiden opetuksessa. Perustasolla säestyksien ja sävellyksien tekeminen on yhtenä osaamiskriteerinä (OPH 2002, 10). Opetuksen mahdollisina toteutustapoina mainitaan sävellys- ja sovitusö-pajat (emt. 17). Musiikkiopistotasolla säveltämistä ja sovitusta ehdotetaan käytettäväksi musiikin historian ja tyylintuntemuksen opinto-projektina (emt. 18). Vapaa säestys mainitaan yhtenä musiikin perusteiden työtapana (emt. 18). Mikäli vapaa säestys nähdään sovituksellisena sekä improvisatorisena käytäntönä, voidaan sen katsoa kuuluvan säveltämisen laajan määritelmän piiriin (vrt. säveltämisen määritelmä luku 4.1).

Säveltämiskasvatuksellisesta näkökulmasta TPOPS tunnistaa sävellystoiminnan käyttöarvon osana musiikin perusteiden opintoja, muttei juurikaan määrittele sävellystoiminnan luonnetta suhteessa muihin opintoihin: kuvauksista ei käy ilmi, tulisiko säveltämistä

hyödyntää perustasolla musiikinteoreettisten rakenteiden opetteluun, eri sävellystekniikoihin tutustumiseen vai oppilaan itsemääräämisen sekä -ilmaisun kehittämiseen (vrt. säveltämisen pedagogiikkaa luku 4.3; Barrett 1998, 13; Kaschub & Smith 2009, 4). Musiikkiopistotason määritelmässä säveltäminen rajataan selkeästi tiettyjen musiikkityylisuuntien ominaispiirteiden tutkimiseen. Siten TPOPS antaa säveltämisestä kahtalaisen kuvan toisaalta jokseenkin määrittelemättömänä osana opintosuoritusta sekä toisaalta hyvinkin kohdennetusta musiikillisen ymmärryksen työkalusta.

Edellä kuvattu TPOPS:n säveltämisen määritelmän ja käyttöarvon yhtäaikainen yleisyys sekä suppeus voi jättää huomioitta säveltämistoiminnan intention niin sävellystä ohjavan opettajan kuin säveltävän oppilaankin osalta. Mikäli säveltämiselle ei määritellä selkeää pedagogista intentiota, saattaa toiminta jäädä merkityksettömäksi suhteessa muuhun oppiaineeseen. Toisaalta, mikäli säveltämisen intentio on ennalta tarkkaan rajattu, ei toiminnasta voida enää puhua oppilaslähtöisenä. (Kaschub & Smith 2009, 55; vrt. OPH 2002, 7.)

SML:n tasosuoritusohjeissa säveltäminen on yhtenä musiikin perustason sisältöalueena. Oman musiikin tekemisen katsotaan yhdistävän, selkiyttävän ja vakiinnuttavan opittuja taitoja. Opetuksen tulee tukea oppilaan luovuutta ja ohjata hyödyntämään oppimaansa musiikillisten ideoiden toteuttamisessa. Oman musiikin tekemisen katsotaan olevan mahdollinen työtapo useilla opintojen osa-alueilla. (SML 2013, 6.) Luovaa musiikillista työskentelyä esitetään hyödynnettäväksi lukuisissa opistotason suorituksissa ja toimintatavoissa. Mm. rytmin, harmonian ja tyylien tuntemuksen harjoittamisen yhteydessä voidaan käyttää oppilaan omia sävellyksiä, sovituksia sekä vapaata säestystä. (emt. 8–9, 11.)

Tosin kuin TPOPS:ssa, SML:n tasosuoritusohjeissa säveltäminen taas nähdään selkeämmin yhtenä musiikin perusteiden aihealueiden opettelukeinona. Toisaalta säveltämistä ei nähdä itsenäisenä taitona tai keinona oppia uutta vaan pikemminkin muita musiikillisia taitoja kokoavana toimintana. Siten jää epäselväksi, millä tavoin opetus voi tukea oppilaan luovuutta ja ohjata tätä hyödyntämään oppimaansa säveltämisessä, mikäli säveltäminen rajataan tällä tavoin korostetusti musiikillisten käsityötaitojen hiomiseen (vrt. Barrett 1998, 13; Kaschub & Smith 2009, 55).

Säveltämisen pedagogista luonnetta osana musiikin laajan oppimäärän opetusta ja musiikin perusteita on tutkittu jonkin verran. Ilomäki (2013) on tutkinut Säveltäjä musiik-

kiopistoissa -hankkeeseen¹ osallistuneiden säveltäjien kokemuksia. Samaisessa hankkeessa mukana ollut Ahvenjärvi (2013) on jatkanut säveltämistyöskentelyn hyödyntämistä yleisen musiikkitiedon tuntityöskentelyssä. Kuoppamäki (2010; 2013) on tutkinut säveltämistä niin musiikin perusopetuksen kuin mupe-tuntien puitteissa mm. merkityksentuo-ton sekä yhteisöllisyyden näkökulmasta. Muhonen (2010) on musiikin perusopetuksen saralla tutkinut ryhmälähtöistä säveltämistä, tarkemmin sävellyttämistä. Paljon mediahuomiota saanut "Kuule, minä sävellän!" -projekti² on jo ollut muutaman tutkielman tarkastelun kohteena (mm. Kyttälä 2014 sekä Tuomela 2013).

Vaikuttaisi siltä, että musiikin laajan oppimäärän puitteissa tapahtuvaa säveltämistä ollaan lähestytty mainittujen tutkimusten ja artikkelien perusteella joko ammattisäveltäjien toiminnan tarkasteluna kasvatuksellisessa ympäristössä tai säveltävien sävellyskemusten kuvaamisessa. Siten musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvaa sävellystoimintaa ei ole tutkittu mahdollisena mupen aihesisältöjen oppimisen yhtenä työtapana. Lisäksi em. tutkimuksissa sekä hankkeissa on jäänyt tutkimatta esim. luovien työtapojen problematiikkaa rajatun aiheen sisällä tai toiminnan arviointia oppimistavoitteita vasten (kts. luvut 4.3.3 ja 7.2).

2.4 Musiikin perusteet moniulotteisena taitona

TPOPS:n uudistamisen jälkeen musiikin perusteiden opinnoissa käytettävät työmuodot ovat monipuolistuneet erityisesti toiminnallisten työtapojen osalta ainakin opsin tasolla. Laulamisen rinnalle on otettu soittaminen, musiikkiliikunta sekä erilaisia luovia musiikin tutkimisen tapoja kuten improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen (OPH 2002; SML 2013; 2005).

Nykyisen opetussuunnitelman mukaan mupe-opetuksessa tähdätään siihen, että perinteiset musiikin teorian opinnot, muodolliset tiedot, faktat, käsitteet sekä teoriat kyettäisiin liittämään mielekkäällä ja musiikillista ymmärrystä edistävällä tavalla toiminnallisiin työmuotoihin (Ilomäki & Holkkola 2013, 212; vrt. Davidson & Scripp 2000, 198).

¹ Säveltäjä musiikkioppilaitoksessa -hankeessa ammattisäveltäjät tekivät yhteistyötä musiikkioppilaitosten kanssa erinäisin tavoin vaihdellen sävellyksen yksityisopetuksesta ohjattuun ryhmätyöskentelyyn. Hankeen järjestäjinä olivat Suomalaisen musiikin tiedotuskeskus (nykyisin Fisme) sekä Suomen musiikkioppilaitosten liitto.

² "Kuule, minä sävellän!" -projektin tausta-ajatuksena on, että jokainen lapsi kykenee säveltämään. Toiminnan tarkoituksena on toteuttaa lasten ja nuorten säveltämää musiikkia ilman erillistä sävellysopetusta. (kts. Tikkanen & Sintonen 2013.) Projekti on toteutettu Sibelius-Akatemian, Musiikkitalon, Helsingin kaupunginorkesterin, Radion sinfoniaorkesterin, Suomen Kansallisoopperan sekä New York Philharmonic -orkesterin yhteistyönä.

Käytännön kontekstista irrotetun tiedon onkin katsottu jäävän helposti irralliseksi ja merkityksettömäksi (Kuoppamäki 2010, 18).

Jo opetussuunnitelmankin tasolla mupe nähdään tukiaineena instrumenttiopinnoille ja yhteismusisoinnille. Tämä ajatus on ollut yleinen esittämis- ja ohjelmistopainotteisessa musiikkikasvatuksessa (vrt. esim. Elliott 1995, 259). Kuitenkin mupe-opinnot voivat toimina alustana monenlaiselle jo itsessään tavoiteltavalle toiminnalle ja osaamiselle. Mm. yhteisöllisyyden rakentaminen, musiikin kuunteleminen ja siitä keskusteleminen sekä musisointi ilman instrumenttitekniikan haasteita voivat olla oppilaille merkittäviä musiikillisen toiminnan tapoja, joita instrumenttiopinnot tai yhteismusisointi eivät sellaisenaan tarjoa (Ilomäki & Holkkola 2013, 209; Kuoppamäki 2010, 18).

Koska TPOPS:n oppimis- ja tietokäsitys nojaa vahvasti pragmatistiseen tietokäsitykseen, jonka mukaan merkityksellinen tieto näyttäytyy ihmisen toiminnassa (kts. luku 3.3.1), on tärkeää eritellä sitä osaamista, mitä mupe-opinnoilla tavoitellaan (OPH 2002, 9). Musiikin kirjoitus- ja lukutaito käsittää siis kyvyn kokea notaation keinoin ilmaistuja merkkejä "soivana" ilmiönä (vrt. Ilomäki 2011, 65–72). Musiikin hahmottaminen käsittää monia toiminnallisia kykyjä: liikkumista, pulssin ilmaisemista jne. Musiikin historian ja tyylien tuntemus on osaltaan enkultraatiota sekä kykyä hahmottaa musiikkikulttuuriin liittyviä käytäntöjä kulttuurisesta sekä historiallisesta näkökulmasta³. Tutkimukseni empiirisen osan keskittyessä pitkälti musiikin peruselementtien kuten rytmin, melodian, harmonian sekä muodon tarkasteluun säveltämisen keinoin, erittelen seuraavaksi musiikin hahmotus- ja lukutaitojen merkitystä ja luonnetta mupe-opinnoissa.

Musiikin hahmotus- ja lukutaitoja voidaan eritellä toiminnalliseen hahmottamiseen, soivaan luku- ja kirjoitustaitoon sekä reflektiiviseen tarkasteluun. Toiminnallinen hahmottaminen käsittää sanattoman taidon tuottaa, seurata ja kuvitella mielessään musiikkia kun taas soiva luku- ja kirjoitustaito on taito käyttää konventionaalisia symboleita musiikin tuottamisessa ja ennakoinnissa. Reflektiivinen tarkastelu käsittää kyvyn analysoida ja keskustella musiikista symbolien sekä käsitteiden avulla. (Ilomäki & Holkkola 2013, 211; Ilomäki 2012, 9–10.)

Toiminnallinen musiikin hahmottaminen on lähtökohtaisesti kehollista osaamista. Musiikin tahtiin liikkuminen ja musisointi sekä laulaminen merkityksellistävät sekä jäsentävät musiikkia. Tällainen taktillinen tieto ei ole sanallisesti käsitteellistettävissä. (Ilo-

³ kts. Unkari-Virtasen väitöskirja (2009).

mäki 2011, 21; vrt. Määttänen 2009, 44.) Niinikään musiikin lukutaito ei ole pelkästään nuottien sanallista nimeämistä ja tunnistamista: oppilaan tulee kyetä yhdistämään toiminta ja soiva ääni toisiinsa. Symbolien merkitysmahdollisuudet ovat siis kytköksissä oppilaan keholliseen toimintaan: laulamiseen tai soittamiseen. Toiminnan kautta on mahdollista löytää säätelysuhte symbolien ja soivan äänen välillä. (Ilomäki 2011, 21; Ilomäki & Holkkola 2013, 211.) Vastaavasti musiikin reflektiivisessä tarkastelussa käsitteiden ja musiikinteoreettisten symbolien käyttö pohjautuu parhaimmillaan soivaan kokemukseen (Ilomäki & Holkkola 2013, 212).

Musiikin perusteiden opetusperinne nojautuu hyvin vahvasti notaatioon palautettavien musiikillisten ilmiöiden systematisoivaan ja nimeävään käytäntöön. Tämä näkyy selvimmin mupe-opintoihin tarkoitetuissa oppimateriaaleissa notaatiopainotteisina tehtävinä, jotka ovat jäsenetty tiettyihin musiikinteoreettisiin osa-alueisiin (esim. asteikot, soinnut, intervallit jne.). (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 95.) Tällaisella tavalla esitetty "musiikinteoria" näyttäytyy yksinkertaistettuna ohjelmistona tai soivasta kontekstista irrotettuna tehtävinä tai kysymyksinä, joihin on olemassa vain yksi oikea ratkaisu (Ilomäki & Holkkola 2013, 207–208; vrt. suppeneva ajattelu 4.2.1).

Mupe-oppiainetta edeltäneen säveltapailun monet pedagogiset käytännöt ovat edelleen vahvasti edustettuna nykypäivän mupe-opetuksessa. "Soivaa ajattelua" harjoitetaan nopean palautteen työmuodoilla, esimerkiksi tuttuja lauluja laulamalla säveltapailunimillä (Ilomäki & Holkkola 2013, 211). Toiminnallinen hahmotus pyritään liittämään notaatioon ja edelleen reflektiiviseen tarkasteluun. Toisaalta perinteikkäät säveltapailukäytännöt ovat erilaisessa asemassa nuorten oppijoiden nykykulttuuria vasten tarkasteltuna. Laulaminen ja musiikin välittyminen nuottien avulla ovat nykyään pikemminkin yksi tapa hahmottaa musiikkia monien muiden joukossa. (Ilomäki & Holkkola 2013, 213; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 98.)

Perinteisiin nojaavaa systematisoiva ja nimeävä näkemys hahmottaa ja opiskella musiikillisia rakenteita on erilaisten työtapojen myötä vähitellen monipuolistunut. Musiikin kirjoittamisen niveltäminen esimerkiksi transkription, säveltämisen ja sovittamisen työtapoihin muuttaa "yhden oikean vastauksen" näkökulmaa (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 97). Musiikin kirjoitukseen notaation keinoin sisältyy näiden työtapojen myötä eri tavalla tulkintaa, monien musiikillisten vaihtoehtojen punnitsemista sekä valikointia (vrt. Webster 1990).

Musiikin soivaa hahmottamista on alettu hiljalleen harjoittaa mupe-tunneilla myös oppilaiden omien instrumenttien avulla. Soittamisen liittyvä kehollinen tietämys ja ajattelu voidaan valjastaa kuulonvaraisen hahmotuksen oppimiseen: instrumenttien otejärjestelmät ovat säveltasollisia symbolijärjestelmiä, jotka tarjoavat mielekkään säätelysuhteen soivaan musiikkiin (Ilomäki & Holkkola 2013, 211; Ilomäki 2011). Siten instrumenttiopinnoissa opittu "käytäntö" ja mupe-tuntien "teoria" voivat yhdistyä mielekkäällä tavalla (Kuoppamäki 2010, 20; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 99).

Musiikin perusteiden opinnoissa harjoiteltavat taidot liittyvät musiikilliseen toimijuuteen: musisointiin, kirjoittamiseen sekä musiikilliseen ajatteluun. Kuoppamäki (2010) näkee musiikin perusteet ensisijaisesti kokoelmana musiikillisia työkaluja, joiden toimintaperiaatteita ja soveltavaa käyttöä tulisi opettaa. Kuitenkin näiden työkalujen käytännön merkitys tulee esiin mupe-opintojen ulkomusiikillisten, tunnepitoisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien kautta. Musiikkisuhteen rakentuminen, itsetunnon kehittäminen, luovuuden painottaminen, musiikillisen kommunikoinnin oppiminen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen kokeminen voivat edistää oppitunneilla opitun yhdistämistä käytännön elämään. (Kuoppamäki 2010, 17.)

Mupe-opintoja on etenkin musiikkiopistojen hallinnosta käsin nähty kuormittavina (Ilomäki 2012, 8). Opintojen mielekkyydestä oppilaille on käyty myös paljon keskustelua. Mielekkyys liittyy osaltaan mupe-tuntien sisältöjen sekä työtapojen merkityksellisyteen. Ilomäen mukaan muuntelun ja kokeilun puute musisoinnissa ruokkii hahmotuksellista kapeutta sekä passiivisuutta (2013, 73). Mupe-opintojen yhdeksi ongelmakohtaksi nouseekin opetustapa, jossa ensin opetellaan monia notaatioon sidottuja musiikinteoreettisia käsitteitä sekä työvälineitä, ja sen jälkeen on aloitettu musiikin rakenteiden tutkimus (Ilomäki & Holkkola 2013, 218). Keskeisenä mupe-opetuksen kehityskohteena onkin löytää tasapaino musiikin toiminnallisen tutkimisen sekä työkalujen käyttömahdollisuuksien välille (vrt. Kaschub & Smith 2009, 20–21; Regelski 1981, 69–70).

3 Taidon filosofiaa

Tässä luvussa käsittelen TPOPS:n opetussuunnitelman perusteiden sisältämiä oppimiskäsityksiä sekä tiedollista että taidollista osaamista. Tarkastelen taidon ja tiedon käsitteitä avatakseni musiikin perusteiden oppisisältöjen sekä säveltämisen taidollista ja tiedollista luonnetta. TPOPS:ssa esitetyt oppimiskäsitykset rakentuvat pääsääntöisesti pragmatistiselle tietokäsitykselle (kts. luku 2.1.2). Siten tarkastelen oppimista, taidon ja kokemuksen luonnetta sekä musiikkikasvatusta pragmatistisesta näkökulmasta ja luon kytköksiä musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvalle sävellystoiminnalle.

3.1 Taidon ja tiedon välinen suhde

Kun väitetään jonkun henkilön tai jonkin kaupungin "tietämisestä" – ainakin jos kyseinen henkilö tai kaupunki ovat meille tuttuja – käytetään suomen kielessä tavallisemmin "tuntea"-sanaa. Henkilön tunteminen, siis tapaamisen, keskustelemisen ja tervehtimisen toimintojen kirjo eroaa kuitenkin kaupungin tuntemisesta. Kaupungin tunteminen tarkoittaa usein sitä, että osaa liikkua siellä ja löytää tiensä eri paikkoihin. Tuntemiseen sisältyy siis myös jonkinlaista osaamista. (Lammenranta 1993, 72.)

Tieto siitä, miten jokin toiminta tehdään viittaa osaamiseen, eli taitoon. Jonkin taidon osaaminen ei kuitenkaan ole aina seurausta taidon tiedosta: esimerkiksi autolla ajamisen tiedolliset periaatteet eivät takaa menestyksestä ajotaitoa. Onkin syytä erottaa toisistaan käsitteet taito sekä tieto toiminnan säännöistä, eli taitotieto (emt. 73). Tietoa toiminnasta voidaan kutsua myös *proseduraaliseksi* tiedoksi. Autolla ajamisen periaatteiden tietämisellä voi vastata kysymykseen "Miten autolla ajetaan?". Tämä on teoreettista, ns. *propositionaalista* tietoa. Proposition (väite) on siis tiedon sisältö että tätä sisältöä kuvaavan lauseen merkitys (emt. 73).

Tietämisen tapoja tarkastellessa on selvää, että tiedon ja taidon käsitteet ovat kielisidonnaisia. Englanninkieliset ilmaukset "know that" ja "know how" tarkoittavat propositionaalista tietoa ja käytännön tietoa eli taitoa. (Siitonen 2007, 218.) Suomeksi voidaan siis erottaa toisistaan tietämisen tavat "tietää, että" sekä "tietää, miten". Ilmaus "tietää miten" voi kuitenkin viitata kumpaankin tiedonlajiin: joko propositionaaliseen tietoon taidon säännöistä tai taitoon itsessään (Lammenranta 1993, 74). Taidosta puhuttaessa onkin syytä käyttää ilmaisua "osata tehdä" (Siitonen 2007, 218).

Taito on siis jonkin toiminnan osaamista ja tieto suhdetta johonkin proposition. Näiden käsiteiden suhde on mielenkiintoinen: mikä on taidon tietopohja tai tiedon taitoperusta? Jonkin taitaminen vaatii että tuottaa tietoa. Siitosen mukaan taidon harjoittamisen tuottama tieto on yhteydessä toiminnan vaikutuksiin ja edellytyksiin. Taidon harjoittamisen edellytykset ovat taidon perusta. Luonteeltaan tiedolliset edellytykset muodostavat taidon tietopohjan. (Siitonen 2007, 219.) Vastaavasti tietäminen liittyy taitamiseen. Kriittiset luku-, ajattelu- ja keskustelutaidot ovat keskeisessä asemassa kaiken luetun, kuvallisen ja äänellisen informaation suodattamisessa aidoksi tiedoksi. Tiedon taitoperusta on siten valmius koota, järjestää ja arvioida erilaisia käsityksiä ja väitteitä. (emt. 220.)

Säveltämiseen suhteutettuna taito sekä proseduraalinen ja propositionaalinen tieto ovat niin ikään toisiinsa liittyneitä sekä päällekkäisiä. Taito säveltää ei ole siis pelkästään käsityötaitoa, vaan lisäksi tietoa sävellystoiminnan edellytyksistä sekä seurauksista. (vrt. Webster 1990, 24; pragmatistinen tiedonkäsitys luku 3.3.1). Toiminnan kautta saadulla tiedolla on mahdollista harjaannuttaa tätä käsityötaitoa edelleen. Musiikin perusteiden yhtenä oppisisältönä säveltäminen hahmottuu tällä tavalla tarkasteltuna taidolliseksi tavaksi opetella musiikin rakenteiden käytännön seuraamuksia, siis propositionaalisen tiedon proseduraalisia kytköksiä (vrt. SML 2013, 6).

3.1.1 Taidon oppimisteorioita

Oppimisen luonnehdinta on aika- ja kontekstisidonnaista: 1900-luvulla on esiintynyt monia erilaisia tapoja havainnoida sekä tutkia oppimista. Käsittelen seuraavaksi niitä oppimisteorioita, jotka muodostavat vuoden 2002 TPOPS:ssa määritellyn oppimiskäsityksen (OPH 2002, 7; kts. luku 2.1.2). Näihin kuuluvat kognitiivinen, situatiivinen, konstruktivistinen, kokemusperäinen sekä toimintaa painottava ("learning-by-doing") oppimisteoria. Näiden lisäksi esittelen behavioristisen oppimiskäsityksen, jota peilaan musiikin perusteiden pedagogiseen perinteeseen. Tarkastelen em. oppimisteorioita mupe-tunneilla tapahtuvan säveltämisen näkökulmasta.

Kognitiivinen oppimisteoria korostaa oppijan tiedonkäsittelyn merkitystä. Mentaalinen malli opittavasta asiasta nähdään merkittävänä oppimisen kannalta. (Salakari 2007, 188.) Kognitiivinen käsitys näkee oppimisen tietorakenteissa tapahtuvana muutoksena tiedon omaksumisen ja sen ymmärtämisen seurauksena. Juuri muutos tietorakenteessa johtaa oppijan käyttäytymisen muutokseen. (Ahonen 2004, 20.)

Situatiivisen oppimisteorian mukaan oppiminen on perustaltaan sosiaalista vuorovaikutusta. Tieto ja oppiminen välittyy enkultraation keinoin, siis oppija oppii sellaista tietoa, joka on tiiviisti yhteydessä kulttuuriin, jossa hän elää ja toimii suhteessa muihin ihmisiin. Kulttuurisesti kehittyneet artefaktit, niin konkreettiset työkalut kuin käsitteetkin, nähdään oppimisen välittäjinä. Kieli nostetaan näistä kulttuurisista artefakteista erityisasemaan sen yksilöiden maailmaa jäsentämisen tapaa muovaavan luonteen vuoksi. (Ahonen 2004, 24.) Situatiiviseen oppimisen luonteeseen liittyy myöskin kontekstisidonnaisuus sekä ns. hiljainen tieto, jota ei voi oppia muuten kuin toimimalla osana oppimisympäristöä (Salakari 2007, 187).

Konstruktivistisessa oppimisen teoriassa oppijan itsensä aktiivinen taidonrakentamisprosessi on keskeisessä asemassa. Tällaisen oppimisen orientaatio korostuu sellaisissa tehtävissä, jossa ei ole yhtä oikeaa toimintatapaa, vaan oppija joutuu itse määrittämään ongelmat sekä ratkaisut niihin. Salakari rajaa konstruktivistisen käsityksen mukaisen oppimisen epätyypilliseksi vasta-alkajille joiltakin osin. Hän katsoo, että vasta perustaitojen oppimisen jälkeen oppijan on mahdollista toimia aktiivisena tiedonrakentajana oppimiskäsityksen käsittämällä tavalla (vrt. laajeneva ajattelu, luku 4.21). (Salakari 2007, 187.)

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu kokemuksen ja reflektoinnin merkitys. Oppiminen rakentuu erilaisista kokemuksista sekä näiden kokemusten syiden ja seuraamusten pohdinnasta. Tämä oppimisteoria nähdään yleisimpänä taitojen oppimisen taustateorianä taitojen opetuksessa. (emt. 187.) Tekemällä oppiminen (*learning-by-doing*) liittyy läheisellä tavalla kokemukselliseen oppimiseen. Käytännön taitojen oppimista tekemällä kuvataan *case-based reasoning* -nimisellä oppimisteoriolla, joka kuvaa aiempaan kokemukseen (case) perustuvan osaamisen soveltamista (reasoning) uusiin tilanteisiin. Omat kokemukset ja itse tekemisen sekä syiden ja seurausten reflektointi on merkityksellisiä. Erityishuomiossa on se, miten opetustilanteessa saadut kokemukset osataan hyödyntää aidoissa toimintaympäristöissä. (emt. 186–187.)

Behavioristinen käsitys näkee oppijan passiivisena tiedon vastaanottajana, jonka käyttäytymistä säätelee ympäristö. Oppiminen perustuu siis ärsyke-reaktio -prosessiin. Mallioppiminen sekä opittavan asian pilkkominen taitokomponentteihin kuuluu olennaisena osana behaviorismin mukaiseen opetukseen (Ahonen 2004, 17–20; Salakari 2007, 186).

Nämä TPOPS:ssa implisiittisesti määritellyt oppimiskäsitykset peilattuna musiikin perusteiden oppiainetta vasten antavat kuvan musiikin opinnoista toisaalta ajattelun, käsit-

teiden ja kielen kautta saavutetusta osaamisesta sekä toisaalta tilannesidonnaisesta, kokemuksellisesta ja toiminnan kautta ilmenevästä osaamisesta. Toisaalta musiikin perusteiden pedagoginen perinne on vahvasti nojannut opeteltavan materiaalin pilkkomiseen ja systematisointiin siten, että opeteltava materiaali etenee yksinkertaisesta monimutkaiseen (Ilomäki & Holkkola 2013, 207–208). Tällaisen systematisoinnin voi nähdä osana em. behavioristista oppimiskäsitystä, jossa taito (tai tieto) rakentuu erikseen opeteltavista osista, jotka koottaessa muodostavat osaamisen (Ahonen 2004, 17–20; Salakari 2007, 186).

Tältä osin musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan toiminnan taidollinen luonne näyttää olevan kytköksissä siihen osaamiseen, mihin opetuksella ollaan sillä hetkellä tähtäämässä. Koska TPOPS:ssa musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan sävellystoiminnan musiikkikasvatuksellista luonnetta ei ole täysin selkeästi määritelty (kts. OPH 2002), antaa se myös varsin väljän kuvan sävellystoiminnan taidollisesta luonteesta. TPOPS:n oppimiskäsityksen valossa säveltäminen on aikaisempien kokemusten pohjalta tapahtuvaa päämäärätietoista toimintaa. Tätä ns. pragmatistista näkökulmaa tarkastelen seuraavaksi.

3.2 Pragmatistinen näkökulma taitoon

1800-luvun lopulla kasvatustilosophit Charles Sanders Peirce, William James sekä John Dewey kukin osaltaan kehittivät pragmatismiksi kutsuttua filosofiaa. Se sai paljon huomiota 1900-luvun alussa etenkin Deweyn koulutusta koskevien uudistusajatusten (kts. luku 3.2.4) sekä koulukokeilujen ansiosta. Pragmatismi kuitenkin jäi filosofisesta sekä kasvatuksellisesta keskustelusta syrjään suureksi osaksi 1900-lukua. Deweyn ja pragmatistisen filosofian ajatukset ovat saaneet lähivuosikymmeninä uutta kiinnostusta; etenkin Suomessa perusopetuksen sekä musiikkikasvatuksen uudistustyössä on nähtävissä tämän suuntaista ajattelua (mm. Westerlund 2002; Väkevä 2004; Ojala & Väkevä 2013; Ilomäki 2011; OPH 2002).

3.2.1 Pragmatistinen tiedonkäsitys

Edellä ilmeni, kuinka mm. tekemällä oppiminen sekä situatiivinen oppimisenäkemys kuvaavat ihmisen toiminnan sekä ympäristön osallisuutta tiedon hankinnassa ja oppimisessa. Pragmatistisen tiedonkäsityksen mukaan toiminta ja toimija ovat osa tiedon kohdetta. Tämä pragmatistisen ydinajatus eroaa klassisesta filosofiasta, jossa sisäinen (koke-

va subjekti) ja ulkoinen (tiedon kohde) erotetaan toisistaan havaintojen ollessa näiden välissä. (Määttänen 2012, 42.) Pragmatistisen näkemyksen mukaan tietoa (kohde) ja taitoa (toimija) ei voida erottaa toisistaan (Pihlström 2007, 150). Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että aito tieto näkyy toiminnassa (Paavola 2007, 42).

Peircen ja Deweyn ajattelun pohjalta Pihlström on hahmotellut pragmatistisen tutkimuksen ja oppimisen teorian. Pragmatistinen näkemys tiedosta ja sen hankinnasta voidaan esittää spiraalimaisesti etenevän tutkimusprosessin avulla:

Uskomus

- ⇒ toiminnan tapa
- ⇒ yksittäinen teko (toiminta)
- ⇒ yllätys (ongelmatilanne)
- ⇒ epäily
- ⇒ tutkimus
- ⇒ uusi uskomus
- ⇒ ... (Pihlström 2007, 151.)

Ihmisen toimintaa määräävät jo omaksutut uskomukset todellisuudesta. Vasta toiminnan yhteydessä kohdatut ongelmatilanteet saavat aikaan tutkimusta. Tutkimus edellyttää epäilystä, joka syntyy silloin, kun toiminnan pohjana olevat uskomukset kyseenalaistuvat tuotettuaan yllättäviä tuloksia toiminnassa. Vanha uskomus korjataan tai korvataan muodostamalla uusi uskomus tutkimuksen avulla. Tällainen tutkimus on *naturalisoidun* käsityksen mukaan luonnollisen organismin tapa tulla toimeen elinympäristössään. (Pihlström 2007, 150–151.) Tältä pohjalta ei voida tehdä selvää erottelua propositionaalisen tiedon ("know that") ja proseduraalisen ("know how") tiedon välille (Pihlström 2007, 150–151; Määttänen 2009, 44). Lisäksi *fallibilismi*, inhimillisen erehtyväisyyden korostaminen kuuluu keskeisesti pragmatistiseen tutkimukseen. Varmaa ja erehtymättöntä tietoa ei voida saavuttaa, sillä mikä tahansa uskomuksistamme saattaa osoittautua riittämättömäksi tai vääräksi ja näin vaatia tutkimuksellista korjausta. (Pihlström 2007, 151.)

Tutkimusprosessin ollessa mahdollinen vain uskomusten, toiminnan tapojen, muokkaamassa kontekstissa, tulee tutkimusta harjoittavalla yksilöllä tai yhteisöllä olla tutkimuksen suorittamiseen tarvittavia taitoja. Nämä taidot kehittyvät edelleen tutkimuksen edetessä ja kautta. Toiminnan tavat vaativat siis vastaavat taidot, joita käyttäen tai so-

veltaen selviydytään erilaisista tehtävistä. Taidollinen oppiminen on taitavan tekemisen oppimista, siis tekemällä oppimista. (Pihlström 2007, 152.)

Tällä tavoin nähtynä säveltäminen mupe-tunneilla näyttäytyy toimintana, jonka perustana on oppilaiden jo olemassa olevat musiikilliset tiedot ja taidot. Säveltäessään oppilaat hyödyntävät ja oppivat erilaisia tapoja tuottaa musiikillisia ratkaisuja. Säveltäminen on siis tästä näkökulmasta samaan aikaan sekä taidollista että tiedollista. Lisäksi säveltämistoiminnan tiedollista luonnetta voidaan avata edelleen pragmatistisen kokemuskäsitteksen avulla.

3.2.2 Pragmatismi ja kokemus

Immanuel Kantin filosofiassa kokemusta tarkastellaan vain havaintokokemuksena esi-neellisen toiminnan ja ruumiillisuuden tietoteoreettisen analyysin jäädessä sivuosaan. Pragmatismen klassikko C.S. Peirce soveltaa Kantin ajattelua kahdella periaatteella: käsitteiden käyttö rajataan koettuun maailmaan; aika, avaruus ja kategoriat ovat objektiivisia niiden maailmaa koskevasta rajauksesta huolimatta. (Määttänen 2009, 42–43.) Kokemuksen käsitettä on kuitenkin pragmatismen mukaan laajennettava. Toiminnan tiedollinen merkitys on otettava huomioon siten, että inhimillisen kokemuksen kohteena on havaittu tilanne ja sen tarjoamat toimintamahdollisuudet. (emt. 43.)

Yksittäisten havaittujen asiantilojen sijaan kokemuksen kohteena ovat siis toiminnan objektiiviset ehdot. Näiden kautta todellisuus ilmenee kokemukselle yleisinä eli pysyvinä piirteinä. Ympäristön pysyvät olosuhteet ovat yhtä objektiivisia kuin itse toimija. Toiminnan ollessa myös tiedon kohde kokija on siis maailmassa ja käsitys kokijasta muuttuu: toimiva olento, tiedon subjekti, on osallisena maailman tapahtumissa ja näin tiedon objekti siinä missä muutkin asiat. Vain ruumiillinen olento voi olla toimintaan kykenevä tiedon subjekti. Tästä syystä kartesiolaista jakoa kokijan tiedolliseen suhteeseen "sisäpuolelta" "ulkomaailmaan" on enää mahdotonta tehdä. (emt. 44.)

Kokijan oma ruumis on täten keskeisessä asemassa tiedon saavuttamisen väline⁴. Kehon ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten maailma koetaan. Omaa ruumista voidaan luonnehtia maailman kokemisen ensimmäiseksi välineeksi, jonka avulla jäsennetään koettua maailmaa. (Uus)kantilainen käsitteellinen jäsentäminen on näin ollen riittämätön: tarvi-

⁴ Kts. Klemola (2004), jossa kehollisuutta tarkastellaan filosofian ja taidon näkökulmasta.

taan myös ruumiin ja aistielinten ominaisuuksia, jotka ovat evoluution, ei käsitteellisen konstituution tuottamia asioita. (Määttänen 2009, 44–45.)

Havaintojen ja toiminnan suhde sekä vuorovaikutus rakentaa kokemusmaailman, jonka kohteena tieto on. Tämä tieto ei ole pelkästään käsitteellistä, sillä se perustuu oman ruumiin ja sen aistielinten sekä ulkoisten havaintovälineiden rakenteeseen ja ominaisuuksiin. Kielen ja muiden symbolijärjestelmien vaikutus ei ole siis ensisijaista. (emt. 49.)

Pragmatistinen näkemys merkityksen käsitteestä rakentuu myös havaintojen ja toiminnan yhdistämiselle. Ajattelu nähdään tästä näkökulmasta toiminnan ennakoitina ja merkitykset ovat tämän ennakkoinnin väline. Merkityksellistä on se havaittu seikka, joka liittyy johonkin toimintaan. Jos havaittu seikka liittyy toiminnan lähtökohtaan, se auttaa toiminnan seurausten ennakkoinnissa. Mikäli seikka liittyy toiminnan lopputulokseen, liittyy se tuloksen mahdollistaviin keinoihin. Edelleen tässä vaiheessa luonnollista kieltä ei ole ollut tarpeellista käsitellä. (emt. 45.) Ajattelu on yhteydessä toiminnalliseen kontekstiin ja tiedon hankkiminen edellyttää taidollista tutkimusta. Propositionaalisia sisältöjä (teoriatietoa) ei opita, mikäli opittava asia ei liity mielekkääseen ja päämääräsidonnaiseen tekemiseen. (Pihlström 2007, 153).

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna säveltämisen tiedollinen luonne on siis toiminnan ehtoihin liittyvät (usein sanattomat) merkitykset. Sävellystoiminnan seuraamusten sekä mahdollistavien tekijöiden merkitystä on pragmatistisen kokemuskäsityksen mukaan mahdotonta sanallistaa tyhjentävästi, sillä jokainen toimija on maailmassa havaitun tiedon objekti, siis osa tietoa (vrt. Määttänen 2009, 44). Täten jokaisen säveltävän yksilön merkitykset toiminnan edellytyksistä ja mahdollisista seuraamuksista ovat erilaiset. Toki sävellystoiminnan kautta saavutettuja kokemuksia on mahdollista käsitteellistää ja jakaa toimimisyhteisön muiden toimijoiden kanssa (kts. Pragmatistinen musiikkikasvatus, luku 3.3.2). Musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan säveltämiskasvatus näyttäytyy tässä valossa toiminnalta, jossa säveltävä tutkii musiikillisia merkityksiä, toiminnan ehtoja ja käytännön seuraamuksia (vrt. Ojala & Väkevä 2013, 13–14).

3.2.3 Pragmatismi ja luova ajattelu

Pragmatismi siis liittyy ajattelun osaksi toimintaa: jo olemassa olevat käsitykset maailmasta muokkaavat ihmisen toimintatapoja. Määttänen määrittelee ajattelun yksinkertaisimmillaan kykyä irrottautua välittömästä suhteesta ympäristöön, kognitiivisen etäi-

syyden ottamisena vallitsevaan tilanteeseen. Lisäksi ajattelua voidaan todeta tapahtuvan jo silloin, kun yksilö kykenee ennakoimaan, mihin lopputulokseen jokin toiminta johtaa. Vakiintuneet toiminnan tavat mahdollistavat tämän. (Määttänen 2009, 88.)

Ajatukset, käsitteet sekä käsitykset ovat kuitenkin tuotava osaksi toimintaa pragmatismien mukaan. Niiden varsinainen merkitys voidaan saada selville niiden ollessa osa ihmillistä kokemusta. Näin tutkiva ja kokeellinen ajatuksien testaus käytännössä on niiden luovaa soveltamista erilaisissa yhteyksissä. Pihlström huomauttaa, että pragmatismissa luovuus ja tavanomaisuus eivät välttämättä ole toisilleen vastakkaisia. Kuten toiminnan tavat voivat olla reflektiivisiä, myös käytäntöjen taidon ja hiljaisen tiedon muodot voivat olla luovia. (Pihlström 2007, 158–159.)

Toiminnan ollessa ajatusmallien ja uskomusten testaamista sekä validointia, taidollisuus liittyy olennaisesti tiedon tavoitteluun. Luova ongelmanratkaisu ja fallibilismin hengessä tapahtuva ajattelu- ja toimintatapojen kokeileva soveltaminen luo uusia kokemuksen kohteita. Maailmasta ei siis löydetä passiivisesti mitään valmista. Toisaalta pragmatismiin kuuluu myös realismin näkökulma: ihminen toimii maailmassa, jonka "kovat faktat" on otettava huomioon. Tässä mielessä luovalla toiminnalla on rajansa, jotka määräytyvät ympäröivän maailman ominaisuuksien kautta. (emt. 159–161.)

3.2.4 John Deweyn kasvatustilfilosofia

Pragmatisteista etenkin John Deweyn katsotaan kehittäneen pragmatistista kasvatustilfilosofiaa. Monet hänen kirjoistaan ja julkaistuista teksteistään olivat kriittisiä kannanottoja aikansa koulutusjärjestelmää kohtaan. Erityisesti teokset *Democracy and Education* (1999) sekä *Experience and Education* (1963) olivat keskeisiä Deweyn ns. koulutusreformissa. Dewey näki koulutuksen toteutustavat sekä filosofisena että käytännöllisenä kysymyksenä (Alhanen 2013, 138). Hän painotti myös koulutuksen roolia demokraattisen yhteiskunnan rakentajana: koulutusjärjestelmän tehtävänä on tuottaa yhteiskuntakelpoisia yksilöitä, jotka kykenevät itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun. Deweyn mukaan aito demokratia toteutuu siten, että yhteiskunnan jokaisen jäsenen oma ääni tulee kuuluviin.

Monet Deweyn koulutusta koskevat ideat ovat nykyään hyväksytyjä ainakin pedagogisessa retoriikassa: kokemusperäistä oppimista korostetaan juhlapuheissa ja koulujen opetussuunnitelmissa (vrt. OPH 2002; luku 2.1). Alhanen kuitenkin tarkastelee Deweyn

ideoita tämän kokemusfilosofian pohjalta ja kysyy oikeutetusti, onko puheista siirretty käytäntöön (2013, 139).

Alhanen tiivistää Deweyn uudistusideat viiteen pääkohtaan:

1. Koulutus on osa elämää (ei siitä erillistä);
2. Oppilaan taipumusten (ei ulkoa asetettujen tavoitteiden) tulee ohjata oppimista;
3. Oppiminen tapahtuu kokeilevan toiminnan välityksellä (ei passiivisesti tietoa vastaanottamalla);
4. Oppiminen perustuu kokemusjatkumon työstämiselle (ei sen kokonaisuuden pirstomiselle) ja
5. Oppimisen tulee tähdätä kokemuksen jatkuvaan uudistamiseen. (Alhanen 2013, 139–150.)

1) Dewey kritisoi länsimaista koulutusjärjestelmää sen tavasta irrottaa koulut niitä ympäröivästä sosiokulttuurisesta ympäristöstä. Koulut ovat siis oppilaiden arjesta irrallisia, keinotekoisia toiminta-alueita, joissa opiskeltavat asiat eivät ole yhteydessä elämään koulujen ulkopuolella. Opiskelun on siis perustuttava niihin ilmiöihin, joita oppilaat kohtaavat arjessaan – tästä lähtökohdasta ympäristön käsittelyä voidaan monimuotoistaa. (emt. 139–140.)

2) Valmista opintosuunnitelmaa korostavissa ja oppilaan luontaisten taipumusten vapautta seuraamista painottavissa kasvatussuuntauksissa on Deweyn mukaan vääränlaisia käsityksiä siitä, miten oppimista ohjaavien päämäärien tulisi muodostua. Yksilön ja hänen ympäristönsä *vuorovaikutus* määrää ihmisen taipumukset ja päämäärät, eivät ulkopuoliset "viisaat" auktoriteetit tai romanttiset käsitykset luontaisesta kehityksestä. Mikäli koulu on oppilaan arkisen elinympäristön luonteva jatke, on perusteltua olettaa hänen taipumuksensa ja pyrkimyksensä olevan kytkettävissä opetettaviin aiheisiin. Koulutuksen pitää tarjota sellaisia oppilaan lähtökohtien ja opetettavan asian yhdistäviä tilanteita, jossa oppilas huomaa tarvitsevansa lisää tietoa omien pyrkimystensä saavuttamiseksi ja taipumustensa kehittämiseksi. (emt. 142.)

3) Opetettävien asioiden kiinnostavuus on yhteydessä siihen, liittyvätkö ne johonkin oppilaille mielekkääseen toimintaan. Kiinnostus kasvaa, mikäli oppilaat kokevat omat tietonsa ja taitonsa puutteelliseksi tällaisen toiminnan yhteydessä. Tämän vuoksi koulutuksen tulee liittyä läheisesti oppilaiden arkiseen elämään, ja opettajien pitää luoda toi-

minnallisia pulmatilanteita herättääkseen oppilaissa kysymyksiä ja tutkimuksen tarpeen. Koulussa täytyy luonnollisestikin olla riittävät materiaalit ja tilat toiminnan mahdollistamiselle ja toteuttamiselle. (emt. 144–145.)

4) Monet modernista kokemukäsityksestä juontuvat keinotekoiset jaottelut hallitsevat länsimaista koulutusjärjestelmää. Dewey pitää näistä merkittävimpänä ajattelun ja toiminnan erottamista toisistaan. Lisäksi perinteinen koulutus jakaa maailman ja kokemuksen eri tiedonaloihin (oppiaineisiin) sekä erottaa luonnontieteet ja humanistiset tieteet jyrkästi toisistaan. Dewey hylkää tällaisen ajattelun ja korostaa oppilaiden yhtenäistä kokemusjatkumoa, joka on lähtökohtaisesti seurausta sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä kehittymisestä. Koulutuksen tehtäväksi jää tämän kokemuksen täydentäminen ja kehittäminen siten, että se olisi hyödynnettävissä kaikissa elämän eri tilanteissa. Oppilaan kokemusjatkumon työstämisen tärkein päämäärä oppilaan kannalta on Deweyn mukaan *tieteellisen menetelmän oppiminen*. Dewey käsittää tieteellisen menetelmän kokemuksen kehittämisenä, kokeellisena prosessina pohdinnan ja tutkimuksen keinoin⁵. Vaikka yhteiskunnan järjestämän koulutuksen kaikista oppilaista ei tule "tieteentekijöitä", Deweylle oli tärkeää, että kaikki ymmärtävät tieteellisen tiedon luonteen. Koulutuksen tarkoitus on siis auttaa oppilaita yhdistämään tie arkisista ilmiöistä tieteelliseen tietoon, ei asiantuntijoiden (itselleen) jäsentämän "valmiin tieteen" opetus. (emt. 146–148.)

5) Etukäteen asetetut valmiit päämäärät ovat perinteisesti olleet koulutuksen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin lähtökohtia. Dewey kritisoi tällaisten päämäärien määrittämistä alati muuttuvassa maailmassa. Selvimmin tällainen ennaltamääräävyys näkyy lasten opetuksessa: opetus tähtää pääasiallisesti niiden tietojen ja taitojen omaksumiseen joita lasten oletetaan tarvitsevan aikuisena. Tuntemattomaan tulevaisuuteen valmistaututaan parhaiten Deweyn mukaan kehittämällä oppilaiden tämänhetkisen kokemuksen "täyteyttä". Kokemukseen sisältyvien merkitysten työstäminen, yhteyksien laajentaminen uusille alueille sekä edistämällä kokemuksesta oppimista takaa oppilaille edellytykset omassa ympäristössä toimimiselle sekä kokemustensa myöhemmälle muokkaukselle. (emt. 149–150.)

Musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvalla sävellyskasvatuksella on edellytykset muukailla em. Deweyn kasvatustieteellisiä periaatteita. Mikäli säveltäminen nähdään toimijan oman (musiikillisen) kokemuspinnan hyödyntämisenä, tutkimisena sekä laajentami-

⁵ Vrt. Pihlströmin pragmatistinen oppimisen ja tutkimuksen teoria (2007, 151).

sena ennalta merkittyjen tyyllisten säännösten tai ammatilaiskäytäntöjen opetteluun sijaan, toiminnan voidaan katsoa olevan TPOPS:ssa määritellyn oppimiskäsityksen mukaan (vrt. säveltämisen määritelmä luku 4.1; OPH 2002, 7). On toki myönnettävä, että nykyisessä musiikkikulttuurissa säveltäminen nähdään tai rajataan yhä helposti vain tietyn ammattikunnan toiminnaksi (Ojala & Väkevä 2013, 10) ja siten säveltämistä ei helposti mielletä osana kasvavan elämää. Säveltämiskasvatusta voi täten olla haasteellista hyödyntää musiikin perusteiden opinnoissa tai jopa musiikin perusopetuksessa, mikäli ympäröivä musiikkikulttuuri ei kannusta sävellystoimintaan.

Säveltämisen näkeminen yksilöllisten musiikillisten kokemusten, siis merkityksien, tutkimisena, on syytä tarkastella pragmatistisen tietokäsityksen näkemyksiä sekä sovellutuksia musiikki- ja taidekasvatukseen.

3.3 Pragmatistinen näkökulma musiikkikasvatukseen⁶

Mikä on ajattelun luonne musiikkiin ja musiikkikasvatukseen nähden? Tämä on tietoteoreettinen kysymys ja vaikuttaa siihen, miten musiikilliset ja kasvatukselliset totuusväittämät perustellaan. Se on myöskin poliittinen kysymys siinä mielessä, että abstraktin ajattelun käsite on pitkään ollut länsimaisen demokratian yksi filosofinen perusrakenne. (Woodford 2005, 39.) Deweyn naturalistinen pragmatismi vastaa näihin kysymyksiin asettamalla kokijan ja toiminnan musiikkikasvatuksen ytimeen. Taidetta ei nähdä koki- jasta erillisenä, jonakin valmiina omaksuttavana ilmiönä, vaan merkityksentuoton väli- neenä. Ympäröivästä maailmasta löydetään toiminnan kautta merkityksellisiä tapoja kulttuurin ymmärtämiseen ja uudistamiseen. Pragmatistista kokemus- sekä tietonäke- mystä sovellettaessa musiikki- ja taidekasvatukseen, on syytä katsahtaa Deweyn käsi- tyksiin esteetiikasta.

3.3.1 Deweyn esteettinen teoria

Dewey erottaa toisistaan taide-esineen ja taideteoksen siten, että taide-esine on esimer- kiksi seinälle ripustettavana objektina merkkiväline kun taas taideteos on kokemus, jon-

⁶ Pragmatistisen filosofian anti musiikkikasvatukselle on selkeimmin nähtävissä käytännön muusikkoutta painottavassa pedagogiikassa. Tätä näkemystä nimitetään yleisesti *praksiaaliseksi* musiikkikasvatukseksi (praxial music education), joka on muotoutunut David Elliottin ajatusten ja kirjoitusten pohjalta (Elliott 2005; 1995). Elliottin käsite "toiminnallinen muusikkous" korostaa näkemystä, jossa musiikillinen toi- minta vertautuu musiikilliseen ymmärtämiseen ja tietoon. Tällainen ymmärrys on epälineaarista sekä proseduraalista ja toiminta on situatiivista, käytäntöön kytköksissä olevaa tietämistä. (Elliott 1995, 60–66, 68.)

ka taide-esine saa havaittajansa aikaan. Teos kokemuksena tulkitaan käytettävissä olevien merkitysten avulla. (Määttänen 2012, 122.) Merkitykset ovat tässä suhteita, jossa osapuolina ovat merkki (teos), kokija (toimija) sekä kokemusmaailma (aiempien kokemusten mukaiset toiminnan tavat) (emt. 125).

Taide-esine on siis merkkiväline aivan kuten puhuttu tai kirjoitettu kieli. Määttäsen mukaan taiteella on kuitenkin kyky kommunikoida sanattomilla merkityksillä. Tämä perustuu näiden merkitysten kieltä edeltävään luonteeseen. Nämä taiteen merkitykset ovat luonnollista kieltä lähempänä ihmismielen alitajuisia perusrakenteita ja siten myös tunteille olennaisia rakenteita. Abstraktit kielelliset merkitykset eivät voi tavoittaa yksilöllistettyjen merkitysten vivahteikkuutta ja ilmaisukykyä. Taiteen sanattomat merkityssuhteet toteutuvat kuitenkin pitkälti vaistomaisesti ja alitajuisesti: emotionaalisesti ilmaisuvoimainen esteettinen kokemus ilmenee tietoisuudelle havaittujen laatumääreisiin ja niiden yhdistelmiin latautuneissa alitajuisissa merkityksissä. Määttäsen mukaan tällaista kokemusta ei voi siten tyhjentävästi sanallistaa. (emt. 126–127.)

Tästä syystä Deweyn estetiikka, joka ymmärtää taiteen kokemuksena, murtaa aprioriset sekä radikaaliset kontekstualistiset näkökulmat taidekasvatukseen. Taiteeseen liittyvää esteettistä arvoa ei voi erottaa ruumiillisuudesta ja kulttuurisesta kontekstista eikä palauttaa pelkiksi sanallisiksi käsitteiksi kehollisuutta uhraamatta. (Shusterman 1997, 207.) Symboliset viittaukset transsedentaaleihin ideoihin eivät voi toimia perustana taidekasvatukselle, sillä oppiminen on kehollista toimimista välittömässä maailmassa. Taiteen oppimisen ja ymmärtämisen täytyy siis tapahtua käytännössä, tekemällä, tuottamalla sekä tarkastelemalla taidetta. (Väkevä 2004, 340.)

Musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan sävellyskasvatuksen arvolähtökohdaksi tulisi ottaa pragmatistisessa mielessä toimijan oma kokemusmaailma. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kieleen sidotut merkitykset tai kanonisoidut teokset ovat toissijaisia toimijan taideteoksen, siis esteettisen kokemuksen noustessa etualalle. Oppilaiden oma taiteellinen tuottaminen ja siitä seuraavat kokemukset sekä merkityssuhteet ovat siis sävellystoiminnan tarkastelun kohde, ei ennalta määritellyt sävellystekniikat tai ammatilliset käytännöt.

3.3.2 Pragmatistinen musiikkikasvatus

Shusterman näkee deweylaisessa taidekasvatuskäsitteen edut sen esteettisen kokemuksen vaalimisessa, korkeakulttuurin ulkopuolelta löytyvien esteettisten ilmaisumuotojen

arvostamisen mahdollistamisessa sekä "elämän taiteeksi muovaamisessa" (Shusterman 1997, 50). Taide on siis kokemusta, ei keräämistä tai kritiikkiä. Siten kokemukset voivat auttaa meitä arvostamaan sellaisia taidemuotoja, joita ei ole vielä arvotettu korkeakulttuurisella tasolla⁷. Lisäksi emme elä taidetta varten vaan Väkevän mukaan kokemus muovataan taidekasvatuksen avulla "taiteelliseksi ekperimentiksi" (Väkevä 2004, 342).

Deweyn estetiikan ja kasvatusfilosofian perusteella taidekasvatus ei ole pelkästään joko ennalta määriteltyjen rakenteiden (esim. opetussuunnitelman) toteuttamista tai oppilaan "luontaista" kasvamista, olemassa olevien käytänteiden omaksumista tai oppilaiden itseilmaisun mahdollistamista. Väkevä näkee taidekasvatuksen osana yleistä pedagogiikkaa, jossa kokemusta rakennetaan kulttuurisesti ohjaten ymmärtäväksi ja älylliseksi käytännöksi (Väkevä 2004, 341). Vuorovaikutus oppilaan ja oppimisympäristön välillä on keskeistä oppimisen kannalta: Westerlund painottaa deweylaisen musiikkikasvatuksen olevan lähtökohtaisesti sosiaalinen kokemus (2002, 215).

Näin ollen musiikkikasvatus, joka tähtää ennalta määriteltyjen taidekokemusten tai muiden ihmisten "musiikillisen ajattelun" opettamiseen on riittämätön. Kasvatuksen tehtävänä on kasvattaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun kykeneviä yhteiskunnan jäseniä, jotka pystyvät osallistumaan musiikillisiin tapahtumiin ja käytänteisiin. (Westerlund 2002, 216.) Deweyn käsitys demokraattisesta yhteiskunnasta oli juuri siinä, että erilaisten näkemyksien ja äänensävyjen tulee kuulua yhteiskunnallisessa keskustelussa. Laajeneva ajattelu ja monimuotoiset käytänteet eivät ole uhka demokratialle, vaan mukautuvuus (emt. 215; kts. Woodford 2005).

Mikäli taidekasvatuksen lähtökohdaksi otetaan valmiiksi arvotettujen taide-esineiden sijaan kasvavien kokemusmaailma, tulisi koulujen järjestää taidekasvatuksensa oppilaslähtöisesti. Oppilaslähtöinen opetus perustuu empiiris-eksperimentaalisiin taustaoletuksiin, jossa painotetaan oppilaan tutkivaa suhdetta oppiaineeseen. Oppilas oppii parhaiten, kun hän löytää kokeilun avulla käytännöllisiä seuraamuksia oppiaineen sisältämisestä merkityssuhteista. Opittava asia ei ole siis ennalta "merkitsevä" oppilaan näkökulmasta, vaan merkitys löytyy kokemuspiirin kautta. (Väkevä 2004, 331.)

Kasvavan "luontaisten taipumuksien" tai itseilmaisun mahdollistaminenkin tapahtuu jossakin suhteessa kasvavan ympäristöön. Vaikka pragmatistisesta näkökulmasta perinteisen filosofian dikotomia hylätään, puhuu Väkevä tässä yhteydessä kasvavien "sisäi-

⁷ Shusterman argumentoi populaarimusiikin, erityisesti rap-musiikin, esteettisestä arvosta (1997, luvut 3 ja 4).

sestä elämästä" suhteessa "ulkoisiin olosuhteisiin" (Väkevä 2004, 336). Tällä kuitenkin tarkoitetaan dynaamista ja yhtenäistä vuorovaikutussuhdetta kokijan ja toiminnan välillä. Taidekasvatuksessa oppija oppii hahmottamaan kokeilun ja tutkimuksen avulla erilaisia merkityksentuoton tapoja, joilla hän voi muokata oman elinympäristönsä sanelemissa ehtoja kulttuurisiksi mahdollisuuksiksi. Juuri merkityksen muodostaminen on deweylaisen taidekasvatuksen pedagoginen perusta: merkitykseen sisältyy välitön että välittynyt (ja välitetty) aspekti. Tällä tavoin Väkevä näkee taidekasvatuksen mahdollistavan kasvaville elämän aineellisiin oloihin kätkeytyvien merkityssuhteiden löytämisen. (emt. 336–337.)

Vaikka oppiminen on ympäröivän elämänpiirin käytännöllisten ongelmien käytännön ratkaisujen löytämistä, (taide-)kasvatuksellisessa kontekstissa tämä ei riitä. Ongelmanratkaisuun liittyvä oppiminen edellyttää käsitteellistämistä, jotta yksilö voi toimia osana yhteiskuntaa kommunikatiivisessa käytännössä. Siten Deweyn "learning-by-doing" -teesiä ei pidä ymmärtää pelkästään taidolliseen oppimiseen tähtäävänä periaatteena. Musiikin oppimiseen tätä voi soveltaa siten, että kun musiikkikasvatus on luonnollinen osa tietotaidollista elämäntiedon käytäntöä, eri musiikilliset tiedollis- ja taidolliset kompetenssit⁸ sulautuvat yhteen parhaiten. (emt. 356.)

⁸ Elliott käyttää termejä "formaalinen", "informaalinen", "impressionistinen" sekä "ohjaava" tieto. (1995, 53–70.)

4 Säveltäminen musiikin perusteiden tunneilla

Tässä teorialuvussa tarkastelen säveltämisen erilaisia määritelmiä, käyttötapoja ja pedagogiikkaa. Esittelen Peter Websterin (2002; 1990) luovan musiikillisen toiminnan mallin selittääkseni ja jäsentääkseni musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvaa sävellystoimintaa sekä sovellan siihen pragmatismista kokemusnäkemystä. Erittelen sävellyssprosessin eri vaiheita, apuvälineitä, sävellyskonteksteja sekä sävellystoiminnan ohjaajan (opettajan) roolia. Lopuksi tarkastelen kriittisesti säveltämisen merkitystä sekä käyttömahdollisuuksia musiikin perusteiden aihesisältöjen oppimisen näkökulmasta.

4.1 Säveltämisen määritelmä

Säveltämiseen liitetään yhä helposti mielikuvia harvojen yksilöiden "salatiedosta", jota ei kyetä tai haluta selittää. Tällainen subjektiivinen, "oikean aivopuoliskon" kritiikin ja keskustelun osalta suljettu määritelmä säveltämisestä on perua musiikkikasvatuksesta, jonka keskeisenä lähtökohtana toimivat kanonisoidut teokset ja säveltäjät (Martin 2005, 165). Näin säveltäminen nähdään toimintana, joka on varattu vain ammattisäveltäjille ja jossa toiminnan seurauksena on jokin hanke, soiva tai muistiinmerkitty *produkti* (Ojala & Väkevä 2013, 10).

Osittain tästä syystä säveltämiseen liittyvä termi "luovuus" on niinkään käytöltään rajattu musiikillisesta toiminnasta puhuttaessa (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 127). Luovan musiikillisen toiminnan oletetaan tuottavan jotakin "uutta" materiaalia, siis uusia sävellyksiä. Sági ja Vitányi kuitenkin erottavat toisistaan konstruktivisen (*constructive*) ja tuottavan (*generative*) säveltämisen määritelmät. Konstruktivisella säveltämisellä tarkoitetaan säveltäjän toimintaa, jossa uudet sävellykset saavat muotonsa säveltäjän aikaisempien tietojen ja taitojen muokkaamisen ja tietoisien työskentelyn seurauksena. Tuottava säveltäminen viittaa pitkälti alitajuisiin ja intuitiivisiin aiempien tietojen ja taitojen soveltamiseen, jossa ei niinkään synny uusia itsenäisiä teoksia, vaan uusia variaatioita. (Sági & Vitányi 2000, 180.)

Säveltäminen voidaan siis nähdä laajemmassa mielessä kuin keinona tuottaa jokin musiikillinen produkti. Tällöin huomio kiinnittyy säveltämisen *prosessiin*, joka on "musiikillisesti järjestettyyn ääneen" liittyvien luovien mahdollisuuksien tutkimista (Ojala & Väkevä 2013, 11). Täten valtaosa muusikoiden arkitoiminnoista kuten nuoteista soitta-

minen tai sovittaminen voidaan katsoa lukeutuvan edellä esitettyyn yleisen (tai tuottavan) säveltämisen piiriin (Lehmann et al. 2007, 128; Sági & Vitányi 2000, 180).

Voidaankin puhua formaalista ja informaalista luovasta musiikillisista mahdollisuuksista. Formaaliset luovat musiikilliset toiminnat käsitetään säveltämiseksi perinteisessä, produktikeskeisessä mielessä ja informaaliset osana prosessikeskeistä näkökulmaa. Tämä jako heijastuu myös säveltämisen opetukseen: formaalia säveltämistä opetetaan ammattioppilaitoksissa, informaalia peruskouluissa. (Ojala & Väkevä 2013, 11.)

Musiikkitieteellinen säveltämistutkimus, psykologiset ja kognitiiviset sävellysteoriat sekä säveltämisen pedagogiset sovellutukset ovat kukin tarkastelleet säveltämistä eri lähtökohdista. Tutkimus on kohdistunut sävellyks tuotteihin musiikkiteosten, tiettyjen säveltäjien tuotannon sekä musiikkityylien ominaispiirteiden analyysinä niin länsimaisen taidemusiikin kuin kansanmusiikin, maailmanmusiikin ja populaarimusiikinkin saralla. Sävellysprosessia on tarkasteltu ihmisen ja äänen välisenä ongelmanratkaisullisena vuorovaikutussuhteena. Säveltäminen osana musiikkikasvatusta on ollut monimuotoista; luovuus, säveltämisen opettaminen, teknologiset sovellukset sekä luovan musiikillisen toiminnan kehollinen perusta ovat olleet sävellyspedagogiikan teoreettisia lähtökohtia. (Ojala & Väkevä 2013, 11–13.)

Erityisesti musiikkikasvatuksen piirissä säveltämistä on tarkasteltu seuraavien teemojen puitteissa: musiikillisen ymmärryksen kehittäminen; musiikinteoreettisten ja käytäntöjen ymmärtämisen tehostaminen; uusien säveltäjien kouluttaminen; nykysäveltäjien teosten ja sävellystekniikoiden arvostuksen lisääminen sekä; luovien kokemusten tarjoaminen (Kaschub & Smith 2009, 4; Barrett 1998, 13).

Kun säveltäminen mielletään ääniympäristön mahdollisuuksien tutkimukseksi, toiminnaksi, joka tuottaa uusia merkityksiä ja ideoita, on mielekästä tarkastella sitä pragmatistisen näkökulmasta (Ojala & Väkevä 2013, 13; kts. luku 3.4). Pragmatistisen käsityksen mukaan äänen (musiikin) merkitys rakentuu kokijan "aiemmin omaksumiin kokemisen, havaitsemisen, ajattelun ja toiminnan tapoihin" (vrt. Pihlström 2007, 151; luku 3.2.1). Toiminnan kautta saadut uudet kokemukset muokkaavat näitä tapoja ja johtaa uusiin tulkintoihin äänen merkityksestä. Musiikillisen kokijan ja toimijan luonto ei ole kuitenkaan individualistinen: musiikintekijä toimii aina jossakin suhteessa ympäröivän maailman kanssa. Siten säveltämisen voidaan katsoa olevan myös kulttuurinen käytäntö, jolla pyritään vaikuttamaan joko itseen tai muihin. (Ojala & Väkevä 2013, 13–14; vrt. Elliott 1995, 161–163.)

Ojala ja Väkevä tarkastelevat säveltämistä sekä "semioottisen tilan valtaamisena että valtautumisenä kulttuuriseen merkityksenmuodostukseen" (2013, 15). Tällä tavoin säveltämistä ei rajata jonkin ammattikunnan tai erillisen ryhmän etuoikeudeksi, vaan se avataan kaikelle luovalle toiminnalle, jolla yksilö rakentaa musiikkisuhdettaan merkityksien ja niiden käytännön mahdollisuuksien kautta suhteessa kulttuuriseen ympäristöönsä. Säveltäminen on äänellisen ilmaisun ja tulkinnan keinoilla kokeilua ja käytännön seurauksien ennakoimista. Periaatteessa kaiken sävellystoiminnan, siis ääniympäristöön liittyvien merkitystulkintojen voi jakaa muiden kanssa yhteisten musiikin ensisijaisten merkityssuhteiden vuoksi. (Ojala & Väkevä 2013, 15–16; Burnard 2012, 134.)

Sävellystoiminta sosiokulttuurisesta näkökulmasta on mahdollisuus muokata toiminnan tapojen sekä kulttuuristen käytäntöjen merkityksiä. Säveltämisen kautta muodostetut merkitykset ovat jaettavissa yhteisön kanssa, jotka tulkitaan suhteessa yhteisön jakamiin merkityksiin. (Ojala & Väkevä 2013, 16.) Mikäli musiikkikasvatuksella pyritään edistämään kasvavien oman musiikkisuhteen muotoutumista sekä rohkaisemaan musiikin merkityksiä tutkivan asenteen sisäistämistä, tulisi säveltämisen olla kaikille mahdollinen musiikillisen toiminnan muoto. Musiikin hahmottaminen olisi näin merkityshakuista toimintaa länsimaisen musiikkikulttuurin tapoja laajemmassa mielessä. (emt., 17.) Siten sävellyskasvatuksella osana musiikin perusteita olisi mahdollisuus antaa entistä laajempia välineitä oppilaan itseilmaisuun ja kommunikaatioon sekä muutokseen tiedon omaksumista tiedon tuottajaksi.

4.2 Luova toiminta – luova ajattelu

Eräs tunnettu näkökulma luovuuteen on Csikszentmihalyin kehittämä ns. systeemimalli (*systems model*). Tässä mallissa keskeisiä elementtejä ovat yksilö (*individual*), kenttä (*domain*) sekä ala (*field*). Luovuus on prosessi, jossa kentän tietyt säännöt ja käytännöt siirtyvät yksilölle. Yksilö tuottaa kentän sisällä uuden variaation, joka sisällytetään kenttään alan toimesta. (Csikszentmihalyi 1999, 315.) Luovuus ei siis ole yksilön tai jonkin produktin luontainen ominaisuus, vaan se on vuorovaikutusta luovan yksilön ja vastaanottajien välillä. Csikszentmihalyjn mukaan luovuus on siten lähtökohtaisesti sosiaalista. (Barrett 2005, 180.)

Elliottin praksiaalinen näkemys luovuudesta heijastelee Csikszentmihalyin systeemimallia (Barrett 2005, 181). Luovaan musiikilliseen toimintaan vaaditaan Elliottin mukaan riittävä määrä tietoa ja taitoa musiikin käytännöistä. Lisäksi ollakseen luova, yksi-

lön täytyy tuottaa toiminnallaan jokin produkti, jonka alan toimijat arvottavat luovaksi (Elliott 1995, 219.) Samanlaista näkökulmaa edustavat myös Lehmann, Sloboda ja Woody: yksilön tarvitsee omata kentälle ominaisia tietoja, taitoja ja asenteita kyetäkseen tunnistamaan ja ratkaisemaan relevantteja ongelmia, sekä ollakseen tietoisesti innovatiivinen (Lehmann et al 2007, 133).

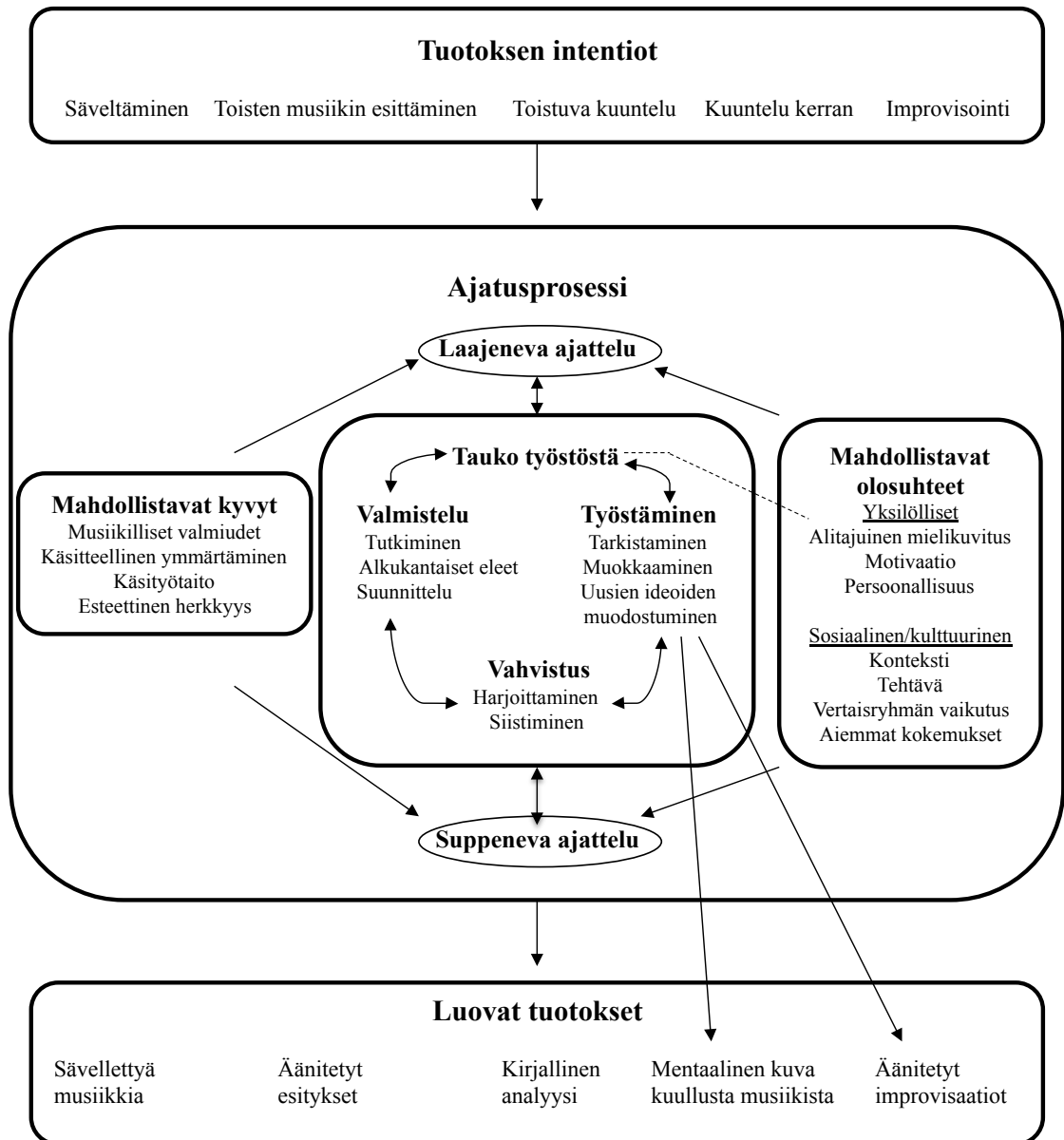
Musiikissa tällainen luovan toiminnan sekä luovuuden määrittely on kytköksissä alan keskeisiin toimijoihin kuten tiede- ja taideyhteisöön, kriitikoihin sekä pedagogeihin. Toisin sanoen luovaa toimintaa ja sen seurauksena syntyntä luovaa produktia arvotetaan ympäröivän kulttuurin ammatillisiin käytäntöihin. Tällainen luovuuden määritelmä sulkee ulos ne musiikilliset toimijat, joilla ei katsota olevan ”riittäviä tietoja ja taitoja” kentän käytännöistä tai joiden luovan toiminnan produktit eivät saa alan toimijoilta riittävää arvostusta (vrt. Shusterman 1997). Barrett katsoo, että tällainen näkemys ei näe lasten musiikillista toimintaa lähtökohtaisesti luovana. Vasta käytännön taitojen opettelyn jälkeen lapsi voi olla aidosti ”luova”. (Barrett 2005, 185.) Toisaalta luovuus voidaan määrittellä rajatummassa toimijajoukosta, kuten oppilasryhmästä käsin (kts. luku 4.2.2).

Luovuutta voidaan lisäksi tarkastella yksiötasolla luovan toiminnan kautta. Webster (1990) määrittelee luovuuden ”luovana ajatteluna” joka on dynaaminen mentaalinen prosessi, jossa luova yksilö laajenevan ja suppenevan ajattelun avulla työstää luovaa produktia. Tähän prosessiin vaikuttavat niin yksilön omat valmiudet kuin toimimisympäristökin. (Webster 1990, 28.) Yksinkertaistettuna musiikillinen luovuus on siten Websterin mukaan ”mielen toimimista aktiivisessa, jäsenneyssä musiikillisessa ajattelussa, jonka tarkoituksena on tuottaa jokin produkti, joka on uusi luojalleen⁹” (käännös minun) (Webster 2002, 27).

4.2.1 Laajeneva ja suppeneva ajattelu

Webster (2002; 1990) on koostanut kirjallisuudesta luovien musiikillisten ajatteluprosessien mallin (kuvio 1). Mallilla voidaan selittää niin musiikin oppimista kuin opettamistakin (Webster 1990, 22). Mallissa yhdistyvät viisi luovuuden keskeistä elementtiä jotka ovat ongelmanratkaisun konteksti; laajenevan ja suppenevan ajattelun kyky; ajatteluprosessin eri vaiheet; jonkinlainen uutuuden näkökulma sekä; toiminnan tuloksen, produktin hyödyllisyys (Webster 2002, 28).

⁹ Alkup.: *"the engagement of the mind in the active, structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new for the creator."*



Kuvio 1. Luovien musiikillisten ajatteluprosessien malli (Webster 2002; 1990).

Webster sijoittaa yksilön intention, kuten säveltämisen, musiikin esittämisen, musiikin joko toistuvan tai kertaluontoisen kuuntelun sekä improvisoinnin musiikillisen toiminnan lähtökohdaksi, josta seuraa ajatteluprosessin kautta musiikillinen tuotos, kuten sävellys, tulkinta kappaleesta, kirjallinen analyysi, mentaalinen kuva kuullusta musiikista tai improvisoitua musiikkia. Ajatteluprosessiin vaikuttavat osaltaan yksilön musiikilliset valmiudet sekä olosuhteet, jossa musiikillinen toiminta tapahtuu. Keskeistä ajatteluprosessissa on kuitenkin laajenevan (*divergent*) sekä suppenevan (*convergent*) ajattelun jatkuva vuorovaikutus.

Laajenevaa ajattelua voidaan luonnehtia mentaalisenä toimintana, jossa ei pyritä etsimään jo valmista, yksittäistä oikeaa vastausta tai ratkaisua (McPherson 1998, 138).

Websterin mukaan laajeneva ajattelu edellyttää luovalta yksilöltä mielikuvituksellisuutta. Yksilö käy läpi lukuisia musiikillisen ilmaisun mahdollisuuksia jäsentäen, selaten, hyläten ja valikoiden. Musiikilliset ideat, kuten melodinen fraasi tai rytmikuvio, kuvitellaan ja mahdollisesti realisoidaan jollakin soittimella. Laajenevaa ajattelua esiintyy koko luovan toiminnan aikana: musiikillisten ideoiden hioutuessa tai tullessa hylätyiksi, seuraa uusia laajenevan ajattelun jaksoja. (Webster 2002, 28.)

Suppeneva ajattelu käsittää ennaltamäärättyjen ratkaisujen tai vastausten etsimistä, ts. on olemassa yksi oikea ratkaisu tai tapa suorittaa ongelma (McPherson 1998, 138). Tällainen ajattelu on laajenevaan ajatteluun verrattuna lineaarisempaa sekä analyttisempää. Tehdyt musiikilliset ja esteettiset ratkaisut kumpuavat joko tiedostetusta tai tiedostamattomasta suunnitelmasta. Suppenevaa ajattelua voi esiintyä tavallisimmin luovan toiminnan loppupuolella, muttei välttämättä aina. (Webster 2002, 29.)

Luovan yksilön mahdollistavat kyvyt sekä ympäristön mahdollistavat olosuhteet tukevat laajenevaa ja suppenevaa ajattelua luomisprosessissa. Mahdollistavat kyvyt käsittää luovan yksilön musiikilliset valmiudet, käsitteellisen ymmärtämisen, käsityötaidon sekä esteettisen herkkyyden. Webster näkee musiikilliset valmiudet yksilöllisinä taitoina, jotka ovat alttiita ympäristön vaikutteille musiikillisen kehityksen varhaisjaksosta aina aikuisuuteen asti. Nämä valmiudet sisältävät suppenevan ajattelun taitoja, kuten kyvyn tunnistaa tonaalisia ja rytmisiä kuvioita sekä musiikillisen syntaksin hahmottamista. Myös laajenevaa ajattelua vaativat taidot, kuten musiikillinen variointikyky, joustavuus sekä omaperäisyys ovat olennaisia musiikillisiä valmiuksia. Nämä mielikuvitusta hyödyntävät taidot tarkoittavat yksilön luovaa kuvallistamista (*creative imaging*), musiikillisen tulkinnan kirjoa sekä erikoisuutta. (Webster 1990, 24; McPherson 1998, 140.)

Mahdollistavat olosuhteet käsittävät sekä yksilölliset että sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet. Yksilöllisiin olosuhteisiin lukeutuvat luovan yksilön alitajuinen mielikuvitus, toiminnan aikainen motivaatio sekä persoonallisuus. Motivaatio, ulkoisine sekä sisäisine tekijöineen, vaikuttaa luovan yksilön huomion kohdentamiseen luovan prosessin aikana. (Webster 1990, 24.) Alitajuinen mielikuvitus on kytköksissä ajatusprosessiin siten, että se voi tukea luovaa ajattelua ei-tietoisena prosessina luovan yksilön tehdessä aktiivisesti jotakin muuta kuin itse luovaa toimintaa. Alitajuisen mielikuvituksen merkitys luovassa prosessissa tulee tarkentumaan aivotutkimuksen myötä. (Webster 2002, 30; 1990, 24.) Sosiaalisiin olosuhteisiin lukeutuvat luovan toiminnan konteksti, mahdolli-

nen annettu tehtävä, mahdollisen vertaisryhmän vaikutus sekä aikaisemmat kokemukset. (Webster 1990, 24.)

Työstämisprosessiin kuuluu valmistelu, toiminta, vahvistus sekä tauko. Valmisteluvaihe on pääsääntöisesti laajenevan ajattelun värittämää toimintaa, jossa luova yksilöideoi ja testaa musiikillista materiaalia ajattelemalla sekä mahdollisesti soittamalla. Työstövaiheessa materiaalia muokataan ja valikoidaan. Tässä vaiheessa yksilö hyödyntää sekä laajenevaa että suppenevaa ajattelua. Työstäminen voi olla toiminnan aikana tapahtuvaa ajattelua tai toiminnasta irrallaan olevaa reflektiivistä ajattelua. Vahvistusvaihe sijoittuu yleensä luovan ajatteluprosessin loppuvaiheeseen ja on niin ikään reflektiivistä luonteeltaan. Työstämisprosessiin kuuluu myös olennaisena osana irrottautuminen välittömästä toiminnasta. Tämä tauko voi mahdollistaa uusien ideoiden syntymisen, niin tietoisesti kuin alitajuisestikin. (Webster 2002, 29–30; 1990, 24.)

Luova ajatusprosessi on lähtökohtaisesti ongelmanratkaisua. Ongelma saa toimijassa aikaan tarpeen etsiä ratkaisua, joka ilmentyy sävellyksenä, esiintymisenä sekä kuunteluna ja analyysinä. Nämä ovat produktin intentioita, jotka ohjaavat ajatusprosessia ja johtavat itse luovan toiminnan tuotteisiin. Websterin mukaan juuri produkti erottaa luovan ajatteluprosessin pelkästä "unelmoinnista" tai "fantasioinnista". Toisaalta produktin määritelmä käsittää niin aineelliset kuin aineettomatkin lopputulokset: luovan toiminnan lopputuloksena voi olla niin kirjoitettua kuin äänitettyäkin musiikkia sekä joko kirjallista tai mentaalista analyysia kuullusta musiikista. (Webster 2002, 28–29.)

Websterin luovien musiikillisten ajatusprosessien mallista voidaan johtaa McPhersonin mukaan musiikkikasvatuksen piiriin seuraavat päätelmät:

- 1) Opetustilanteiden tulee mahdollistaa riittävästi aikaa luovalle ajattelulle; mikäli luovaa toimintaa kiirehditään, voi ajatusprosessi tukahtua.
- 2) Tonaaliset ja rytmiset musiikilliset valmiudet, musiikillisen syntaksin hahmottaminen, käsityötaito sekä esteettinen herkkyyden näyttäisivät olevan vahvasti kytköksissä suppenevaan ajatteluun. Sitä vastoin musiikillinen variointikyky, joustavuus sekä omaperäisyys ovat kytköksissä laajenevaan ajatteluun. Käsitteellinen ymmärtäminen vaikuttaa sekä laajenevaan että suppenevaan ajatteluun. Siten opetuksen tulisi kehittää käsitteellisen ymmärtämisen perustaa jonka pohjalta nämä molemmat ajattelun tavat toimivat.

- 3) Musiikinopetus tulee järjestää sellaisissa oppimisympäristöissä, jotka tukevat sekä laajenevaa että suppenevaa ajattelua.

(McPherson 1998, 142; vrt. Webster 1990.)

Mikäli musiikin perusteiden oppiaineessa halutaan tukea oppilaan oman musiikillisen ilmaisun toteutumista sekä kehittymistä, tulee luoville toiminnoille varata riittävästi aikaa. McPhersonin (1998, 142) mukaan opetuksen tulee tähdätä käsitteellisen ymmärtämisen perustan kehittämiseen. Pragmatistisen näkemyksen valossa käsitteet ovat merkityssuhteita kokijan ja toiminnan välillä. Koska nämä merkitykset ovat yksilöllisiä ja usein sanattomia, käsitteellisen ymmärryksen perustaa ei voi tyhjentävästi määritellä universaaleina pidetyillä musiikinteoreettisilla käsitteillä. Täten laajenevaa ja suppenevaa ajattelua ja siten luovaa musiikillista toimintaa tukeva oppimisympäristö näyttää rakentuvan toimijan ja toimintaympäristön välisestä suhteesta; ihanteellisessa ympäristössä toimijan on mahdollista löytää kuhunkin tilanteeseen sopivia merkityksentuoton työkaluja.

4.2.2 Säveltämisen luova ulottuvuus sävellyskasvatuksessa

Ajatusprosessikeskeisyydestään huolimatta Websterin mallin lähtökohtana ja lopputuloksena on jokin luovan toiminnan produkti. Mallin soveltaminen lasten luoviin musiikkitoimintoihin olisi ongelmallista, sillä on havaittu, ettei lapsen luova toiminta välttämättä tähtää erillisen produktin tuottamiseen (McPherson 1998, 139). Lisäksi Websterin määritelmä produktin luonteesta, "uusi tekijälleen" (2002, 27), osittain sulkee luovan produktin merkityksen sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin ulkopuolelle.

Barrett soveltaa Csikszentmihalyin luovuuden systeemimallia musiikkiin ja lapsiin siten, että mikäli luovuus on vuorovaikutussuhde yksilön, kentän sekä alan välillä, nämä elementit ovat läsnä sellaisissa yhteyksissä, missä lapset ovat musiikillisen yhteisön jäseniä, toimijoita sekä säätelijöitä. Täten "ala" koostuu "kentän" eksperteistä, siis muista lapsista. (Barrett 2005, 189.) Lapsen toiminnan tai tuottaman produktin luovuus arvottuu siis lasten näkökulmasta, ei aikuisten (vrt. Elliott 1995, 219).

Kun musiikkikasvatuksellista opetustilannetta luonnehditaan oppilaslähtöiseksi (OPH 2002, 7), musiikillisena toimijana on musiikkiopistokontekstissa usein lapsi. Ryhmäopetuksessa toimijan musiikillinen luovuus hahmottuu vasten ryhmän muita toimijoita, siis lapsia. Pragmatistisessa mielessä toiminta on merkityksentuottoa kulttuurisessa kon-

tekstissa. Tästä näkökulmasta musiikillinen (luova) toimija ei siis pelkästään tuota luovia tuotteita *itselleen* vaan myöskin sille *yhteisölle*, jossa toimija vaikuttaa. Luova toiminta sekä luovat tuotteet ovat merkitysmahdollisuuksia, joilla toimija muodostaa käsityksiään toiminnan vaikutuksista ympäristöönsä. Nämä käsitykset määräävät toiminnan tapoja, jotka ovat jaettavissa sosiaalisen yhteisön kesken. Tästä näkökulmasta luovan toiminnan lopputulos, tuote, on taide-esine. Taide-esine on kuitenkin vain kokemuksen merkkiväline, ei itse merkitys (kts. luku 3.3.1).

Luovien musiikillisten ajatusprosessien mallia voidaan soveltaa pragmatistisen taidekokemuksen periaatteen avulla. Pragmatistisen näkökulman mukaan taiteellinen toiminta on merkityksien ja niiden käytännön mahdollisuuksien hahmottamista kulttuurisessa kontekstissa. Toiminta nähdään yleisesti tutkimuksellisenä sekä luovan ongelmanratkaisun kaltaisena prosessina. Lähtökohtana on jokin ongelma, johon etsitään ratkaisua. Ajattelu on pragmatismien mukaan toiminnan ennakoitua. Siten laajeneva ja suppeneva ajattelu ovat vuorottelua uusien sekä jo omaksuttujen toiminnan tapojen välillä (kts. luku 3.2.1.).

Toiminnan tapoihin vaikuttavat niin yksilölliset kuin kulttuurisetkin olosuhteet. Prosessin lopputuloksena voi olla jokin tuote, mutta olennaisinta on luovan yksilön kokemus: oliko toiminta jollakin tavalla merkittävä yksilön tai ympäröivän yhteisön kannalta? Mahdollinen tuote voi olla "luova" taiteellisessa mielessä ja se voi johtaa yksilön taiteellisen luovuuden kehitykseen, mutta "taiteellisen luovuuden", siis spesifin taiteellisen käsityötaidon, kehittäminen ei ole toiminnan päämäärä. Luovan toiminnan tulisi ennen kaikkea muokata oppilaiden musiikillista ymmärrystä sekä arvostusta, siis musiikillista kokemusta. (Regelski 1981, 69–70.) Toisaalta, sävellysprosessin kehittämisen ollessa ensiarvoista, voi produktilähtöisestä toiminnasta olla hyötyä toiminnan mielekkääseen jäsentämiseen, jaksottamiseen tai arviointiin (kts. luku 4.3.3).

4.3 Säveltämisen pedagogiikkaa

Säveltämisen rooli musiikkikasvatuksessa on toteutunut monella eri tavalla. Barrettin mukaan säveltämistä on käytetty

- "luovana ilmaisukeinona"
- tapana tutustuttaa oppilaita nykymusiikin säveltäjiin ja tekniikoihin
- musiikinteorian ja käytännön vahvistamisena

- musiikillisen ymmärryksen opettamis- ja oppimistapana sekä
- uuden säveltäjäsukupolven kasvattamiseen.

(Barrett 1998, 13; kts. myös Kaschub & Smith 2009, 4; Ojala & Väkevä 2013, 11–13.)

Edellä luetellut säveltämiskasvatukselliset päämäärät voidaan nähdä joko produktikeskeisinä (uusi säveltäjäsukupolvi), prosessikeskeisenä (luova ilmaisukeino) tai näiden yhdistelmänä (nykymusiikki ja sen tekniikat, teoria ja käytäntö, musiikillinen ymmärrys). Nämä säveltämiskasvatukselliset näkemykset ovat tavalla tai toisella rajoittuneita oppijan omasta sekä kulttuurisesta näkökulmasta. Säveltämisen näkeminen pelkkänä "luovana ilmaisukeinona" ei takaa sävellystoiminnan merkityksellisyyttä itse oppijalle suhteessa muuhun musiikilliseen toimintaan. Mikäli säveltämisellä pyritään ymmärtämään muiden säveltäjien "musiikillista ajattelua", millaisessa roolissa oppilaan oma musiikillinen ajattelu on?

Musiikinteorian ja musiikillisen ymmärryksen työkaluna säveltäminen voi hyvinkin jäädä marginaaliseen osaan, mikäli opetteluun kohteena olevat musiikinteoreettiset rakenteet ja musiikillisen ymmärryksen tavat ovat ennalta määritettyjä: tavoiteltavat päämäärät saattavat rajoittaa liiaksi toimijan luovia prosesseja, joten tätä taustaa vasten säveltäminen voi näyttäytyä pikemminkin teknisenä suorituksena kuin luovana toimintana. Toisaalta sävellystoimintaa voi jaksottaa sekä selkiyttää erilaisien sävellystehtävien keinoin (kts. luku 4.3.2).

Kaschub ja Smith näkevät säveltämiskasvatuksen roolin laajemmassa mielessä. Heidän mukaan jokaiselle lapselle tulisi tarjota mahdollisuus säveltää koska säveltäminen

- 1) haastaa lapsen pohtimaan käsitystään maailmasta uusilla tavoilla;
- 2) mahdollistaa lapsen luovan potentiaalin toteutumisen;
- 3) kehittää tietämisen tapaa, joka edesauttaa muilla keinoilla saavutettua ymmärrystä musiikista;
- 4) kannustaa lasta käyttämään musiikillista tietämystään kokonaisvaltaisesti;
- 5) on prosessi, joka mahdollistaa lapsen henkisen kasvun taiteellisen ja merkityksellisen musiikillisen toiminnan kautta.

(Kaschub & Smith 2009, 4–5.)

Kun sävellystoiminnan päämääräksi nousee oppilaan oma kasvu, säveltämiskasvatuksen pääpainon tulisi olla lähtökohtaisesti säveltämisen prosessien kehittämisessä. Mikäli

säveltämisen päämääräksi määritellään instrumentilla esitettävä produkti, voi se johtaa muodon ja tekniikan korostumiseen ideoimisen ja merkityksentuoton jäädessä takalalle. Siten taiteelliset käsityötaidot eristyvät keinotekoisesti ja niiden merkitysmahdollisuudet rajoittuvat. Vastaavalla tavalla, säveltämisen päämäärän ollessa musiikillisten hahmojen tunnistaminen sekä toisintaminen, yhteys merkityksellisiin musiikillisiin ilmauksiin ja hahmoihin näiden ilmauksien rakenteina voi jäädä huomiotta. (Kaschub & Smith 2009, 19–20.) Kun tavoite on oman musiikin tekemisessä ja musiikinteoreettiset käsitteet ja notaatio nähdään työkaluina (kts. Kuoppamäki 2010, 17), tarjoaa se oppimiselle mielekkään kontekstin ja helpottaa löytämään sopivan suhteen laajenevalle että suppenevalle ajattelulle (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 98; kts. Webster 2002; 1990).

Säveltämistä hyödyntävien pedagogien haasteena on luoda sellaisia oppimistilanteita, jossa propositionaalinen musiikillinen tieto (engl. *thinking about music*) tukee proseduraalista musiikillista tietoa (engl. *thinking in music*). Oppilaiden tulisi saavuttaa tasapaino naturalistisen musiikin tutkimisen ja merkityksentuoton sekä tiedon työkalujen ja tekniikoiden käyttömahdollisuuksien välille. Tällä tavoin taiteellinen käsityötaito palvelee musiikillisten äänten merkityksellistä järjestäytymistä. (Kaschub & Smith 2009, 20–21; kts. Regelski 1981, 69–70.)

Pedagogiikaltaan säveltäminen näyttäytyy erilaisena esimerkiksi jo olemassa olevan ohjelmiston esittämistä tai analysointia vasten tarkasteltuna. Säveltämisen lähtökohtana on vielä realisoimaton teos tai prosessi. Kasvatusprosessi alkaa vasta oppilaan toiminnan tai toiminnan tuloksen yhteydessä. Täten sävellyspedagogiikka kehittyy ja muotoutuu samanaikaisesti sävellysprosessin kanssa. (Kaschub & Smith 2009, 58.)

4.3.1 Säveltämisprosessi

Luvussa 4.21 esitelty Websterin malli luovista musiikillisista ajatusprosesseista ei juuri-kaan avannut itse luovaa työstämisprosessia. Nelivaiheinen "valmistelu, toiminta, vahvistaminen ja tauko" on varsin väljä teoreettinen esitys sävellysprosessista. Lisäksi malli ei käsittele prosessin lopputuloksen merkityksellisyyttä tai luovuutta kulttuurisen eikä sosiaalisen kontekstin näkökulmasta. Esitän tässä yhden tarkemman näkemyksen sävellysprosessista sekä luon katsauksen musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan sävellystoiminnan sosiaaliseen aspektiin. Tarkastelen myös lähemmin sävellystehtävien pedagogista ulottuvuutta ja mahdollisuuksia.

Kaschub ja Smith (2009, 36–46) esittelevät yhden tavan tarkastella sävellysprosessin etenemistä luovan työn impulssista aina valmiin työn esittämiseen ja arvottamiseen asti. Huomioitavaa on, että työvaiheet eivät välttämättä etene esitetyssä järjestyksessä ja joi-takin vaiheita voi jäädä toisinaan jopa pois tapauksesta riippuen.

Sävellysprosessin työvaiheet:

- Impulssi
- Suunnittelu ja prosessia tukevien välineiden ja materiaalien valinta
- Äänimateriaalin tutkiminen ja ideoiden muodostuminen
- Ideoiden testaaminen ja valikointi
- Tuotoksen koonti ja tallentaminen
- Tuotoksen editointi
- Jakaminen ja arviointi, palautteen hankkiminen
- Esittäminen
- Kritiikin vastaanottaminen
- Tarkistaminen, kehittäminen, uudistaminen.

(Kaschub & Smith 2009, 36–46; kts. myös Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 253–254.)

Jotta säveltäminen olisi merkityksellistä toimijan kannalta, tulee hänen voida määrittää toiminnan lähtökohtia. Luova toiminta voidaan nähdä kahden toisiaan täydentävien ulottuvuuksien kautta: musiikillisen toiminnan tavat sekä näiden toimintojen merkityksellinen konteksti. Täten säveltämisprosessin yksilölliset ja kulttuuriset lähtökohdat sekä prosessista saadun kokemuksen merkitykset tulevat huomioiduiksi. Säveltämisen työta-vat ovat siten luovan yksilön omien kokemusten hyödyntämistä musiikillisten raken-nesuhteiden ymmärtämisessä, luovuuden kehittämisessä sekä muiden musiikillisten toimijoiden kanssakäymisessä. (Brown & Dillon 2012, 79.)

4.3.2 Säveltämisen apuvälineet

Mikäli säveltämistä halutaan käyttää kasvatuksellisena toimintana, tulee sille määrittää työskentelyn puitteet (kts. Kaschub & Smith 2009, 20–21). Säveltämisprosessin tulisi sisältää analyttistä, luovaa ja reflektoivaa toimintaa (emt. 57; vrt. Webster 2002; 1990). Jotta tämä toteutuisi, tulee sävellystoiminnan toteutustapa olla tarkoin harkittu oppi-lasaineksen mukaan. Regelski hahmottaa luovien toimintojen määrittämistä kolmesta eri

näkökulmasta jotka ovat käytettävä materiaali, toimintatavat sekä produkti. Näitä muuttajia voidaan rajata niin ikään kolmella eri tasolla: oppilaat valitsevat, opettaja valitsee tai näiden synteesi. (Regelski 1981, 291–293.) Oppilaiden ollessa toiminnan päämäärien ja työskentelytapojen valitsijoina on luontevaa, että he samalla harjoittelisivat valintojensa perustelua (Juntunen & Westerlund 2013, 84). Kaschub ja Smith määrittelevät säveltämistä tukeviksi (ja rajaaviksi) apuvälineiksi säveltämisen työkalut, tehtävärakenteen sekä opettajan vaikutuksen (2009, 50–57).

Sävellysprosessia tukevat työkalut voidaan jakaa äänen tuottajiin sekä taltioijiin. Äänen tuottajia ovat soittimet kun taas äänen taltioijia ovat muisti, notaatio sekä lukuisat erityyppiset äänityslaitteet. Soittimien rooli säveltämisen työkaluna on sekä pedagoginen että musikologinen kysymys. Mikäli säveltäjä haluaa tutkia jotakin tiettyä tyyllillistä tai kulttuurista käytäntöä, tulee hänellä olla mahdollisuus hyödyntää niitä soittimia, jotka kuuluvat kyseiseen käytäntöön. Myös teknologian kehitys ja sen asema nykykulttuurissa on otettava huomioon: tietokoneilla voidaan nykyään katsoa olevan sellaisia ominaisuuksia, että ne voidaan luokitella tavanomaisiksi soittimiksi. (Kaschub & Smith 2009, 50–51; kts. Freedman 2013.)

Käytännössä musiikkioppilaitoksien resurssit määrittävät pitkälti musiikin perusteiden opetuksessa käytettävissä olevat äänen tuottajat sekä taltioijat. Näkökulmana on monipuolisuus; mikäli mupe-tunneilla on käytettävissä oppilaiden omien instrumenttien lisäksi muitakin soittimia, tarjoaa se tarkastelukeinon laajempaan käsitykseen eri soittimien käyttömahdollisuuksista. Myös erilaisten äänen taltioijien käyttö hahmottuu parhaimmillaan senhetkisen käyttötarkoituksen kautta (vrt. Tuomela, Ilomäki, Airola & Ahvenjärvi 2012, 41).

Kasvatuksellisen luovan toiminnan päämäärä on jonkinlainen oppimiskokemus (vrt. esim. Barrett 1998). Tähän päämäärään pyritään laatimalla toiminnalle jonkinlainen tehtävärakenne. Sävellystehtävän rakenne on onnistunut, mikäli se tukee oppijan intention, luovuuden sekä taiteellisen käsityötaitojen hyödyntämistä tasapuolisesti (Kaschub & Smith 2009, 55). Tehtävän intention ei tulisi olla siten automaattisesti vain opettajan määrättävissä. Lisäksi käsityötaitojen korostaminen voi estää oppilaan luovuuden täyttää potentiaalia toteutumasta.

Tehtävärakenteen tulee tarjota tapauskohtaisesti joko riittävästi rajoituksia tai avoimuutta (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Rajatummat sävellystehtävät voivat ohjata oppilaita uusien sävellyshaasteiden selvittämisessä, kun taas avoimempi sävellystehtävä

voi tehdä oppilaille tutusta sävellystoiminnasta taiteellisesti haastavamman (Kaschub & Smith 2009, 56; kts. laajeneva sekä suppeveva ajattelu, luku 4.2.1). Sävellystoiminnan haasteiden ja ongelmien pitää kuitenkin olla oppilaan itse määritettävissä. Tehtävän suorittamiseksi oppilas arvioi, mitä taitoja, tietoja ja aiempia kokemuksia hän voi työstämisessä hyödyntää. (Kaschub & Smith 2009, 57.) Nämä taidot, tiedot sekä kokemukset ovat yksilöllisiä, ja siten sävellystehtävien tulee tarjota riittävästi liikkumisvaraa erilaisien luovien ratkaisujen mahdollistamiseksi. Tämän tutkimuksen empiirisen osan toimintatutkimuksellisen luonteen johdosta opetuskokeilussa toteutuneita ja kehitettyjä sävellystehtäviä voidaan pitää samanaikaisesti sekä rajattuina että avoimina (kts. luvut 5.3.2 sekä 6.1.2).

Myös sävellystoiminnan ajankäytöllinen aspekti tulee huomioida oppituntityöskentelyssä. Vaikka yksittäisten sävellyksellisten taitojen tai mekanismien harjoittaminen tapahtuu usein jonkin aikarajoitusten puitteissa, tulisi kokonaisvaltaisille sävellysprosesseille varata riittävästi aikaa. (emt. 57.) Toiminnan erilaiset päämäärät siis vaikuttavat siihen, kuinka paljon aikaa johonkin sävellystehtävään käytetään. Olennaisinta on, että oppilaat kokevat työstäneensä kutakin sävellystä riittävän paljon eheän oppimiskokemuksen varmistamiseksi. (vrt. McPherson 1998, 142.)

Opettajan vaikutus sävellysprosesseihin on niinkään moninainen. Sävellystyöskentelyn ollessa oppilaiden kokemusmaailmasta lähtöisin oleva musiikillisten äänien tutkimusprosessi, opettajan roolina on tavallisesti jotakin muuta kuin "opettaa" säveltämistä. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen ovat hahmotelleet opettajan erilaisia rooleja musiikin perusopetuksessa tapahtuvan sävellystoiminnan ohjaajana. Opettaja voi heidän mukaan toimia sävellystyöskentelyn

1. mahdollistajana;
2. kannustajana;
3. mallin antajana;
4. taiteellisena tuottajana sekä;
5. haastajana. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 81.)

Sävellystoiminnan ohjaamisessa mahdollistajan sekä kannustajan rooli liittyy pitkälti yhteisön toimintakulttuurin rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Opettaja luo oppilaille

edellytykset oman sävellystyöskentelyn tekemiselle ja kehittämiseksi. Musiikillisten taitojen kehittäminen sekä musiikillisessa yhteisössä toimiminen korostuvat kannustajan, mallintajan sekä taiteellisen tuottajan roolien kautta. Päämääränä on saada oppilaat musiikillisiksi toimijoiksi sekä osallisiksi ympäröivään musiikkikulttuuriin. Oppilaan yhä kehittyessä kohti itsenäisempää ja musiikkikulttuuria uusintavaa toimijuutta, tulevat taiteellisen tuottajan sekä haastajan roolit silloin kyseeseen. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73–81.)

Nämä opettajan eri roolit voivat olla osin päällekkäisiä tai osana pidempää jatkumoa. Yksittäiset oppilaat tarvitsevat taitotasonsa mukaista tukea. (emt. 82.) Edellä esitetyt opettajan roolit sävellystoiminnan ohjaajana musiikin perusopetuksessa on sovellettavissa lähes sellaisenaan musiikkiopisto-opintojen mupe-tunneille. Mahdollista problematiikkaa voi esiintyä mallintajan sekä taiteellisen tuottajan rooleissa: oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelman painotukset sekä mupe-opettajan oma musiikillinen suuntautuneisuus voivat määrittää sävellystyöskentelyä ja sen päämääriä enemmän kuin oppilaan oma kokemusmaailma. (vrt. OPH 2002; SML 2013) Musiikin sekä luovan musiikillisen toiminnan monimerkityksellisyydestä kuitenkin seuraa, että opettajan tulee kyetä tukea oppilaita monien "oikeiden" vastausten keskellä (vrt. Kuoppamäki 2010, 20).

Lisäksi sävellystoiminnan sosiaalinen konteksti tulee ottaa huomioon. Regelski (1981) kokee luokkatilanteessa tehtyjen luovien työtapojen luonteen sekä oppilasaineksen määrävän tilanteeseen sopivimman työskentelytavan. Pienryhmätyöskentely on hänen mukaansa tavoiteltavin työmuoto, mutta mahdollisuuksien mukaan myös yksilöllinen työskentely sekä keski- ja suurikokoiset ryhmät ovat käyttökelpoisia säveltämisen työkonteksteja. (Regelski 1981, 295–296.) Opettajan tulee pohtia toiminnan vaativuutta ja tavoiteltua oppimiskokemusta suhteessa eri työskentelytapojen tuomiin etuihin. Niissä tilanteissa, jossa tavoitellaan sävellysprosessien itsemääräämistä, on yksilöllinen työskentely mielekkäämpää. Uusien, teknisten käytänteiden harjoittelemisessa voi pari- tai pienryhmätyöskentely olla tarkoituksenmukaisempaa. (Kaschub & Smith 2009, 33–35.)

Tämän tutkimuksen keskeisenä viitekehyksenä on pragmatistinen tietonäkemyks, jossa yksilö hyödyntää toiminnassaan aikaisempia kokemuksiaan toiminnan edellytyksistä ja seurauksista (kts. Pihlström 2007, 151). Lisäksi pragmatistinen kokemukäsitys korostaa käsitteiden ja merkitysten olevan merkityssuhteita toimijan sekä koetun merkityksen välillä (Määttänen 2009, 45). Siten tutkimuksen empiirisessä osiossa tarkastellaan sävel-

lystoimintaa pääsääntöisesti yksilöllisen toimijan näkökulmasta. Palaan kuitenkin säveltämistoiminnan sosiaaliseen ja kulttuuriseen aspektiin työn pohdintaluvussa 7.

4.3.3 Sävellystoiminnan arviointi

Mupe-tunneilla järjestettävää sävellystyöskentelyä tulee voida arvioida jollakin tavoin suhteessa tavoiteltavissa olevaan osaamiseen, siis oppilaan kykyyn säveltää *itsenäisesti* (OPH 2002, 10). Mitkä ovat tällaisen työskentelyn arviointikriteerit? SML:n tasosuoritusohjeissa säveltämistyöskentelyn suorituksesta ja arvioinnista todetaan: ”aktiivinen osallistuminen tunnilla tapahtuvaan sovitus- ja sävellystyöskentelyyn tai oppilaan oma sovitus- tai sävellystyö” (SML 2013, 6). Näillä kriteereillä oppilaan katsotaan saaneen *valmiuksia* säveltämiseen, eli vaatimus osaamisen tasosta on selkeästi matalampi kuin opetussuunnitelman perusteissa.

Käytännössä SML:n tasosuoritusohjeissa ei juuri oteta kantaa säveltämistyöskentelyn sisällölliseen arviointiin. Vertailukelpoinen tapaus lienee suoritusohjeen esimerkkiohjelmiston improvisatorinen tehtävä, jossa oppilaat keksivät annettuihin säestyssointuihin sopivia melodioita soittaen tai laulaen. Onnistuneimmat näistä on tarkoitus nuotintaa. (SML 2013, 17.) Epäselväksi jää, kuka määrittelee "onnistuneen melodian", oppilas, oppilasryhmä, opettaja vai joku yhdistelmä näistä. Lisäksi tällaisen tehtävän luonne suhteessa muihin mupe-tunneilla mahdollisesti toteutettaviin melodiotehtäviin jää niin ikään epäselväksi: onko tällainen tehtävä mielekäs päättösuoritukseksi vai toimisiko se luontevammin mupe-kurssin osasuorituksena?

Arviointi voidaan jakaa sekä *summatiiviseen* että *formatiiviseen* arviointiin¹⁰. Summatiivinen arviointi viittaa usein opintojakson lopussa tapahtuvaan arviointiin, jossa mitataan se taso, miten oppilas on saavuttanut oppimistavoitteet. Formatiivinen arviointi on luonteeltaan jatkuvaa sekä kehittävää ja se toteutetaan usein yhdessä oppilaan kanssa. (Juntunen & Westerlund 2013, 75.) SML:n tasosuoritusohjeissa todetaan arvioinnin perustuvan "oppilaan kaikkeen työskentelyyn ja tukevan oppimista" (SML 2013, 3), joten sen voidaan todeta olevan formatiivista. Tämä on linjassa musiikin perusteiden sisältö- ja arviointikäytäntöjen uudistustyön kanssa, jossa osaamisen tasoa määritellään aiempaa monimuotoisemmin ja vähemmän summatiivisesti. Vielä aiemmassa SML:n tasosuoritusohjeissa määriteltiin monia eri osaamisen tasoja numeerisen arviointias-

¹⁰ Kaschub ja Smith käyttävät sanoja *to evaluate* ja *to assess* vastaavina termeinä (Kaschub & Smith 2009, 89).

teikon avulla, kun uusimmista ohjeista ne puuttuvat kokonaan. Uuden mupen tasosuoritusohjeiden ohjelmistoesimerkkien valossa näyttäisi siltä, nykymuotoisella arvioinnilla yritetään mitata pikemminkin musiikillisten kokonaisuuksien hallintaa kuin yksittäisien hahmojen taitamista. (SML 2005, 8–9; SML 2013, 3, 14–17.)

SML:n tasosuoritusohjeet jättävät sävellysprosessien tarkempien kriteerien sekä tavoitteiden asettamisen vastuun yksittäisille mupe-opettajille. Säveltämisen prosessien ollessa moninaiset (kts. luku 4.3.1), opettajan on syytä pohtia, millaisia taitoja toiminnalla halutaan harjoittaa. Siten sävellystoiminnan oppimistavoitteet sekä arviointikriteerit tulee olla yhteydessä säveltämisen konteksteihin, ts. annettuun sävellystehtävään. Oppilaiden tulee olla tietoisia näistä kriteereistä. (Kaschub & Smith 2009, 98.)

Edelleen säveltämistoiminta liittyy olennaisesti musiikin perusteiden oppimistavoitteisiin, siis musiikin luku- ja kirjoitustaitoon, musiikin hahmottamiseen sekä tyyliintuntemukseen. Toisaalta Juntunen ja Westerlund muistuttavat oppimistavoitteiden moninaisuudesta: instrumenttiopintojen ja yhteismusisoinnin ohella mupe-opintojen tehtävänä on myös luoda edellytyksiä elinikäiselle musiikkisuhteelle, tukea persoonallisuuden kasvua sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Juntunen & Westerlund 2013, 79; OPH 2002, 6). Siten moniulotteiset ja joskus hankalastikin määriteltävissä olevat oppimistavoitteet sekä kriteerit on tärkeä ottaa huomioon ja tehdä tietäväksi oppilaille, jotta tuntityöskentelyn päämäärä olisi selkeää ja tarkoituksenmukaista.

Musiikin perusteiden tuntien työskentelytapojen arvioinnissa voisi olla mahdollisuus hyödyntää laajastikin vertaisarviointia. Vertaisarvioinnissa oppilaat arvioivat toistensa suorituksia saaden näin konkreettisella tavalla pohtia toisen osaamista suhteessa opetuksen tavoitteisiin ja kriteereihin sekä harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Toki vertaisarvioinnin käyttö nuorien oppilaiden kanssa asettaa omat haasteensa nuorten mahdollisesti herkemmän identiteetin vuoksi, mutta opettajan ollessa hyvin tietoinen palautteenannon prosesseista voi hän ohjata tilannetta rakentavaan suuntaan. (Juntunen & Westerlund 2013, 83.) Eritoten sävellysten arvioinnissa on tärkeää, että vertaisarviointi kohdistuu itse sävellykseen sen esityksen sijaan (Kaschub & Smith 2009, 92–93). Luovan musiikillisen toiminnan vertaisarvioinnin mahdollisena hyötynä on, että sävellysten luovuus määrittyy ryhmän näkemystä vasten eikä esim. ammattisäveltäjien (kts. luku 4.1). Siten sävellystoiminnan vertaisarviointi voi tukea mielekkäällä tavalla kehittyvää nuorta säveltäjää. Kuitenkin Kaschub ja Smith muistuttavat, että myös ammattisäveltäjän arvio oppilaiden töistä voi olla hyödyllinen, etenkin jos tietty oppilas on

erityisen tavoitteellinen taiteellisessa sävellystoiminnassaan (Kaschub & Smith 2009, 96).

Itsearviointi on jo opetussuunnitelman perusteiden tasolla osa mupe-opintoja (OPH 2002, 12). Opettajan on tarkoitus ohjata oppilasta arvioimaan omaa toimintaansa; mitä vahvuuksia ja taitoja oppilaalla on sekä mitkä ovat mahdolliset puutteet, harjoiteltavat asiat ja tavoitteet. Myös itsearviointia tulee harjoitella etenkin lasten kanssa mm. konkretisoimalla arvioitavia kohteita. (Juntunen & Westerlund 2013, 84.) Kaschub ja Smith näkevät itsearvioinnin erityisen tärkeänä yli 10-vuotiaiden lasten sävellyskasvatuksessa. Opettajalla voi olla keskeinen rooli rohkaista oppilasta hyödyntämään laajempia musiikillisia eleitä sekä sävellystekniikoita. (Kaschub & Smith 2009, 92; kts. Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 81.) Lisäksi, mikäli sävellystoiminta on osa lapsen musiikkikulttuuria (esim. musiikkiopisto-opinnoissa), se mahdollistaa lapsen oppimaan oman toimintansa arviointia sekä tunnistamaan luovan sävellyksen omavaraisesti (Kaschub & Smith 2009, 98).

5 Tutkimusmenetelmät

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tarkastelee musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvan säveltämistoiminnan pedagogisia mahdollisuuksia musiikin perusteiden aihealueiden opettamisessa. Tarkoituksena on selvittää mupen sävellyskasvatuksen tavoitteita sekä kartoittaa oppilaslähtöisiä sävellyspedagogisia toimintatapoja. Tämän tutkimuksen ensisijainen tutkimuskysymys on, millaisin edellytyksin sävellystoiminta voidaan nähdä musiikin perusteiden aihealueiden oppimisen pedagogisena työtapana. Toissijaisina kysymyksinä ovat sävellystoiminnan käytännön sovellutusten sekä oppilaitoskohtaisten opintosuunnitelmien kehittäminen sävellyskasvatuksen osalta.

Tutkimukseni lähtökohtana ovat TPOPS:ssa ja SML:n tasosuoritusohjeissa esitetyt näkemykset sävellystoiminnan hyödyntämisestä musiikin perusteiden tunneilla. Näitä näkemyksiä avaam TPOPS:n pragmatistisen oppimis- ja tietokäsityksen sekä sävellyspedagogisten käytänteiden avulla. Tarkoituksena on luoda malleja ja toimintatapoja, joita voisi vakiinnuttaa musiikin perusteiden sävellyskasvatukseen sekä oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan. Siten tutkimukseni koostuu (musiikki)kasvatuksellisen, eli mupe sisältöjen oppimiseen tähtäävän sävellystoiminnan sekä käytännön että teorian tarkastelusta, avaamisesta ja tulkinnasta.

5.2 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Tapaustutkimus on kvalitatiivista tutkimusta, joka Syrjälän mukaan kohdistuu prosesseihin ja näiden ympäristöön pyrkimyksenä saada uutta tietoa (1995, 13). Tarkastelun kohteena ovat paikkaan ja aikaan sidotut ilmiöt sekä olosuhteet, joista saatujen havaintojen perusteella pyritään esittämään yleisempiä tulkintoja. Tapaustutkimuksessa siis yritetään empiirisistä havainnoista käsin muodostaa yleistyksiä joko toisiin tapauksiin vertailemalla tai käsitteellistämällä teoreettisen tulkintakehyksen näkökulmasta. (Peltola 2007, 111.) Opetuksen ja oppimisen tutkimisessa tapaustutkimus näyttäytyy luontevana tutkimusmenetelmänä, sillä tapaustutkimuksella voidaan ymmärtää opetustilanteita ja toimintaa kaikkien osallistujien näkökulmasta (Syrjälä 1995, 11).

Kananen luonnehtii toimintatutkimusta pikemminkin tutkimustrategiaksi, jossa hyödynnetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. (Kananen 2013, 28; kts. Linnansaari 2004, 114). Toimintatutkimuksen tunnuspiirre on kuitenkin ammatillisen toimijan ja tutkijan roolien yhdistyminen käytännön toiminnassa. Keskeisenä ajatuksena on pyrkimys ymmärtää ja kehittää oman ja yhteisön toiminnan luonnetta sekä käytäntöjä. (Syrjälä 1995, 17, 30.) Opetustyössä tämä tarkoittaa käytännön kasvatustoiminnan ja teorian välistä vuorovaikutusta (Linnansaari 2004, 113). Toimintatutkimus soveltuu opetuksen ja oppimisen ymmärtämiseksi hyvin siten, että siinä opettaja tutkii, arvioi ja tarvittaessa muokkaa omia pedagogisia näkemyksiään, toimintojaan ja käytäntöjään. Tutkimuksen tarkoituksena on oppimisen tehostaminen (käyttäytymismallien tehostamisen sijasta) sekä kulttuurisen muutoksen mahdollistaminen (McNiff & Whitehead 2010, 17).

Toimintatutkimuksen keskeinen metodi on vaiheittainen prosessi, jossa suunnitellaan, toteutetaan ja havainnoidaan toimintaa. Toimintaa muutetaan havainnoista saatujen kokemusten perusteella. Kerätty aineisto ja teoreettinen tarkastelu on siten vuorovaikutteista, että aineiston perusteella kehitetyt käsitteet voivat muuttua tutkimuksen aikana. (Linnansaari 2004, 115.) Keskeisenä aineistonkeruumenetelmänä on toiminnan systemaattinen havainnointi, kuvaus, kirjaaminen, teoreettisen kehyksen laatiminen aineiston selittämiseksi ja tulkintojen tekemiseksi sekä näiden tulkintojen testaaminen ja välittäminen (McNiff & Whitehead 2010, 41).

Katsoin tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen tapojen yhdistämisen antavan tutkimuskohteistani, mupe-oppilaiden sävellystoiminnasta, kokonaisvaltaisemman kuvan. Tavanomaisessa tapaustutkimuksessa toiminnan arviointi tapahtuu usein toiminnan loppumisen jälkeen. Lisäksi aineistoa kerätään siten, että tutkija ei suoranaisesti osallistu tutkimuskohteen aktiiviseen toimintaan. (Lehtonen 2007, 245–246.) Oma roolini tutkimuskohteiden, mupe-ryhmien, opettajana osaltaan pakotti minut osallistumaan itse toimintaan. Lisäksi tutkimuksessa toteutetussa opetuskokeilussa oppilaille annettiin mahdollisuus vaikuttaa toiminnan sisältöön ja menetelmiin (kts. luku 5.3.3). Siten tutkimuksessa pyrittiin toteuttamaan oppimisen tehostamista sekä kulttuurista muutosta toimintatutkimuksen keinoin (kts. McNiff & Whitehead 2010, 17).

5.3 Aineiston keruu ja käsittely

5.3.1 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohteena oli eteläsuomalaisen musiikkiopiston musiikin perusteiden tunneilla järjestämäni sävellyspainotteinen opetuskokeilu syyslukukautena 2013. Opetan mupea kyseisessä oppilaitoksessa, joten omien opetusryhmien tutkiminen oli luontevaa. Tosin tällainen opettajan ja tutkijan kaksoisrooli voi olla kuormittava ja vaikuttaa jopa tutkimuksen luotettavuuteen (Lehtonen 2007, 253; Syrjälä 1994, 52–55). Toisaalta haluan tutkimuksellani ymmärtää sävellystoiminnalle valitsemaani näkökulmaa ja sen käytännön seuraamuksia opetustyössäni, joten oman ammatillisen toimintani tarkastelu on siten perusteltua.

Valikoin tähän tutkimukseen kaksi kolmannen vuosikurssin musiikin perusteiden ryhmää (Mupe 3). Tutkittavat ryhmät koostuivat yhteensä yhdeksästä oppilaasta, jossa ensimmäisessä ryhmässä (R1) oli kuusi oppilasta ja toisessa (R2) kolme. Oppilaiden ikä vaihteli 11 ja 15 vuoden välillä. Valikoin juuri kolmannen vuosikurssin ryhmät osaksi tätä tutkimusta pikemminkin oppilaiden iän kuin jo omaksuttujen mupe-taitojen ja -tietojen perusteella; toivoin tutkimukseen osallistuvien oppilaiden olevan riittävän kypsiä kyetäkseen kuvailemaan sanallisesti tai kirjallisesti omaa toimintaansa tutkimuksen loppuvaiheen haastattelua ja kyselylomaketta ajatellen. Tämä siksi, että halusin kerätä tietoa oppilaiden kokemuksista sävellysprosessien lainautuvuudesta musiikin perusteiden aihealueiden opetteluun.

Koska tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat alaikäisiä, pyysin kirjallisen tutkimusluvan heidän vanhemmiltaan ennen tutkimuksen aloittamista. Pyysin luvan tutkimuksen tekemiselle myös musiikkiopiston rehtorilta. Tutkimusraportissa olen muuntanut tutkimukseen osallistuneiden nimet sekä pidän oppilaitoksen, jossa tutkimus tehtiin, nimettömänä taatakseni oppilaiden identiteettisuojaan.

5.3.2 Aineistonhankinta- ja analyysimenetelmät

Aineistonhankintamenetelmiksi valikoitui osallistuva havainnointi, teemahaastattelu sekä kirjallinen kyselylomake. Opetuskokeilun aikana tarkastelin sekä omaa että oppilaiden toimintaa havainnoimalla ja osallistumalla; havaintoni kirjasin ylös opetuspäiväkirjaani. Kokeilun loppujaksossa toteutin kummallekin tutkimukseen osallistuneelle ryhmälle teemahaastattelut sekä kyselyt. Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt

laadullista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä tutkija valitsee tutkimusaineistosta häntä kiinnostavan elementin ja tekee tästä näkökulmasta aineistolle luokittelun tai teemoittelun (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94). Teemoittelussa kerätystä aineistosta nostetaan esiin tapauksia joilla on yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Toisaalta myös teoreettisen viitekehykseen nojautuva teemoittelu on mahdollista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Analyysissäni liitän opetuspäiväkirjastani, ryhmähaastattelusta sekä kyselystä esiin nousseita teemoja tutkimukseni viitekehykseen.

Opetuspäiväkirja

Osallistuvassa havainnoinnissa sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat osaksi tiedonhankintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Lisäksi Millsin (2007) mukaan opettajat ovat ammattinsa harjoittamisen seurauksena *aktiivisesti* osallistuvia havainnoitsijoita (2007, 58). Mupe-tuntien ollessa ryhmätunteja ja suunnitellussa toiminnassa oli mukana keskustelua, aktiivisen osallistuvan havainnoinnin avulla koin saavani oppilaiden toiminnasta sekä ajattelusta monipuolista ja relevanttia tietoa sävellysprosessin aikana. Toisaalta osallistuvan toimintatutkijan pyrkiessä tietoisesti muuttamaan tutkimuksen kohdetta, toimii hän samalla muutosagenttina (McNiff & Whitehead 2010, 17).

Työkaluna havaintojeni muistiinmerkitsemiseen käytin kannettavan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaa. Kirjasin tähän opetuspäiväkirjaani ensinnäkin tulevan tunnin suunnitellun toiminnan, ts. mistä aiheista olisi hyvä keskustella liittyen käsiteltävänä olevaan musiikilliseen elementtiin, jne. Pitäydyin kirjoittamasta päiväkirjaa tunnin aikana, sillä koin, että se olisi vaikuttanut oppilaiden työskentelyyn häiritsevästi ja vienyt minulta huomion tunnin sen hetkisistä tapahtumista (kts. emt. 59). Kirjasin välittömästi tunnin jälkeen tunnin tapahtumat päiväkirjaani saadakseni mahdollisimman tarkat muistiinpanot. Kiinnitin erityisesti huomiota tunneilla käytyihin keskusteluihin yksittäisten oppilaiden kanssa sekä ryhmissä, oppilaiden työskentelymotivaatioon, käytettyihin taiteellisiin sävellysratkaisuihin, sävellystehtävien luontevuuteen, omaan toimintaani ja rooliini opettajana sekä mahdollisiin ongelmakohtiin oppilaiden sävellysprosesseissa.

Pidin kahta päiväkirjaa, yhtä kummallekin tutkimukseen osallistunutta mupe-ryhmää varten. Siten päiväkirjamerkintöjä kertyi yhteensä 20 oppitunnin osalta. Puhtaaksikirjoitin opetuspäiväkirjani loppukeväästä 2014 sekä tein teemoittelun kyseiselle aineistolle. Saatuaani muilla tiedonkeruumenetelmillä keräämäni aineiston litteroitua ja jäsennettyä, päädyin raportoimaan päiväkirjamerkintäni narratiivisena tapauskuvauksena järjestetyiltä sävellyspainotteisilta mupe-tunneilta (kts. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a;

luku 6.2). Koen, että tällaisella kuvauksella voin jakaa ja kertoa jotakin niistä käytännön mahdollisuuksista sekä ongelmista, mitä luovien työtapojen ja erityisesti sävellystehtävien käytöstä mupe-tunneilla voi seurata.

Ryhmähaastattelut

Tutkimuksen viimeisellä mupe-tunnilla järjestetyn ryhmähaastattelun luonne oli teema-haastattelu (Liite 2). Teema-haastattelu on tyypiltään puolistrukturoitu haastattelu, eli jokin osa haastattelun näkökulmasta on tarkasti määrätty. Teema-haastattelussa olennais-ta on sen eteneminen ennalta valittujen teemojen varassa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan teema-haastattelussa on mahdollista saada haastateltavan ääni sekä heidän omat merkityksensä esille vuorovaikutuksellisessa suhteessa haastattelijaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Ryhmähaastattelua voidaan lisäksi luonnehtia melko vapaamuotoiseksi keskusteluksi, jossa haastateltavat voivat tuottaa (spontaaneillakin) kommentteillaan ja huomioillaan monipuolista tietoa käsiteltävästä aiheesta. Haastattelijaa voi puhua kaikille haastateltaville yhtä aikaa tai suunnata kysymyksiä ryhmän yksittäisille jäsenille. (emt. 61.)

Vaikkakin tutkimuksen kohteena olleiden mupe-tuntien sävellystyöskentely oli pääosin itsenäistä työskentelyä, katsoin ryhmähaastattelun olevan mielekäs tapa haastatella oppilaita. Olihan mupe-tunneilla suunniteltu ja jaettu toiminnan kannalta keskeisiä ratkaisuja ja mielipiteitä nimenomaan ryhmänä: sävellystehtävien yksityiskohtien sekä tehtyjen ratkaisujen pohdinta oli dynaamista opettajan sekä oppilasryhmän välistä yhteistyötä. Hirsjärvi ja Hurme näkevätkin ryhmähaastattelun toimivan hyvin silloin, kun halutaan saada selville pienoiskulttuurien sisältämiä merkityssuhteita (emt. 61).

Haastattelukysymykset valikoituivat tutkimuskysymysten pohjalta painottuen säveltämisen työtapojen sekä sävellystehtävien soveltuvuuteen musiikin perusteiden aihealueiden opettelussa. Lisäksi haastatteluissa nousi esille sävellysprosessien kuvauksia, pohdintaa toiminnan suhteesta tavanomaiseen mupe-opetukseen, toiminnan arviointia sekä musiikinteoreettisten käsitteiden hyödyntämistä ja harjoittelua säveltämisprosessin ohessa.

Haastattelu oli tarkoitus järjestää viimeisellä sävellyspainotteisella mupe-tunnilla, mutta R2:n yksi oppilas oli poissa kyseiseltä tunnilta, joten tämän ryhmän haastattelua oli siirrettävä kevätlukukauden ensimmäiselle mupe-tunnille. Siten haastatteluun osallistuivat ensimmäisestä ryhmästä Leena, Tuomas, Sami, Julia, ja Vernerin sekä toisesta ryhmästä

Kati, Janika ja Riikka. R1:n oppilas Samuli oli poissa haastattelutunnilta, mutta hän vastasi myöhemmin kyselylomakkeeseen. Itse haastattelutilanne oli molemmille ryhmille samankaltainen: haastattelu toteutettiin siinä luokassa, jossa ryhmät olivat työskennelleet tutkimuksen aikana. Äänitin haastattelut älypuhelimella testattuani ja todettuani sen äänenlaadun riittäväksi aikaisemmin. Kumpikin ryhmähaastatteluista toteutui keskeytyksettä ja ne kestivät noin tunnin. Litteroin haastatteluaineiston alkukeväältä 2014. Teemoittelin aineiston yhdessä kyselylomakkeesta saadun aineiston kanssa.

Kyselylomake

Laadin oppilaille kyselynlomakkeen, jossa oli haastattelun teemoja täydentäviä kysymyksiä (Liite 3). Kyselylomaketutkimus on usein kvantitatiivinen tiedonkeruumenetelmä, mutta mikäli kysely rakentuu avoimista kysymyksistä, voi sitä hyödyntää laadullisena menetelmänä esim. teemoittelemalla vastauksia (Valli 2001, 110).

Halusin käyttää kirjallista kyselyä, koska oletin joidenkin oppilaiden kokevan helpompaa ilmaista ajatuksiaan kirjallisesti kyselyssä kuin sanallisesti ryhmähaastattelussa. Näin eri tiedonkeruumenetelmät täydentäisivät toisiaan. Valitsin kyselylomakkeeseen avoimia kysymyksiä, sillä halusin oppilaiden kertovan vapaasti oman mielipiteensä annetusta teemasta. Vallin mukaan avoimet kysymykset voivatkin paljastaa vastaajan todellisen mielipiteen sekä mahdolliset hyvät ideat. Toisaalta avoimet kysymykset voivat jäädä helposti vaille vastausta tai vastaukset voivat olla tutkimuksen kannalta merkityksettömiä. (emt. 111.)

Kysely toteutettiin viimeisellä sävellyspainotteisella mupe-tunnilla ennen ryhmähaastattelua. Näin toivoin sillä olevan myös katalyyttinen vaikutus ryhmähaastattelun antiin. Valtaosa oppilaista vastasi jokaiseen kysymykseen, joten siinä mielessä kyselyn teemat olivat relevantteja. Kysymykset olivat osin päällekkäisiä ryhmähaastattelun teemojen ja esiin nousseiden asioiden kanssa, mutta tällä oli tutkimuksen tulosten kannalta pelkistään satureiva vaikutus (kts. Hirsijärvi & Hurme 2001, 60).

Analysoin sekä teemoittelin kyselystä saadut vastaukset samanaikaisesti ryhmähaastatteluista saadun aineiston kanssa. Vertasin kyselystä ja haastatteluista saatuja tuloksia keskenään ja yhdistin ne mupe-tuntien sävellystoimintaa kuvaavaksi kokonaisuudeksi. Kysymysten avoin luonne mahdollisti vastausten käyttämisen teemahaastattelun aineiston täydentäjänä. Vertasin tätä kokonaisuutta vielä opetuspäiväkirjaani varmistuakseni tulosten yhdenmukaisuudesta.

5.3.3 Opetuskokeiluna sävellyspainotteiset mupe-tunnit

Tutkimukseni keskiössä on syksyllä 2013 toteutuneet sävellyspainotteiset mupe-tunnit taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetusta tarjoavassa musiikkiopistossa. Nämä tunnit rakentuivat oletukselle, että säveltäminen on keino oppia musiikin perusteiden aihealueita. Siten tuntien sisältö määräytyi kahtalaisesti: osaltaan säveltämisen työtapojen toteuttamiseen sekä musiikinteoreettisten käsitteiden käytännön soveltamiseen. Tuntien keskeisenä oppimistavoitteina oli oman sävellyksen toteutus yhteisesti suunniteltuja sävellystehtäviä hyödyntäen, sävellyskokemuksien ja -tuotoksien jakaminen ryhmässä sekä oman valmiin sävellyksen tarkastelu musiikinteoreettisesta näkökulmasta. Oppilaat arvioitsivat työskentelyn sekä sävellyksien onnistumista normatiivisesti opettajan tuella. Opetuskokeilu tapahtui osana musiikkiopiston kolmannen vuosikurssin musiikin perusteiden opintoja ja siihen osallistuvat oppilaat saivat opetuskokeilusta kurssin osasuoritusmerkinnän.

Laadin sävellystunteja varten neljä sävellystehtävää (Liite 1), joiden tarkoituksena oli toimia pohjana oppilaiden sävellystoiminnalle. Tehtävät olivat rakennettu löyhästi rytmin, melodian, harmonian sekä muotorakenteiden ominaisuuksien tutkimista ajatellen siten, että oppilasryhmillä olisi mahdollisuus kehittää sävellystehtäviä edelleen. Määrittelin näissä tehtävissä käytettävän materiaalin siitä näkökulmasta, että sävellystunnit olivat kohdennettu kolmannen vuoden mupe-oppilaille. Oletin oppilaiden siis omaavan sellaisia taitoja ja tietoja, joita yleisesti edellytetään toisen mupe-lukuvuoden lopulla¹¹. Tehtäviin sisältyi suppea aiheen esittely, josta oli tarkoitus siirtyä ideoimaan ryhmäkohtaista sävellystehtävää.

Sävellyspainotteisia tunteja oli syyskuusta joulukuuhun yhteensä kymmenen, joista viimeisellä kerralla oppilaat vastasivat kyselyyn ja osallistuivat ryhmähaastatteluun. Tunnit järjestettiin yhtenäisenä jaksoneuvotteluna. Aikataulutin nämä tunnit alustavasti siten, että kuhunkin musiikin peruselementin tutkimiseen sekä sävellystehtävien toteuttamiseen käytettäisiin kaksi oppituntia ja loput kaksi sävellysten viimeistelyyn sekä haastattelun ja kyselyn toteuttamiseen.

Tuntien rakenne noudatti löyhästi seuraavaa rakennetta:

- tilannekatsaus oppilaiden sävellyksiin

¹¹ Näihin taitoihin ja tietoihin lukeutuvat mm. sujuva nuotinluku ja -kirjoitustaito sekä käsitteellinen tieto asteikoista, sävellajeista ja soinnuista (kts. SML 2013; 2005).

- omakohtaista työskentelyä (tarvittaessa opettajan ohjeistamana)
- sävellysten kuuntelua ja keskustelua niistä sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän kesken
- sävellystehtävien suunnittelua ja toteutusta ryhmässä
- opettajan antaman oppilaskohtaisen tehtävän suorittamista
- kyselylomakkeen täyttö sekä ryhmähaastattelun toteuttaminen (viimeinen tunti)

Tunnit alkoivat aina tarkistamalla, miten oppilaat olivat edenneet omien sävellystensä kanssa. Tällä tavoin halusin varmistaa, että jokainen oppilas olisi ainakin jollakin tavoin mukana seuraavan aiheen/vaiheen toiminnassa.

Oppilaiden työskentelyn oli määrä olla säveltämisen osalta pääosin itsenäistä. Tarvittaessa oppilas sai tukea opettajalta ongelmakohtien selvittämiseen. Säveltämisen pääasiallisina apuvälineinä opetuskokeilussa (kts. luku 4.3.2) olivat notaatio sekä opetusluokassa sijaitseva piano. Työskentelyn tahti määräytyi ryhmän etenemisen sekä suunnitellun aikataulun mukaisesti: pitkälle edenneet oppilaat saivat laatia uusia versioita käsiteltävästä aiheesta, hitaammat työstivät sävellyksiään kotiläksynomaisesti.

Pyrimme tarkastelemaan ryhmässä jokaisen oppilaan työstämää sävellystä aina kun se oli mielekästä, esim. ennen uuden aiheen käsittelyä. Näissä tilanteissa oppilaan sävellyksen nuotinnus heijastettiin (luvan kera) dokumenttikameralla valkokankaalle muiden ryhmän jäsenien tarkasteltavaksi. Sävellystä lisäksi soitettiin pianolla joko oppilaiden tai opettajan toimesta. Tarkoitus oli käydä keskustelua oppilaan käyttämistä sävellyksellisistä ratkaisuista, merkitsemistavoista sekä kappaleen esteettisestä vaikutelmasta ja vertailla niitä muiden oppilaiden vastaaviin koko ryhmän kesken.

Sävellystuntien aiheet käytiin läpi ryhmässä siten, että esittelin tietyn musiikkikappaleen, jossa käsiteltävä aihe (teoreettisen käsitteen käytännön ilmiö) on näkyvässä roolissa. Tästä johdattelin oppilaat kysymyksiin ja keskustelun avulla tarkemmin aiheen pariin. Tämän jälkeen pyrimme yhdessä ideoimaan käsiteltävälle musiikilliselle ilmiöllä sävellystehtävän, joka jollakin tavoin tukisi oppilaiden sävellysprosessia. Olin etukäteen valmistanut tietyn sävellysteknisen lähestymistavan tai näkökulman tuntityöskentelylle varmistaakseni sen, että oppilaiden sävellystyöskentelylle sekä ideoinnille olisi edes jonkinlainen lähtökohta, mikäli oppilaat eivät onnistuisi tuottamaan omia ideoitaan (vrt.

sävellystehtävät luku 4.3.2). Nämä esivalmistetut tehtävärakenteet päätyivätkin sävellystoiminnan lähtökohdiksi, mutta ne muokkautuivat lopulliseen muotoonsa ryhmien oppilaiden kehitystyön myötä.

Tutkimuksen loppujaksossa oppilaiden sävellysten ollessa lähestulkoon valmiita, laadin jokaiselle oppilaalle omakohtaisen, heidän sävellystensä nuottikuvaan perustuvan musiikinteoreettisen tehtävän. Tehtävä määräytyi pitkälti oppilaan sävellyksen mukaan: sointuja paljon sisältänyt sävellys lainautui helposti esim. äänenkuljetukselliseen tehtävään, kun taas stemmoja hyödyntänyt sävellys oli sellaisenaan intervallien tunnistustehtävä. Oppilas joutui siis tarkastelemaan omaa sävellystään musiikinteoreettisesta näkökulmasta sävellysprosessin jälkeenkin.

Tuntien rakenne poikkesi luvussa 4.3.1 esitetystä sävellysprosessin työvaiheista monilta osin. Esim. oppilailla ei ollut omistajuutta sävellystoiminnan impulssille muuten kuin siten, että he suostuivat osallistumaan sävellyspainotteiseen tutkimukseen. Sävellysprosessin suunnittelu-, jakamis- sekä esitysvaiheet olivat jaettuina ryhmän kesken kun taas muut vaiheet olivat pitkälti itsenäistä työskentelyä. Kuvatunlainen rakenne oli tietoinen valinta toisaalta toiminnan sosiaalisen kontekstin sekä toisaalta sävellysprosessin itsemääräämisoikeuden taustaoletuksen pohjalta (kts. esim. Westerlund 2002, 215; Kaschub & Smith 2009, 33–35). Toisaalta tutkimuksessa toteutuneet sävellystehtävät eivät olleet yksilöllisiä, vaan ne ideoitiin ryhmässä ja siten oppilaiden luova työskentely oli alisteista sävellystehtävien parametreille. Tämä ristiriita ilmeni mm. omistajuuden puutteena toiminnassa (kts. luvut 6.1.2 sekä 7.1).

Oma roolini näiden sävellystuntien aikana oli kahtalainen, opettaja sekä tutkija (kts. esim. McNiff & Whitehead 2010). Kuitenkin halusin löytää oppilaitteni kanssa toimivat työtavat koko ryhmälle, joten en niinkään "opettanut" säveltämistä: neuvottelemalla ja kysymyksiä esittäen pyrin saamaan oppilaat mukaan tuntien sisältöjen ideoimiseen. Myös sävellysten tarkastelussa pyrin ennemmin antamaan oppilaalle puheenvuoron kertoa minulle omasta sävellyksestään ja toiminnastaan kuin olisin ensisijaisesti antanut esimerkkejä "ideaalista" säveltämisprosessista. Toimin siten sävellystoiminnan valmentajana tai taiteellisena tuottajana (Kuoppamäki 2010, 20; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 81).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus on tapauskertomus musiikkiopiston musiikin perusteiden tunneilla toteutetusta toimintatutkimuksellisesta sävellystoiminnasta. Tarkoitus on ollut selvittää, millä keinoin sävellystyöskentely edistää musiikin perusteiden aihesisältöjen oppimista käytännön sekä teorian tasolla. Tutkimuksen keskiössä on sävellyspainotteinen opetuskokeilu, jonka luonne on ollut toimintatutkimuksellinen. Toimintatutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa McNiff ja Whitehead (2010) painottavat, että toimintatutkijan tulee olla samanaikaisesti korkeatasoinen sekä toimija että tutkija kyetäkseen osoittamaan tutkimuksen kehittäneen toimintamuotoja ja täyttääkseen laadukkaan tutkimuksen kriteerit (2010, 204).

Olen pyrkinyt raportissani erittelemään mahdollisimman tarkasti työni eri vaiheet, suunnittelun, toteutuksen, aineiston keräämisen sekä käsittelyn. Aineistoa on kerätty tutkimukseen osallistuneilta mupe-oppilailta kolmella eri metodilla, ryhmähaastattelulla, kyselylomakkeella sekä havainnoimalla (ns. metodi-triangulaatio, kts. Tuomi & Sarajärvi 2002, 142). Viitekehys rakentuu TPOPS:ssa kuvattuun pragmatistista tieto- ja oppimiskäsityksestä sekä säveltämisen ymmärtämisestä luovana toimintana, jossa laajenevalla ja suppenevalla ajattelulla luodaan musiikillisia merkityssuhteita.

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu suunnittelun, toiminnan sekä havainnoinnin lisäksi reflektointi. Toteutuneen opetuskokeilun tarkoitus oli juuri aktivoida oppilaat tähän toimintatutkimukselliseen prosessiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista toiminnan aikana tapahtuneen reflektion lisäksi on ns. päättöreflektointi, jossa tarkoitus on pohtia, onko tutkimus onnistunut kehittämään tutkittavaa kohdetta sekä itse osallistujia (Suojanen 1992, 62). Oppilaat sekä opettaja osallistuivat sävellystehtävien ideointiin ja kehittämiseen koko tutkimuksen ajan, joten on todennäköistä, että tämän ajan kuluessa myös säveltämiseen sekä musiikinteoreettisten ilmiöiden käytäntöihin liittyvät toimintastrategiat kehittyivät (vrt. Linnansaari 2004, 124). Tämän työn tulosluvussa esittelen opetuskokeiluun osallistuneiden toimijoiden, niin oppilaiden kuin opettajankin, mielipiteitä ja kokemuksia tutkimuksen vaikutuksista tuodakseni selkeästi esiin tutkimuksen aikana sekä kehittyneet toiminnan muodot että itse tutkimuksessa ilmenneet kehityskohteet.

Toimintatutkimuksen luotettavuuden haaste piilee tutkimuksen kautta saatujen tulosten ja uusien kehitettyjen toimintamuotojen avoimeen testaamiseen käytännössä. Tällä tavoin kehitetyt teoriat ja hypoteesit koetellaan fallibilismin hengessä, jossa yri-

tysten ja erehdysten kautta toiminnan kehittymis- ja korjautumisprosessi on jatkuvasti käynnissä (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 92). Toimintatutkimuksen ihmistieteellisen luonteen johdosta tutkimuksessa koetut tilanteet ja ilmiöt ovat ainutkertaisia ja avoimia erilaisille tulkinnoille. Siten on mahdotonta luoda sellaista "koetilannetta", jossa toimintatutkimuksesta saatuja tuloksia voisi testata sellaisenaan. Onkin mielekkäämpää pohtia tutkimuksen tuloksia ja tulkintoja suhteessa oman työn tai toimintaympäristön kehittämistä (emt. 93). Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle omakohtaisesta tarpeestani kehittää itseäni musiikin perusteiden opettajana sekä työympäristöäni. Siten tutkimuksen tulokset ovat todennäköisesti relevantteja oman työni kannalta. Tuloksia voi hyödyntää ja soveltaa musiikin perusteiden oppiaineen ohessa tapahtuvan säveltämiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen ottaen huomioon tutkimuksen laadullisen ja toimintatutkimuksellisen luonteen.

6 Musiikin perusteet ja säveltäminen

Tässä luvussa raportoin kenttätutkimukseni tulokset. Selostan ja analysoin haastattelu- ja kyselylomakeaineistosta oppilaiden kokemuksia opetuskokeilussa toteutuneista sävellystunneista. Toiseksi esittelen opetuskokeiluni opetuspäiväkirjan narratiivisena tapauskertomuksena. Kuvaan siinä sävellystoimintaa musiikin perusteiden opettajan näkökulmasta.

6.1 Oppilaiden kokemuksia opetuskokeilusta

6.1.1 Säveltäminen yhtenä mupen työtapana

Oppilaat kokivat opetuskokeilussa toteutuneen sävellystoiminnan monin eri tavoin. Säveltäminen nähtiin valtaosin mielekkäänä toimintamuotona, vaikkakin sen suhde musiikinteoreettisten aiheiden opetteluun sekä muihin mupen työmuotoihin koettiin vaihtelevana. Kaksi oppilasta mainitsi erikseen, että säveltäminen ei ole kuulunut heidän aikaisempiin mupe-opintoihinsa ja näkivät säveltämisen olevan selkeästi erillistä toimintaa musiikin perusteiden opiskelusta:

Tuomas: Edellisillä MuPe-vuosilla oli enemmän "teorillisia" opintoja...

Sami: On opiskeltu aika erilalla. Ennen ei olla tehty sävellyksiä ja on muutenkin aika erilaista – – kyl mun mielest tarvii niit normi [musiikin perusteiden tunteja] et ymmärtää näit asioit, kun täs sävellykses oppii tietty säveltämään tällee mut, niinku se perusteoria tarvii niinku sillee, et osaa ne asiat hyvin.

Erityisesti Sami näki säveltämisen pikemminkin erikseen opeteltavana taitona kuin tapana tarkastella ja oppia "perusteoriaa". Huomattavaa on, että valtaosa oppilaista korosti musiikinteoreettisten käsitteiden ja käytänteiden kuten aika-arvojen, asteikoiden sekä sointujen hallintaa tuloksellisen sävellystoiminnan mahdollistajana:

Verner: Niitä [intervalleja, nuotteja, aika-arvoja ja sointuja] pitää myös varmaan [osata] jos pitää kappaletta tehdä.

Leena: No ne kaikki [teoria-asiat] on ollu sinänsä aika tärkeitä että voi tehdä sen kappaleen kunnolla.

Oppilaiden vastauksista on luettavissa, että säveltämisen merkitys musiikin perusteiden oppiaineessa oli heille epäselvä. Vaikkakin muutamat oppilaat kertoivat heidän säveltäneensä aikaisemmissa mupe-opinnoissaan, he eivät pääsääntöisesti kokeneet säveltämisen olevan yksi musiikin perusteiden aihealueiden oppimisen työtapana. Tätä näkemystä

tukee oppilaiden käsitys musiikin perusteiden hallinnasta sävellystoiminnan yhtenä edellytyksenä. Tulkitsen tämän niin, että oppilaiden käsitys säveltämisestä oli heille jonkinlaista toimintaa, jota tehdään mupe-tunneilla vain sen itsensä vuoksi tai jonkinlaisena lisänä perusopetukseen (vrt. SML 2013, 6). Musiikin perusteiden tunneilla tapahtuva sävellystoiminta voi jäädä pedagogisena työtapana tehottomaksi sen näyttäytyessä oppilaille muusta opetuksesta tai musiikkiopistotoiminnasta irrallisena toimintana: säveltämisen kautta saavutettu tieto jää merkityksettömäksi mikäli se ei liity päämääräsidonnaiseen tekemiseen. Tällaisessa tilanteessa säveltämistoiminta ei mukaile pragmatistista kokemuskäsitystä tai Deweyn kasvatusfilosofisia näkemyksiä, jossa kasvatuksellinen toiminta liittyy olennaisella tavalla kasvatettavan aikaisempaan kokemusmaailmaan.

Toisaalta Leena arveli oppineensa enemmän opetuskokeilun aikana toteutuneesta toimintamuodosta verrattuna hänen aikaisempiin mupe-opintoihin:

Leena: [E]ntisillä opinnoillani opiskeluni perustui paljon enemmän kirjaan. Itse sanon, että tämä metodi, mitä olemme käyttäneet syksyllä on toiminut ja olen oppinut ehkä jopa enemmän, mitä kirjasta voi oppia.

Leenan huomio tuo esiin sen näkökulman, että sävellystoiminta on luonteeltaan erilaista kuin oppikirjatyöskentely. Vaikka Leenan lisäksi vain Kati kertoi aikaisempien opintojensa perustuen enemmän oppikirjan tehtäviin, on oletettavaa, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli opiskellut musiikin perusteita oppikirjan avulla aikaisemmin. Mikäli oppilaat ovat mieltäneet oppikirjatyöskentelyn musiikin perusteiden aiheisältöjen oppimisen ensisijaiseksi työtavaksi, säveltäminen näyttäytyy tätä näkemystä vasten hyvin erilaiselta toiminnalta. Mupe-oppikirjojen tehtävien luonteen suosiessa usein suppenevaa ajattelua, sävellysprosessissa hyödynnetään sekä suppenevaa että laajenevaa ajattelua. Tässä mielessä säveltämisen prosessit sekä päämäärä saattavat hämärtyä, mikäli mupe-opetus ei tue laajenevaa ajattelua. TPOPS:ssa kuitenkin linjataan, että musiikin perusteiden opetuksen tulee pohjautua sellaisiin työtapoihin sekä oppimisympäristöihin, jotka mahdollistavat erilaisten oppijoiden luovuuden kehittymisen (OPH 2002, 7). Säveltämisen työtapojen opettelu ja pedagogisen tavoitteiden määrittäminen on ongelmallista, mikäli oppilaiden mupe-opiskelu mieltyy ensisijaisesti oppikirjatyöskentelyyn.

Myös sävellystoiminnan ajankäytöllinen aspekti suhteessa muihin mupen työskentelytapoihin oli oppilaiden pohdinnan kohteena. Toteutuneessa opetuskokeilussa säveltämiseen käytettiin kokonaisia oppitunteja kymmenen oppitunnin jakson aikana. Valtaosa

oppilaista toivoi säveltämisharjoitusten tekemistä mupe-tunneilla myös opetuskokeilun jälkeen, Vernerin toivoi jopa opetuskokeilun jatkumista sellaisenaan:

Vernerin: Mun mielestä tää oli kyllä hyvin hauskaa tällöinen uusi opetustapa, en oo koskaan tällöistä [kokenut aikaisemmin] – – mä voisin sanoa että tälleen voitais jatkaa koko loppuvuosi.

Muut oppilaat toivoivat huomattavasti vähemmän pelkästään säveltämiseen painottuvia oppitunteja, neljästä kahdeksaan lukukautta kohden. Toiminnan jaksottaminen muun mupe-työskentelyn kanssa osoittautui haastavaksi kysymykseksi, mikäli säveltämistä toteutettaisiin kokonaisina oppitunteina. Riikka toi esille näkökulman, jossa säveltämisen prosessit olisivat vaarassa häiriintyä, mikäli säveltämiseen ei varattaisi riittävästi aikaa:

Riikka: Tai sit ei kuitenkaa [yksittäisiä sävellystunteja muun mupe-opiskelun lomassa] koska sitte ois niinku ehkä unohtunu niit ideoit ja tällai. Ehkä se oli kuitenkin parempi et se oli sillee pitkä [sävellysjakso].

Toteutuneessa opetuskokeilussa pyrittiin toisaalta tarkastelemaan ja kehittämään sävellysprosesseja sekä toisaalta valmistamaan jokin itse sävelletty produkti. Siten oppilaiden mielipiteet jakautuivat samansuuntaisesti sävellystoiminnan toivotusta ajallisesta ulottuvuudesta kysyttäessä. Vernerin ja Riikan vastauksista voi lukea, että heille produktia tärkeämpää oli sävellysprosessin jatkuvuus kun taas muut oppilaat kokivat sävellysjakson olleen heille liian pitkä. Ei voida suoraan sanoa, että muiden oppilaiden näkemys toteutuneesta opetuskokeilusta olisi produktikeskeinen, mutta vastauksista on silti luettavissa muutamia tulkintoja koskien sävellystoiminnan ajankäytöllistä luonnetta suhteessa muihin mupe-opintoihin. Säveltämisen prosesseja tulisi harjoittaa muiden mupe-työtapojen rinnalla pitkäjänteisesti niiden monimuotoisuuden sekä luovan aspektin takia, kuten McPherson on päätellyt Websterin luovan musiikillisen toiminnan mallin pohjalta (McPherson 1998, 142). Sävellystoiminnan kiintopistettä voi kuitenkin siirtää produktikeskeisemmäksi käyttämällä siihen kokonaisia mupe-tunteja. Tällöinkin on tärkeää, että oppilaat kokevat saattaneensa luovan ajatusprosessinsa tyydyttävällä tavalla loppuun asti.

6.1.2 Säveltämisen prosessit musiikin perusteiden opetteluun välineenä

Opetuskokeilun yhtenä keskeisenä elementtinä olivat säveltämistoimintaa ohjaavat sävellystehtävät (Liite 1). Oppilaat kokivat sävellystehtävien olevan ajoittain uusia ideoita ja huomioita herättäviä. Sami, Janika sekä Julia kommentoivat sanarytmitehtävän luonnetta oman rytmien laatimisessa seuraavasti:

Sami: Oli se ihan hyvä, sitä ei ollu ajatellu koskaa, et niiku tollast puhettaki voi rytmittää.
-- Niin no, siin tuli painoa esimerkiks tietyille sanoille ja tollee noin.

Janika: [N]o siis mä en oo tehny ennen sellasii, niin sitte oli se ihan sillee kiva sit niinku te-
hä jotain uutta tai siis sillee.

Julia: Kyl minust et siit oli ihan hyötyäki.

Tehtävä herätti Samin pohtimaan rytmien aksentointia suhteessa rytmitettyyn tekstiin ja Janikan mielestä tehtävä antoi hänelle uuden tavan tarkastella rytmiä. Julia näki tehtävän yleisellä tasolla hyödyllisenä. Toisaalta Kati ilmaisi, että hänen oli vaikeaa laatia mieleistään rytmiä tehtävänannon mukaisesti ja että hän ei käyttäisi tällaista tapaa itsenäisessä sävellystyöskentelyssä:

Kati: [R]ytmi oli vaikea tehdä josta johtui se, että rytmistä tuli tosi tyhmä ja yksinkertainen.
-- Emmä ainakaan tekis sitä [rytmiä] niin ite.

Oppilaiden mielipiteiden perusteella voidaan olettaa, että tämä sävellystehtävä tarjosi osalle oppilaista uusia työkaluja sävellyshaasteiden ratkaisemiseksi. Katin kokemus rytmitehtävän vähäisestä mielekkyydestä voi selittyä esim. sillä, että sävellystehtävien lähtökohdat olivat lähtökohtaisesti opettajan laatimia. Lisäksi vaikkakin oppilaat osallistuivat tehtävien kehitystyöhön, lopulliset tehtävät kohdistuivat aina koko ryhmälle: siten yksilötasolla oppilaat tuskin kokivat täyttä omistajuutta sävellystehtäviin. Yleisesti ottaen sanarytmitehtävä näyttäytyi oppilaille rajattuna sävellystehtävänä sen keskittyessä enemmän tietyn sävellystekniikan tai musiikillisen elementin hallintaan. Tämän työtyönsä itsemääräävyys oli siis alusta asti hyvinkin rajattua. Kuitenkin tehtävä sai oppilaat pohtimaan omien ideoidensa, siis valitun tekstin rytmityksen sekä tallennusvälineenä käytetyn notaation vastaavuutta:

Riikka: No siis, no se oli ihan helppoo mut sit jossain vaihees tuli aina sillee et, mites tää nyt tehtii. -- Niinku ne aika-arvot ei sillee, niinku toiminu -- tai sit ei niinku löytäny sillee sopivaa [aika-arvoa] johonkin sanaan.

Veneri: No niitä nuotteja piti muuttaa aluks puolinuoteiksi, sitte neljäsosanuoteiks, sitte kuudestoista sitte kahdeksasosanuoteiks sitte kuudestoistaosanuoteiks kunnes taas sitte lopulta siit tuli oikeen kuulonen.

Tässä mielessä tehtävää voi pitää onnistuneena sen mahdollistaessa oppilaiden luovien sanarytmien sekä notaatiokäytänteiden yhtäaikaisen tutkimisen: tehtävärakenne tuki siis sekä proseduraalisen että propositionaalisen tiedon hyödyntämistä. Toisaalta, mikäli oppilas kokee tehtävärakenteen Katin tavoin liian rajoittavana, työskentely voi muuttua helposti tehtäväparametrien pelinomaiseen tavoittelemiseen laajenevan musiikillisen ajattelun jäädessä taustalle. Opetuskokeilun perusteella voidaan sanoa, että rajatumpien sävellystehtävien luonnetta, käyttöä ja tarkoitusta tulee pohtia tarkkaan musiikin perus-

teiden opetuksessa: toisaalta ne voivat tarjota oppilaille keinoja tarkastella musiikin rakenteita luovan toiminnan kautta, toisaalta ne voivat rajoittaa oppilaiden luovan toiminnan merkitysmahdollisuuksien toteutumista.

Oppilaat kertoivat hyödyntäneensä usein omia soittimiaan varsinaisten sävellystuntien ulkopuolella etenkin melodia- ja harmoniatehtävissä. Soittimen avulla muodostettiin, testattiin ja kehitettiin melodisia ideoita, jonka jälkeen ne merkittiin muistiin notaation keinoin.

Janika: No sit mä vaan kokeilin pianol kaikkii eri tyylei, tai sillee. Rytmejä ja näin. Miten mä voisin soittaa sen. Ja sit mä vaan kirjottelin niit ylös ja sit mä yritin matkii niit samanlaisia rytmei niin, näis muissa tahdeissa. Tai niinku vastaavanlaist kuvioo.

Kati: Melodia olisi kuulostanut ihan jollekkii ihmeelle jos en olisi miettinyt sitä pianon kanssa.

Yleensäkin oman melodian notaation tarkistaminen soittamalla oli oppilaiden keskeinen työtap. Tämä edelleen sai oppilaat pohtimaan päässä soivan idean ja sen nuotintamisen välistä vastaavuutta:

Veneri: Täyty muuttaa paljo niitä nuotteja siitä alkuperäsestä käsin kirjoitetusta jutusta et se kuulosti oikein samanlaiselta kun mun päässä kuulosti.

Opetuskokeilussa tuli ilmi, kuinka notaatio sävellystoiminnan apuvälineenä toisaalta saa oppilaat harjoittamaan musiikillisten ideoiden kirjallista muistiinmerkintää luovan toiminnan lomassa. Siten sävellysprosessien tuotosten nuotintaminen näyttäytyy sekä laajenevaa että suppenevaa ajattelua vaativana ongelmanratkaisuna. Samalla kuitenkin nuotintamisen prosessien vaativuus tuli kuitenkin esiin:

Leena: Ainoa ongelma on se, että en muista kaikkia merkkejä, mitä pitäisi kirjoittaa nuottipaperille, joita haluaisin käyttää.

Oppilaiden havaitessa eriäväisyyksiä omien ideoidensa ja nuotinnostensa välillä he yleensä päätyivät muokkaamaan nuotinnostaan lähemmäs alkuperäistä ideaansa. Tämän nuotinnos- sekä tarkistusprosessin aikana on mahdotonta sanoa, miten tarkasti oppilaat kykenivät nuotintamaan oman ideansa. Siten on epäselvää, missä määrin muistiinmerkitty oppilaan musiikillinen idea oli yhdistelmä tämän alkuperäistä ideaa ja sitä, mitä hän kykeni ylipäänsä nuotintamaan. Notaation käytöstä ainoana sävellystoiminnan muistiinmerkitsemisen tapana seuraa, että nuotintamisen prosessit voivat vaikuttaa häiritsevästi itse sävellystyöskentelyyn ja että oppilailla on oltava jo varma osaaminen notaatiosta kyetäkseen nuotintamaan sävellyksensä yksiselitteisesti.

Myös opetuskokeilussa säveltämisen apuvälineenä hyödynnetty soitin osaltaan vaikutti toimintaan. Sävellystunnit toteutettiin koululuokissa, joissa ainoana soittimena oli piano. Koska kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät soittaneet pianoa pääinstrumentinaan, oli tämä omiaan rajoittamaan oppilaiden sävellystoimintaa käytettävissä olevien säveltämisen apuvälineiden osalta: oppilaat testasivat soittamalla sävellystunneilla tehtyjä nuotinnoksia itse toiminnan lomassa harvoin. Siten sävelletyn materiaalin testaus soittamalla jäi osalta oppilaista joko tuntien ulkopuolella tapahtuneen omatoimisuuden varaan tai kokonaan toteutumatta. Sävellysprosessin etenemisen kannalta tällainen rajoitus oli hyvinkin merkittävä oppilaiden hyödyntäessä soittimiaan notaation tarkistamiseen varsin laajalti. Opetuskokeilussa työskentely saattoi häiriintyä tai hidastua juuri siitä syystä, että oppilailla ei ollut mahdollisuutta hyödyntää ainoaa käytössä ollutta soitinta täysipainoisesti.

Viimeinen opetuskokeilussa tehty sävellysharjoitus, tapahtumasuunnitelman laatiminen ja toteutus, sai oppilaat tutkimaan omaa sävellystään kokonaisuuden näkökulmasta. Aikaisemmat sävellystehtävät olivat keskittyneet hyvinkin rajatusti yksittäisten rytmien, melodioiden sekä näitä tukevien harmonioiden kehittelyyn, joten valtaosa oppilaista havahtui pohtimaan kappaleensa kokonaisuutta vasta sävellysprosessin tässä vaiheessa. Kaikki oppilaat päätyi lopulta muuttamaan sävellyksensä yksityiskohtia tehtävän suorittamisen yhteydessä.

Sami: Kyl mä ainakin rupesin miettii sitä et minkälainen siit [kokonaisuudesta] tulee sit vast, ku alettii miettii noit [tapahtumasuunnitelmia].

Julia: [S]it kun sitä [tapahtumasuunnitelmaa] meni tekemää niin se vähän sit vaikeutu ja mult puuttu siit aika paljon niit osii.

Riikka: No se oli vähän vaikeeta kun ne kuulosti ihan erilaisilta tai siis ne ei meinannu sopii niinku yhteen, ne, niinku mitä oltii tehty – – Ja sit niit [valmiita osia] piti vähän niinku muuttaa.

Tapahtumasuunnitelman laatiminen sai siis oppilaat pohtimaan jo laadittujen osien yhtenäisyyttä ja sidosteisuutta sekä muokkaamaan omaa sävellystään mielekkäämmän kokonaisuuden saavuttamiseksi. Tässä mielessä sävellystehtävä toimi aikaisemman työskentelyn eräänlaisena arvioinnin työkaluna: työskentelyn kiintopistettä siirtämällä yksityiskohdista kokonaisuuteen luodut rytmit, melodiat sekä harmoniat hahmottuvat osana yksittäistä sävellystä. Siten tämänkaltaisella tehtävällä on mahdollista suunnata oppilaiden työskentelyä ja ajattelua säveltämisen prosessien ja produktien välillä. Toisaalta opetuskokeilussa toteutuneiden sävellystehtävien järjestys vaikuttaa olevan suurin oppilaiden sävellyksien muokkaamista selittävä tekijä tapahtumasuunnitelman laatimi-

sen yhteydessä. Mikäli tapahtumasuunnitelma olisi toteutettu opetuskokeilun alussa, oppilaat olisivat voineet hyödyntää laatimaansa suunnitelmaa sävellysprosessin aikana todennäköisesti säästyen tutkimuksessa ilmenneeltä runsaalta sävellyksen editoinnilta.

Sävellysprosessin viimeisessä vaiheessa oppilaat saivat yksilöllisen musiikinteoreettisen tehtävän omista kappaleistaan. Tehtävät koettiin mielekkäinä ja erilaisina verrattuna muihin kirjallisiin tehtäviin niiden kohdistuessa juuri oppilaiden omiin sävellyksiin:

Kati: No ei se mun mielest ollu niinku, sillee samanlaist kun jos ois kirjast ehkä kattonu.

Janika: No tää oli ehkä sillee kivempi tää, ku et se ois ollu kirjas, koska täs sai niinku ite päättää, minkä tyylisen biisin kirjottaa.

Sami: No ois se sinänsä voinu [olla kirjan tehtävä], mut ois sinänsä helpompi tai parempi että oma biisi ku, siin just pääs kattelee sitä biisiä, analysoimaan sitä.

Janika nosti esille toiminnan itsemääräävyyden sekä seuraamusten merkityksen toteamalla, että hän voi oman säveltämisensä kautta vaikuttaa luovan produktin jatkokäyttöön, ts. mahdollisen musiikinteoreettisen tehtävän luonteeseen. Samin pitäessä oman kappaleen analysoimista oppikirjan tehtäviä mielekkäämpinä, tämä voidaan tulkita siten, että hän koki omistajuutta omaan kappaleeseensa ja siten tästä kappaleesta johdetut tehtävärakenteet merkittävinä. Siten oppilaan oman luovan produktin tarkastelu musiikinteoreettisesta näkökulmasta voi olla yksi keino liittää musiikin perusteiden aiheisisällöt oppilaan välittömään kokemusmaailmaan.

6.1.3 Toiminnan arviointi

Oppilaat arvioivat omaa toimintaansa koko opetuskokeilun ajan opettajan avustamana. Vaikkakin arvioinnin oli tarkoitus kohdistua itse sävellysprosesseihin sekä niiden käytännön seuraamuksiin, otti Vernerin esille sävellystoiminnan arvioinnin suhteessa koko kurssin arviointiin:

Vernerin: [M]ä uskon kuitenkin sitä että tässä kevään lopulla tulee olemaan joku semmonen koe – – no, siis tuossa mä myöskin aattelin että jos opintojen kannalta jos tossa oli tarkoitus [oppi]kirjasta ottaa [koe] et se [oppikirja] ei oo ihan turhaa.

Vernerin ei siis nähnyt sitä mahdollisuutta, että sävellystoiminnan kautta saadut kokemukset, tiedot ja tuotokset voisivat olla osa koko mupe-kurssin arviointia ja suoritusta, vaan tukeutui edelleen ajatukseen kurssin summatiivisesta arvioinnista oppikirjan tehtäviin perustuvan teoriakokeen menestyksekkäästä suorittamisesta. Tämän vastauksen perusteella oppilaille ei ilmaistu opetuskokeilun aikana riittävän selkeästi toiminnan päämääriä, arviointikriteereitä tai suhdetta koko kurssin arviointiin. Toisaalta Vernerin

kommentti tuo esiin myöskin opetussuunnitelma- ja ohjeistustasolla piilevän ongelman luovien työtapojen arvioinnista suhteessa muuhun mupe-opetukseen: mikäli muut työtavat painottuvat liiaksi suppenevaa ajattelua korostaviin prosesseihin, säveltämisen työtavat saattavat arvottaa näitä prosesseja vasten liian yksiselitteisesti, ts. säveltämisen tuotteet koetaan joko "oikeina" tai "väärinä".

Opetuskokeilussa toteutuneen säveltämisen keskimääräinen koettu vaikeustaso vaihteli helposta vaikeaan oppilaasta riippuen. Toiset oppilaat kokivat juuri oman musiikin tekemisen helpompana työmuotona verrattuna muuhun mupe-työskentelyyn, toiset vaikeampana. Kaikki oppilaat kertoivat säveltäneensä ennen opetuskokeilua, joten on oletettavissa, että kokemukset säveltämisen vaikeustasosta eivät selity pelkästään kokemuksen puutteella. Tästä näkökulmasta voidaan päätellä, että myös mupe-opetuksessa järjestettävän sävellystoiminnan tulisi mahdollistaa erilaisten opintopolkujen toteutumisen sekä erilaisten oppijoiden tarpeet.

6.2 Tapauskertomus opetuskokeilusta

Rytmitehtävä

Ensimmäisen sävellystunnin löyhänä aiheena oli rytmi. Tarkastelimme kummankin ryhmän kanssa laulun "Hämä-hämähäkki" rytmikkaa laulamalla ja soittamalla. Kirjoitimme säkeistöjen "Hämä-hämähäkki" sekä "Muura-muurahainen" ensimmäiset sanat taululle. Kysyin oppilailta, miten säkeistöjen rytmikka eroaa toisistaan. Molemmat ryhmät havaitsivat nopeasti ensimmäisen säkeistön tasajakoisuuden ja vastaavasti toisen säkeistön sekoituksen tasajakoista sekä kolmijakoista rytmikkaa. Oppilaat kykenivät selittämään eron sekä omin sanoin ("muu-tavu on pitempi kuin ra") sekä nuotintamalla. Keskustelimme puhutun kielen rytmikasta ja tulimme siihen tulokseen, että sanarytmit voivat ilmentää monimuotoista rytmikkaa.

Esittelin ryhmille sävellysteknisen lähtökohdan, jossa teksti määritteli pääsääntöisesti kappaleen melodian rytmikan. Valitsimme yhdessä oppilaiden kanssa ryhmäkohtaiset tekstit, jonka pohjalta he alkaisivat ideoida ja laatia omaa rytmiään. Oppilaiden ehdoksista ryhmä R1 valitsi aiheekseen muscovado-sokerin, ryhmä R2 päätyi tunnettuun virvoitusjuomamerkkiin. Päätin, että käytämme kummankin aiheen tekstinä internet-sanakirjan tiivistelmiä niiden helpon saatavuuden takia. Oppilaiden tehtävänanto oli laatia tekstille luonteva rytmi (ts. sanarytmi), joka nuotinnettaisiin. Rajasin tehtävän

pituutta siten, että vain tekstin ensimmäistä virkettä työstettäisiin. Lisäksi annoin oppilaille vapauden valita oman tahtiosoituksensa. Oppilaat alkoivat työstää rytmiään itsenäisesti. Tunnin lopulla tarkistin kaikkien oppilaiden etenemisen ja annoin läksyksi jatkaa rytmin sekä nuotinnoksen työstämistä.

Toisella sävellystunnilla kummassakin ryhmässä jatkoimme rytmin laatimista. Kaikki oppilaat olivat valinneet rytmensä kehykseksi tasajakaisen tahtiosoituksen (useimmilla 4/4, kahdella 2/4). Tällä tunnilla autoin oppilaita omien rytmi-ideoidensa nuotintamisessa yksitellen. Useat oppilaat tarvitsivat eniten apua synkopoivissa sekä tahtiviivan ylittävissä rytmihahmoissa ja aika-arvoissa. Näiden oppilaiden kanssa tuli kerrattua luontevasti yhdyskaaren käyttö. Muutaman oppilaan kanssa piti kerrata itse aika-arvoja, niiden suhdetta tahtiosoitukseen sekä merkintätapoja. Nämä oppilaat muistivat kaikista heikoimmin myös aika-arvojen nimityksiä sekä suhteellisia kestoja, joten symbolien käyttöä ja nimityksiä kerrattiin. Noin puolet oppilaista olivat laatineet sellaisia rytmejä, joissa ei esiintynyt juurikaan taukoja. Annoin virikkeeksi näille oppilaille mielikuvan sellaisesta henkilöstä, joka ei pysähdy hengittämään puhuessaan, ja tällä tavoin yritin herättää oppilaissa tietoisuutta fraasien pituuksista ja tauotuksista. Yksi oppilas oli vaihtanut laadittavan rytmin tekstiksi internetsanakirjan kuvauksen toisesta tunnetusta virvoitusjuomasta sillä hän koki, että tähän itse valitsemaansa tekstiin rytmin laatiminen oli hänelle luontevampaa.

Yhteisestä sopimuksesta oppilaat suostuivat esittelemään laatimiaan rytmejä ryhmälle. Nuotinnokset heijastettiin dokumenttikameralla valkokankaalle ryhmän nähtäväksi, soitettavaksi sekä laulettavaksi. Jokaisen kappaleen esityksen jälkeen keskustelimme kuulemastamme siten, että rytmin laatijalla oli ensimmäinen puheenvuoro ja sen jälkeen ryhmän muut jäsenet saivat kommentoida vapaasti. Tässä kohtaa ohjasin keskustelua avustavilla kysymyksillä kuten "mikä rytmissä oli mielestäsi onnistunutta?" sekä "mitä asioita muuttaisit ja miksi?". Useat oppilaat eivät juurikaan osanneet sanallistaa omaa kantaansa omasta rytmistään. Ryhmän muut jäsenet kiinnittivät huomiota pääsääntöisesti nuottikuvan selkeyteen, notaation säännönmukaisuuteen sekä rytmien musikaalisuuteen ("kuulosti hyvältä" tai "järkevä"). Ryhmän antama palaute koettiin yleisesti hyödyllisenä ja rakentavana.

Kuuntelimme toisen tunnin lopuksi näytteitä populaarimusiikin kappaleista. Pyysin oppilaita tekemään huomioita kuullun musiikin rytmistä ja vertaamaan sitä heidän omiin rytmeihinsä. Keskustelimme yhdessä oppilaiden tekemistä havainnoista. Pian he huo-

masivat kuulluissa esimerkeissä toistuvia jaksoja sekä rytmisesti toisistaan eroavia kokonaisuuksia. Johdattelin oppilaat määrittelemään näille kokonaisuuksille erilaisia kappalerakenteellisia nimityksiä. He luettelivat mm. alkusoiton, säkeistön, kertosäkeen jne. Tämän jälkeen annoin oppilaille läksyksi kehittää tai muokata omaa rytmiään siten, että siitä hahmottuisi jokin "kertosäemäinen" tai muulla tavoin keskeinen osa. Lisäksi oppilaiden piti laatia uusi rytmi, joka olisi kuultujen esimerkkien tavoin luonteeltaan erilainen aikaisemmin laadittuun "kertosäerytmiin" verrattuna. Oppilaat saivat valita oman strategiansa tämän uuden rytmin laatimiseksi. Usea päätyi työstämään tätä rytmiä jonkin uuden tekstin, siis sanarytmin pohjalta. Kaksi oppilaista katsoi parhaakseen laatia rytmin ilman tekstiä.

Kolmannen kerran alussa analysoin oppilaiden laatimia rytmejä heidän kanssaan kahden kesken. Kaikilla oppilailla vaikutti olevan jonkinlainen joko tietoinen tai tiedostamaton suunnitelma omasta rytmistään. Usea oppilas oli kirjoittanut käyttämänsä sanat nuotinnokseen lyyrikoiden omaisesti. Kappaleissa käytetyt rytmihahmot olivat pääsääntöisesti yhteneväisiä ja loogisia kappaleen sekä osien sisällä. Oppilaat olivat laatineet uusiksi osiksi mm. alku- ja välisoittoja sekä säkeistöjä. Näiden uusien osien rytmikka oli pääasialliselta luonteeltaan varioivaa verrattuna ensimmäisillä tunneilla laadittuihin osiin ja siten tehtävänannon mukaisesti "erilaista". Usean oppilaan kappaleissa laadittujen osien tahtimäärät vaihtelivat sattumanvaraisesti. Esim. alkusoitto saattoi olla kolme, säkeistö 12 ja kertosäe neljä tahtia pitkä. Tämä osaltaan selittyy rytmien lähtökohtana olleiden tekstien pituudella: nuotinnettut virkkeet olivat eri mittaisia keskenään. Toisaalta, muutama oppilas oli tarkoituksenmukaisesti muokannut rytmiä ja osia siten, että ne olivat keskenään yhteneväiset (esim. säkeistö ja kertosäe olivat molemmat kahdeksan tahdin mittaisia). Keskustelin näistä huomioista kunkin oppilaan sekä ryhmän kanssa ja varmistin heiltä, että tehdyt ratkaisut olivat toisaalta tietoisia ja toisaalta sellaisia, joihin oppilaat olivat tyytyväisiä.

Melodiatehtävä

Aloimme vähitellen pohtia oppilaiden kanssa keinoja laatia melodia omille rytmeille. Tehtävänanto oli siis melodian keksiminen oppilaan jo laadittuun "kertosäe"-rytmiin. Rajasin melodian sisältämät säveltasot viiteen, sillä halusin rohkaista oppilaita kehittämään melodioita, jotka eivät välttämättä pohjautu heptatonisiin duuri- tai molliasteikoihin. Lisäksi toivoin oppilaiden keksivän luovia tapoja valita käytettävät säveltasot.

Ryhmät (R1 ja R2) kehittivätkin seuraavanlaisia lähestymistapoja sävellettävän melodian säveltasojen määrittelymiseen:

- 1) valitaan sävelet tietystä asteikosta tai sävellajista (R1, R2)
- 2) valitaan toonikasävel jonka perusteella generoidaan muut säveltasot intervallien avulla (R2)
- 3) yhdistetään kaksi kolmisointua toisiinsa ja vähennetään yksi säveltasot (R1)
- 4) lisätään kolmisoinnun säveliin kaksi säveltä tai nelisoinnun säveliin yksi sävel (R1, R2)
- 5) valitaan sävelet sattumanvaraisesti (R1, R2)

Testasimme molempien ryhmien kanssa keksimiään tapoja valita säveltasoja soittamalla sekä laulamalla ja totesimme ne toimiviksi. Seuraavaksi tunniksi oppilaiden piti siis laatia omaan ryhtiinsä melodia, jonka säveltasot he olivat määrittäneet jollakin em. tavoista.

Neljännelle tunnille kaikilla oppilailla oli melodia laadittuna. Useimmat oppilaat olivat käyttäneet jotakin asteikkoa omien säveltasojen valikoimiseen niin, että valitut sävelet olivat asteikon viisi ensimmäistä säveltä. Noin puolet oppilaista olivat hahmotelleet ja valikoineet melodiansa säveltasot jonkin soittimen avulla. Lähes kaikkien oppilaiden laatimissa melodioissa oli havaittavissa tonaalista ajattelua siten, että valittujen säveltasojen jokin yksittäinen sävel oli keskeisessä, toonikamaisessa funktiossa (esim. fraasit alkoivat tai loppuivat kyseiseen "toonikasäveleen"). Kuitenkin valtaosaa oppilaiden melodioista voisi luonnehtia modaaliseksi. Tähän vaikutti varmasti osaltaan säveltasojen valikointistrategiat ja -säännöt. Tälläkin kerralla laadittuja tehtäviä esiteltiin ja esitettiin ryhmien kesken.

Keskustelimme laadituista melodioista. Avustin keskustelua kysymällä ryhmältä, millä tavalla kukin oppilas on säveltasonsa valinnut, välittykö melodiasta jokin sävellaji, mikä on melodian kaaren luonne sekä mielipide kuullusta melodiasta. Oppilaat osasivat eritellä eri melodioiden ominaisuuksia etenkin vertailemalla niitä keskenään. Keskustelimme oppilaiden kanssa ”omin sanoin” melodioiden hahmoista kuten käytetyistä säveltasosta, asteikkoliikkeen ja intervallihyppyjen suhteesta, melodian kaaresta sekä mahdollisesta sävellajituntumasta.

Kysyin molemmilta ryhmiltä, mitä laadittu melodia heidän mielestään kaipaa. Esille nousi kaksi ehdotusta: laaditaan lisää melodioita omiin rytmeihin tai laaditaan säestys. Päädyimme kompromissiin läksyjen osalta siten, että kaikki viimeistelevät ensimmäisen melodiansa valmiiksi siten, että voivat aloittaa ensi tunnilla säestyksen laatimisen. Halutessaan oppilaat saivat laatia lisätehtävänä johonkin muuhun osaan melodian haluamallaan tavalla. Esitin toiveen lisätehtävien tekijöille pohdittavaksi, millä tavalla tämä uusi melodia voisi erota jo laaditusta. Kolme oppilasta halusi laatia jo seuraavaksi kerraksi säestyksen.

Harmoniatehtävä

Viidennellä kerralla käsitelimme kummankin ryhmän kanssa harmoniaa keskustelemalla sekä esimerkkitapauksia kehitellen ja kuunnellen. Pohdimme yhdessä melodiaa tukevan säestyksen roolista sekä luonteesta. Oppilaat päättelivät, että säestys voi olla joko soinnullinen tai jokin säestävä ääni (ts. stemma) joka "sopii varsinaisen melodian kanssa hyvin yhteen". Kysyin tarkentavia kysymyksiä soinnullisesta säestyksestä. Oppilaat liittivät sointusäestyksen mielekkyyden sävellajituntumaan ja kuulokuvaan. Myös sointusäestyksen hitaampi rytmi melodiaan nähden tuotiin esille. Tämän lisäksi demonstroin melodian suhdetta vallitsevaan sointuun "Hämä-hämähäkki"-kappaleen avulla: soinnun ei tarvitse muuttua vaikka melodiassa esiintyisikin sointuun kuulumattomia säveliä. Kysyttäessä tarkennuksia melodiaa säestävään stemmaan oppilaat arvelivat sen olevan hiljaisempi, rekisteriltään usein matalampi, käyttävän samoja sävellajin sisäisiä säveltasoja sekä kaareltaan samankaltainen varsinaiseen melodiaan verrattuna.

Sovimme oppilaiden kanssa läksyksi oman säestyksen laatimisen sellaiseen osaan, jossa on jo laadittu melodia. Niille neljälle oppilaalle, jotka valitsivat säestävän stemman laatimisen, esitin toiveen sekä ylä- että alastemmasta. Muut oppilaat laativat sointusäestyksen. Ne oppilaat, jotka olivat jo laatineet säestyksen, saivat tehtäväkseen soittamalla tarkastaa ja arvioida laatimaansa säestystä tunnilla ilmi tulleiden sekä keskusteltujen näkökulmien pohjalta.

Kuudes sävellystunti oli analyysi-, soitto- ja laulukeskeistä. Tarkastelimme jokaisen oppilaan laatimia säestyksiä ryhmässä. Oppilaat olivat päätyneet varsin monipuolisiin ratkaisuihin saman tehtävänannon ("laadi stemma tai sointusäestys") pohjalta. Useiden oppilaiden stemmat olivat sekä melodisesti että rytmisesti alisteisia päämelodialle. Rytmit olivat lähes identtiset ja stemman kaari oli samankaltainen melodian kanssa. Uusea oppilas oli valikoinut stemman sävelmateriaaliin alkuperäisen melodian ulkopuo-

lisiä ääniä, joten on oletettavaa, että nämä oppilaat käyttivät jotakin muuta tapaa valikoida stemman säveltasoja kuin alkuperäisen melodian tapauksessa. Kysyttäessä syyksi paljastui soittimella testaaminen: nämä oppilaat olivat kokeilleet soittamalla stemman ja melodian yhteensopivuutta ja valikoinut käytetyt säveltasot kuulokuvan perusteella. Yhden oppilaan laatimat stemmat olivat siten itsenäisiä kokonaisuuksia melodiselta kaareltaan sekä rytmiltään, että ne hahmottuivat täysin uusina melodioina. Yhtä aikaa soitettaessa alkuperäinen melodia ja stemma(t) saivat aikaan polyfonisen tekstuurin. Tämä oli oppilaan tietoinen valinta.

Valtaosa sointusäestyksen laatineista oppilaista olivat ymmärtäneet sointujen valikoimisen periaatteen siten, että jokaiseen tahtiin oli laadittu yksi sointu, jonka perussävel oli kyseisen tahdin ensimmäinen sävel. Keskustelin näiden oppilaiden kanssa mahdollisista ongelmatilanteista, joita tällainen sointujen valikointi voi aiheuttaa. Esim. valitun soinnun sisältämät äänet voivat olla ristiriidassa muiden tahdissa esiintyvien sävelien kanssa. Päädyimme oppilaiden kanssa pohdintoihin sointurytmin merkityksestä, melodian suhteesta sointuun sekä tavoista valikoida sointuja jollakin muulla kuin edellä esitetyllä tavalla. Ne oppilaat, jotka olivat jo ehtineet tarkastaa säestyksensä soittamalla olivat alkaneet muokkaamaan laatimiaan säestyksiä. Sointujen valikointi ”hatusta” koettiin vaikeana ja soittimella testaamisen todettiin helpottavan tätä työvaihetta. Yksi oppilas oli muokannut melodiaa siten, että hänen kyseiseen tahtiin valitsemansa ”sointu sopisi paremmin”. Hänen kanssaan keskustelin tavoista muokata valittua sointua siten, ettei (hyväksi havaittua) melodiaa tarvitsisi välttämättä muuttaa säestyksen vuoksi.

Seuraavan tunnin läksyksi annoin oppilaille pohdittavaksi, millainen kokonaisuus (ts. valmis kappale) hänen laatimastaan musiikillisesta materiaalista voisi muodostua. Alustavina kysymyksinä esitin oppilaille, miten monta osaa heidän kappaleessaan olisi, mikä näiden osien luonne on, millainen olisi kappaleen sisältämä dynamiikka sekä instrumentaatio.

Muototehtävä

Seitsemännellä kerralla molempien ryhmien oppilailla oli valmiina vähintään luonnos rytmistä, melodiasta ja säestyksestä. Tällä tunnilla keskustelimme tarkemmin oman kappaleen mahdollisesta rakenteesta. Aluksi kuuntelimme esimerkkeinä muutaman populaarimusiikin kappaleen joista oli tarkoitus eritellä kappaleiden rakenteeseen ja luonteeseen liittyviä huomioita. Oppilaat jäsensivät kuultuja kappaleita erilaisten osien, melodian ja säestyksen välisen suhteen ja luonteen, dynamiikkojen sekä instrumentaation

osalta. Nimetyt kappalerakenteet olivat samoja, mitä kolmannella sävellystunnilla oli tullut esille. Melodian sekä säestyksen keskinäinen suhde sai huomiota stemmojen osalta. Oppilaat nostivat myös päämelodiaa säestävän rymisen kuvion (riffi) esille. Nämä elementit kirjattiin taululle muistiin. Kutsuin muodostunutta listausta *tapahtumasuunnitelmaksiksi*¹² ja selitin ryhmille, miten se voi yhtenä työkaluna auttaa hahmottamaan ja työstämään kappaleiden luonnetta ja kaarta. Totesimme yhdessä, että tapahtumasuunnitelma voi sisältää yksityiskohtaistakin tietoa kappaleesta, muttei välttämättä.

Oppilaat saivat läksyksi tehdä tapahtumasuunnitelman omasta kappaleestaan. Koska oppilaiden sävellykset olivat eri vaiheissa, en rajannut tehtävää siten, että jo laaditut rakenteet määrittelisivät tapahtumasuunnitelmaa tai tapahtumasuunnitelma määrittelisi jo laadittuja rakenteita. Tällä tavoin jokaiselle oppilaalle tarjoutui mahdollisuus tarkastella kappalettaan omista lähtökohdistaan ja ratkaisuksistaan käsin.

Kahdeksannella sekä yhdeksännellä sävellystunnilla oppilaat työstivät edelleen kappaleitaan. Oppilaiden laatimat kappaleiden tapahtumasuunnitelmat olivat rakenteiden, instrumentaation sekä merkittyjen dynamiikkojen osalta uniikkeja. Usea oppilas kummassakin ryhmässä oli tapahtumasuunnitelman laatimisen myötä alkanut joko muokkaamaan jo valmiina olevia rakenteita tai laatimaan kokonaan uusia. Valmiit osat koettiin keskenään yhteensopimattomiksi ja niitä pyrittiin saada yhdenmukaisemmiksi säveliä ja rytmejä muokkaamalla. Kappaleen kokonaisuuden tarkastelu johti siis usealla oppilaalla aiemmin sävellettyjen yksityiskohtien (uudelleen)pohtimiseen. Tämä johti keskusteluun oppilaiden kanssa siitä, millä tavoin kappaleen eri osat kyettäisiin saamaan sidosteiseksi toisiinsa.

Oppilaiden kappaleiden ollessa valmiita, ne tarkistettiin soittamalla joko yhdessä oppilaan kanssa tai itseni toimesta. Keskustelin jokaisen oppilaan kanssa kappaleen mielekkyydestä ja tarkistin häneltä, onko kappale valmis. Jos kappale oli valmis, pyysin oppilasta analysoimaan omaa kappalettaan jostakin musiikinteoreettisesta näkökulmasta. Kappaleen luonteesta ja sisällöstä riippuen, saatoin pyytää oppilasta:

¹² Sävellyspainotteisilla mupe-tunneilla tapahtumasuunnitelmaksiksi kutsumani työkalu on käytännössä katsoen sama kuin sovittamisen yhteydessä käytetty sovitussuunnitelma. Sovitussuunnitelma on työkalu, jolla voidaan hahmottaa sovituksen (tai yleisesti kappaleen) yleispiirteitä sekä yksityiskohtia (Lowell & Pullig 2003, 28). Nimesin tämän työkalun tapahtumasuunnitelmaksiksi sävellystuntien tarpeita ajatellen. Halusin oppilaiden keskittyvän erittelemään nimenomaan "sävellyksen" sisältämiä rakenteita, siis tapahtumia. Sovittamisen työtavat ovat osin päällekkäisiä ja risteäviä säveltämisen työtapojen kanssa, joten sovitukseen viittaaminen tässä yhteydessä olisi voinut häiritä oppilaiden keskittymistä itse sävellysprosessiin. Tässä yhteydessä "tapahtuma" on terminä neutraalimpi.

- 1) määrittämään melodiassa esiintyvien hyppyjen intervallit;
- 2) määrittämään osan, fraasin tai yksittäisen tahdin alimman ja ylimmän sävelten välisen intervallin;
- 3) määrittämään melodian ja stemman väliset intervallit
- 4) valikoimaan melodian asteikkoliikkeestä kolmen vierekkäistä ääntä ja pohtimaan, missä asteikoissa kyseiset äänet voivat esiintyä tai;
- 5) nuotintamaan säestyssoinnut ja tarkastelemaan niiden äänenkuljetusta harmonisen ja melodisen yhdistämisen näkökulmasta.

"Tarkastimme" kunkin oppilaan kanssa analyysin keskustelemalla. Tarvittaessa keräsimme työkaluja (intervalleja, asteikkoja, sointuja) siten, että oppilas kykeni tarkastelemaan ja erittelemään kappaleensa sisältämiä rakenteita mielekkäällä tavalla. Kymmenes sävellystunti käytettiin ryhmähaastatteluun sekä kyselyyn vastaamiseen.

6.2.1 Pedagogisia huomioita sävellystunneilta

Päähuomio sävellyspainotteisilla mupe-tunneilla opettajan näkökulmasta kiinnittyi oppilaiden tuntiaktiivisuuteen. Omien opettajahavaintojeni mukaan oppilaat vaikuttivat olevan aidosti kiinnostuneita omien sävellystensä työstämisestä sekä sävellystehtävien ideoinnista. Käytännössä missään vaiheessa minun ei tarvinnut kannustaa oppilaita työskentelemään kurinpidosta puhumattakaan. Tietysti ajoittain oppilaiden sävellystoiminta eteni verkkaisemmin, mutta ryhmien dynamiikka salli tällaiset luovaan toimintaan kuuluvat ”toimettomuusjaksot”, joten siinä mielessä ryhmiin muodostunut työskentelykulttuuri oli otollinen monenkirjaville työskentelytavoille.

Oppilaat eivät juuri kaivanneet apua taiteellisiin valintoihinsa säveltäessään. Vaikutti siltä, että valtaosa oppilaista hyödynsi omaa soitintaan oppituntien ulkopuolella testatesaan ja valikoidessaan kappaleensa musiikillista materiaalia. Muut sävelsivät lähinnä notaatiokeskeisesti siten, että he testasivat tehtyjä ratkaisuja soittimella huomattavasti harvemmin. Jälkimmäisellä tavalla toimineet oppilaat joutuivat muokkaamaan sävellyksiään vastaavasti useammin. Kaiken kaikkiaan oppilaat tarvitsivat eniten apua notaatioteknisissä kysymyksissä.

Säveltämissä painotteisilla tunneilla käydyt keskustelut olivat parhaimmillaan hedelmällisiä koskien sävellystoiminnan mielekkyyttä, sävelletyn musiikin estetiikkaa sekä sävellystehtävien rajoituksia. Toisaalta keskustelua oli usein vaikea viritellä toiminnan kannalta keskeisistä aiheista. Oppilaiden oli esimerkiksi hankala sanallistaa oman musiikillisen

materiaalin valintaperusteita tai mielipidettä omasta sävellyksestään. Toisaalta musiikinteoreettisten käsitteiden välittäminen ja määrittely vaikutti helpommalta kummallekin ryhmälle. Tämä selittyy varmasti sillä, että oppilaat ovat harjoitelleet kyseisten käsitteiden käyttöä aikaisemmissa mupe-opinnoissa. Näyttäisi siltä, että luovan toiminnan sanallistaminen on ylipäänsä ongelmallista (kts. Ilomäki 2011, 21; Määttänen 2012, 126–127). Toisaalta, mikäli tällainen musiikillisten ideoiden sekä sävellyksellisten toimintatapojen välittäminen sekä jakaminen olisi osa mupe-tuntien toimintakulttuuria alusta pitäen, voisi siitä muodostua yksi musiikillisen ymmärtämisen väline ja voimavara.

Erityinen huomio oppilaiden ajatusprosesseista nousi esille tapahtumasuunnitelman laatimisen sekä sävellysten viimeistelyn yhteydessä. Oppilaat huomasivat ongelmatilanteen kappaleissaan (sävellettyjen osien yhteensopimattomuus) ja alkoivat itsenäisesti etsiä ratkaisua tähän ongelmaan (uusien osien säveltämien, vanhojen muokkaaminen). Siten tutkimuksen rakenne, samaan teokseen kohdistuvat erilaiset sävellystehtävät, sai oppilaat tarkastelemaan omaa työskentelyään monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen ajan oli nähtävissä, kuinka usea oppilas muokkasi jatkuvasti jo valmiita rakenteita tavalla tai toisella. Tässä valossa tutkimuksen kesto näyttäytyy oikeutetulta; lyhyemmän työskentelyajan puitteissa oppilailla ei olisi välttämättä ollut mahdollisuutta tarkastella, testata, muokata ja varmistaa omia valintojaan (vrt. McPherson 1998, 142). Siten myös oppilailla ja opettajalla oli mahdollisuus arvioida toimintaa ja sen seurauksia normatiivisesti: käytänteitä ja tuotosta kehitettiin kunnes niihin oltiin tyytyväisiä opetuskokeilun puitteissa.

Toisaalta sävellystehtävät perustuivat musiikinteoreettisiin käsitteisiin ja olivat jaettu musiikillisten elementtien mukaan. Siten tunneilla tapahtunut sävellystoiminta oli näin osaltaan teennäistä sen edetessä systemaattisesti ennalta ajatellun suunnitelman mukaisesti. Tämä epäilemättä oli yksi syy yllä mainitun ongelmatilanteen syntyyn. Lisäksi sävellystehtävien ensisijaiset rakenteet olivat suunnittelemani. Säveltämistoiminnan määrittäminen tai impulssi ei siis lähtenyt oppilaista tai heidän kokemusmaailmastaan käsin. Pyrin kuitenkin osallistamaan oppilasryhmiä kannustamalla heitä kehittämään sävellystehtäviä edelleen itsellensä sopiviksi. Tämä johti siihen, että tietyt tehtäväraajat päättyvät kompromisseihin yksilötasolla: joidenkin oppilaiden työskentely vaikutti erityisen rajoitetulta annetuissa puitteissa.

Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta saivat oman kappaleensa valmiiksi kymmenenteen tuntiin mennessä¹³. Oppilaiden työskentelyaktiivisuus sekä säveltämistehtävien kehittämiseen osallistumisen innokkuus ovat mielestäni hyviä syitä tutkia sävellystoiminnan hyödyntämistä mupe-kontekstissa edelleen. Tutkimuksen rajoituksessa vain 10 oppituntiin jäi epäselväksi, millä tavoin pidempijaksoinen säveltämistyöskentely muuttaisi mupe-tuntien toimintakulttuuria koskien musiikillisten ideoiden välittämistä sekä luovien ratkaisujen ja teosten jakamista ryhmän kesken. Myöskin itse säveltämisen työstöprosessin sosiaalinen aspekti oli rajattu itsenäiseen työskentelyyn. Siten pari- tai pienryhmätyöskentelyjen mahdollisuudet jäivät tutkimatta tämän opetuskokeilun puitteissa (vrt. Kaschub & Smith 2009, 33–35).

¹³ Kyseisen oppilaan sävellys jäi keskeneräiseksi lukuisten poissaolojen vuoksi.

7 Pohdinta

7.1 Kasvatuksellinen säveltäminen

Miten säveltämällä voi oppia? Pragmatistisen tietokäsityksen mukaan toimija oppii käytännön tekemisen kautta saadusta kokemuksesta. Toimija hyödyntää tätä kokemusta edelleen ajattelemalla, siis ennakoimalla tulevaa tekemistä edellisen toiminnan seurausten pohjalta. Säveltämällä yksilö siis saa käytännön tietoa liittyen musiikillisen äänen käyttömahdollisuuksiin ja merkityksiin.

Olen usein pohtinut sitä osaamisen tasoa, jonka noin 10-vuotias lapsi omaa tullessaan ensimmäistä kertaa mupe-tunnille. Hänellä on jo jonkin verran instrumenttiopintoja takanaan ja saattanut osallistua näitä ennen soitinvalmennukseen ja/tai musiikkileikkikouluun. Ei myöskään pidä unohtaa peruskoulussa harjoitettuja ja saavutettuja musiikillisia valmiuksia. Mutta valmentako instrumenttiopetus tai musiikin perusopetus nuorta lasta säveltämään? Soittotunti käytetään usein soittoteknisten asioiden hiomiseen sekä uuden ohjelmiston opetteluun oppilaan oman luovan musisoinnin jäädessä helposti taustalle. Vastaavasti musiikin perusopetuksen puolella "musiikillista keksintää" esiintyy verraten satunnaisesti (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 47, 54), joten mupe-tunneilla tehdyt sävellysharjoitteet voivat hyvinkin olla musiikkiopistossa opiskelevalle lapselle ensimmäinen kosketus oman musiikin tekemiseen.

Kun säveltäminen mielletään pragmatistisen kokemuskäsityksen mukaisesti musiikillisten merkityksien tutkimiseksi on tärkeää, että sävellyksellistä toimintaa ei lähtökohtaisesti rajata tiettyjen musiikkityylillisten käytänteiden tai musiikinteoreettisten rakenteiden opetteluun. Mikäli näin tehtäisiin, on sävellystoiminnalla tavoiteltu lopputulos jo tavalla tai toisella ennalta arvoitettua sekä merkittyä jonkin muun kuin oppilaan toimesta. Toisin sanoen, tällainen sävellyskasvatus jättää huomioimatta kasvavan oman kokemuksellisen lähtökohdan ja pyrkii implementoimaan jonkin tietyn, jo olemassa olevan käytännön tai arvomaailman sävellystoiminnalle. Oppilaslähtöisenä sävellystoiminnan on siis lähdettävä oppilaan omasta kokemusmaailmasta. Käytännössä tämä tarkoittaa säveltämisen näkemistä laajassa mielessä: kaikenlainen omien soittokappaleiden variointi sekä vaikkapa omien rap-sanoitusten tekeminen voi toimia mupe-tuntien säveltämisen lähtökohdana, olettaen että em. toiminnat ovat lähtöisin oppilaasta itsestään.

Toteutuneessa opetuskokeilussa säveltämisprosessin intentiot eivät olleet oppilaiden itsensä määrittelemiä, vaan ne olivat ennalta määrätty sävellystehtävien muodossa. Oppilaat toki osallistuivat tehtävien kehittämistyöhön yhdessä opettajan kanssa, mutta toteutunut sävellystoiminta ei siis ollut täysin oppilaslähtöistä. Yhtenä kehityskohteena musiikin perusteiden tunneilla tapahtuvalle sävellystoiminnalle onkin oppilaan osallistaminen säveltämisen intention, työkalujen sekä päämäärien määrittelyyn. Tällä tavoin säveltämisestä ei tulisi liikaa ylhäältä päin ohjautuva ja säveltämisen prosessit sekä produktit olisivat osa oppilaan kokemusmaailmaa.

Toinen kysymys on, millä keinoin musiikin perusteiden opettaja voi varmistaa, että oppilas oppii musiikin perusteiden aihealueita oman musiikin säveltämisestä. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että sävellystehtävillä on mahdollista haastaa oppilaita paneutumaan tiettyihin säveltämisen osa-alueisiin sekä -taitoihin. Säveltämisen produktit niin ikään voivat toimia sellaisenaan musiikinteoreettisten käsitteiden ja rakenteiden opettelun välineenä. Opetuskokeilusta saatujen kokemusten perusteella oikein kohdenetut sävellystehtävät voivat tukea musiikillisten rakenteiden hahmottamista sekä oppimista. Oman sävellyksen tutkiminen musiikinteoreettisena tehtävänä on lähtökohtaisesti osa oppilaan kokemusmaailmaa ja siten todennäköisesti merkityksellisempi verrattuna esim. mupe-oppikirjojen tehtäviin.

Kuitenkin opettajan on syytä muistaa sävellystehtävien ensisijainen tehtävä, joka on oppilaan välittömän kokemusmaailman laajentaminen. Mikäli annettu tehtävä rajoittaa liiaksi oppilaan sävellysprosessia tai on hänen kokemusmaailmansa ulkopuolelta, säveltämisestä voi helposti tulla oppilaalle pelinomainen tai merkityksetön tehtävä, jossa oppilas pyrkii ”oikeaan vastaukseen” kykenemättä hyödyntämään omaa luovaa potentiaaliaan. Tulososiossa käy ilmi, kuinka jotkut tutkimukseen osallistuvat oppilaat kokivat sävellystehtävien parametrit liian rajoittavina tai keinotekoisina lähtökohtina oman sävellyksen tekemiseen. Tämä kieli siitä, että jatkossa vastaavanlaisiin sävellystehtävien ideointiin olisi hyvä sisällyttää enemmän dialogisuutta tai jopa annettava oppilasryhmiin toteuttaa ideointi kokonaan itse. Lisäksi tämän tutkimuksen empiirisessä osiossa toteutuneet sävellystehtävät olivat rakenteeltaan suunnattu rytmin, melodian, harmonian sekä muodon tarkastelemiseen. Siten tutkimatta jäi sellaiset musiikilliset elementit tai säveltämisen käytännöt kuten äänimaiseman säveltäminen, ohjelmallisuus, nyanssit, sointi sekä valmiin sointukierron hyödyntäminen melodian säveltämisessä.

Sävellysprosessiin kuuluu olennaisena osana reflektointi, palautteen saaminen omasta toiminnasta sekä mahdollisesti sävellyksen muokkaaminen tämän palautteen perusteella. Opetuskokeilussa oppilaat saivat jatkuvaa palautetta sekä opettajalta, muilta oppilailta sekä itseltään. Varsinkin itsereflektio vaikutti merkittävästi sävellyksien muokkaamiseen; oppilas halusi kappaleen kuulostavan paremmalta. Voidaan siis olettaa, että tällaisen pohdinnan ja palautteen kautta oppilaat kykenivät säätelemään toimintaansa yhä parempien käytännön toteutuksien saavuttamiseksi. Opetuskokeilun aikana opettaja kannusti oppilaita arvioimaan omaa työskentelyään sekä omia luovia ratkaisujaan. Tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioitu toiminnan arvioinnin kriteereitä muuten kuin hyvin yleisellä tasolla, josta seurasi oppilaiden epätietoisuus sävellystoiminnan suhteesta muuhun opetukseen. On siis selvää, että oppilaiden tulee olla tietoisia sävellystoiminnan arvioinnin kriteereistä ja luonteesta (vrt. formatiivinen vai summatiivinen) sekä osallistua itse aktiivisesti arviointiin.

Yksi mahdollinen kehityskohde musiikin perusteiden sävellyskasvatuksellisessa toiminnassa voisi olla portfoliotyöskentely, kuten SML:n vuoden 2005 tasosuoritusohjeissa suositellaan (SML 2005, 18). Parhaimmillaan portfolioarviointi antaa monipuolisen kuvan oppilaan osaamisesta ja on yhteydessä osaamisen aitoon ympäristöön (Juntunen & Westerlund 2013, 85). Sävellystyöskentelyn kehityksen seuraamisessa ja arvioinnissa etenkin lukuvuoden (tai pidemmän ajan) mittainen portfoliotyöskentely voi olla monella tapaa hyödyllistä niin oppilaille kuin opettajallekin (Kaschub & Smith 2009, 100). Toisaalta niin portfoliotyöskentely kuin -arviointikin on haasteellista. Opettajan tulee pohdita, hyödynnetäänkö oppilaan portfolioa formatiivisesti vai summatiivisesti arvioinnissa. Lisäksi oppilaan tulee saada ohjausta portfoliotyöskentelyyn sekä erityisesti oman työn reflektointiin. Ilman selkeitä kohteita tai tavoitteita oppilaan reflektointi jää helposti pinnalliseksi ja jopa merkityksettömäksi. (Juntunen & Westerlund 2013, 86–88.)

Sävellystoiminnan arvioinnissa selkeä kipukohta liittyy luovan musiikillisen toiminnan arviointiin ja arvottamiseen suhteessa muuhun mupe-työskentelyyn. Opettajan on yhdessä oppilaiden kanssa pohdittava luovan musiikillisen toiminnan prosessien sekä niiden kautta syntyneiden tuotoksien merkitystä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Pohdittavaksi jää, millainen painoarvo säveltämisen käsityötaidolle tai luovuudelle annetaan. Oma näkemykseni on, että toimintaa ja sen tuotteita tulisi arvioida yhteisöllisesti, siis mupe-ryhmän kesken (kts. Barrett 2005). Opettajan ammattiosaaminen sekä oppilaiden käsitykset luovasta musiikillisesta tuotoksesta voivat muodostaa mielekkään arvopohjan, jota vasten sävellystuotoksien käsityötaitoa sekä luovuutta arvioidaan.

7.2 Musiikkioppilaitosten rooli musiikkikasvattajina

Musiikin perusteiden teemavuoden tiimoilta on käyty laajaa keskustelua musiikkioppilaitosten opettajien sekä rehtoreiden kesken mupen aiheisällöistä, tavoitteista sekä arviointikriteereistä. Tämä keskustelu osaltaan kulminoitui SML:n vuoden 2013 mupen tasosuoritusohjeisiin. Nykyisellään oppilaiden erilaiset tarpeet pyritään huomioimaan entistä yksilöllisemmin mahdollistamalla erilaiset opintopolut musiikkiopisto-opintojen puitteissa. Tietysti yksittäisten opistojen resurssit määrittelevät viime kädessä näiden erilaisten polkujen käytännön toteutumisen. Yhtenä keskeisenä kysymyksenä tällaisen järjestelyn käytännön toteutuksessa mahdollinen ryhmäjako mm. jatko-opintoihin suuntautumisen tai aktiivisen harrastajuuden perusteella.

Opetuksen tavoitteet, musiikin hahmottaminen, musiikin kirjoitus- ja lukutaito sekä musiikin historian ja tyylien tunteminen on laaja kokonaisuus monia osaamisen ja tietämisen tapoja. Miten nämä taidot ja tiedot hahmottuvat oppilaan omaa kokemusmaailmaa vasten? Kulttuurinen muutos erityisesti laulamissa voi näyttäytyä kipeänäkin kasvukohtana verrattuna mupe-työskentelyn perinteitä vasten. Laulaminen ei ole samalla tavalla arkista nykypäivänä kuin säveltapailun pedagogisen perinteen muodostumisen aikana (Ilomäki 2012, 11). Siten on syytä kysyä, missä määrin musiikkiopisto-opetus pyrkii joko toisintamaan jotakin kulttuurista käytäntöä tai uusintamaan sitä.

Yhtenä suurena kysymyksenä on musiikkiopistojen tavoitteellisuus myöskin mupe-opinnoissa, ts. opintojen tulee antaa valmiudet musiikin alan jatko-opintoihin. Tästä syystä on olemassa vaara, että musiikin perusteiden tunnit käytetään hyvin herkästi päättösuorituksessa vaadittavien taitojen ja tietojen harjoittamiseen sekä opetteluun muiden, joskus jopa ylimääräisiksikin koettujen toimintamuotojen jäädessä vähemmälle. Musiikkiopiston päättösuoritukset ovat aina suhteessa ylemmän asteen opintojen pääsykokeiden tasoon. Siis konservatorioiden, ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen määrittämät ammattiopintojen edellyttämät perusvalmiudet musiikinteorian sekä säveltapailun saralla ohjaavat alemman asteen, siis musiikkiopistojen päättösuorituksia ja siten kurssisisältöjä.

Edellä kuvattu tilanne vertautuu mielestäni musiikillisen produktin luovuuden arvottamiseen ammattilaisten toimesta alan käytäntöjä vasten. Ammatillisen opintojen edellyttämät perusvalmiudet määrittävät tietyn kokemus- ja merkitysmaailman, johon musiikin perusteiden tunneilla tehty sekä tavoiteltu työskentely vertautuu. Tässä suhteessa mupe-opettajat ovat alisteisia musiikkialan opintojen vaatimuksille ja siten jatkuvan pohdin-

nan äärellä opetuksen sisällön suhteen: millä tavoin ammatillisen kentän merkitysmaailma vertautuu oppilaiden kokemusmaailmaan ja onko näillä mahdollisuus keskinäiseen dialogiin? Vai onko opettaja aina pakotettu tekemään valinta näiden kahden välillä?

Luonnollisestikaan oppilaslähtöisyys ei sulje pois tiettyjen ammatillisten käytänteiden opettamista ja opettelua mupe-tunneilla. Taitava pedagogi kykenee kytkemään opeteltavan ilmiön tavalla tai toisella kasvavan sen hetkiseen kokemusmaailmaan. Linkittämällä sekä laajentamalla oppilaiden kokemuspiirejä on mahdollista päästä mielekkäästi ja merkityksellisesti tavoiteltuun kasvatusideaaliin. Kysymys on kuitenkin siitä, millaiset musiikillisen toiminnan ja tietämisen tavat koemme opettajina, muusikkoina sekä ihmisinä tärkeinä ja kehittämisen arvoisina. On syytä pohtia, kuinka paljon ammattiopintoihin vaadittavien taidollis-tiedollisten edellytysten annetaan vaikuttaa musiikkikasvatuksen kokemukselliseen ja merkitykselliseen aspektiin. Tässä kohtaa opettaja sävellystoimintaa ohjaava opettaja on perustavanlaatuisten arvovalintojen äärellä. Tämän johdosta olisi ensiarvoisen tärkeää, että opettaja ei joutuisi tekemään näitä valintoja yksin. Siten kollegiaalinen yhteistyö musiikkiopiston sisällä sekä valtakunnallisella tasolla esim. kurssien tai jatkokoulutuksen muodossa voi tukea musiikkiopiston tavoitteellisen opetuksen kehittämistä yhä oppilaslähtöisemmäksi.

Pohdittavaksi kuitenkin jää, mikä on se taiteellisen käsityön taso, mihin sävellyskasvatuksella tähdätään mupe-tunneilla. Mikäli opetus halutaan järjestää TPOPS:n oppimiskäsityksen hengessä, vastaus on ristiriitainen: yhtäältä opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä, toisaalta opetuksella tähdätään musiikkikulttuurin säilyttämiseen. Lisäksi musiikkioppilaitoskulttuurin vielä hyvin vahvasti ohjelmisto- ja esittämispainotteisessa piirissä säveltämisen toimintatavoille ja tavoitteille ei ole muotoutunut selkeitä valtakunnallisia standardeja.

Edelleen tässä kohtaa on mielestäni tarve musiikin perusteiden opettajien väliseen arvokeskusteluun. Uskon, että on mahdollista löytää yhteisymmärrys sävellystoiminnan todellisista päämääristä jotka ovat paljon laajempia kuin itse sävellystoiminta. Tässä olennaisena elementtinä on myöskin opettajien ja oppilaiden välinen arvokeskustelu: sävellystoimintaa, sen mahdollisuuksia, tuloksia ja päämääriä tulisi kyetä jakamaan ja arvioimaan oppilaiden omista lähtökohdista, siis omasta kokemusmaailmasta, sekä opettajan ammattitietämyksestä ja asiantuntijuudesta käsin. Siten sävellyskasvatuksesta on mahdollisuus tulla osa kulttuurista muutosta sen ollessa oppilaan omien musiikillisten

kiinnostusten kohteiden tutkimista ja tavoittamista sekä ympäröivän musiikkikulttuurin käytänteisiin tutustumista, kehittämistä ja muuttamista.

7.3 Jatkotutkimuksen tarve

Tämä tutkielma on käsitellyt sävellystoimintaa ja musiikin perusteiden oppiainetta pääsääntöisesti pragmatistisen tiedonkäsityksen näkökulmasta. Tutkimuksen empiirinen osa on tarkastellut niin opettajan kuin oppilaankin kokemuksia sävellystoiminnan soveltuvuudesta mupen aiheisältöjen oppimisen työkaluksi. Tämän raportin käsitellessä vain em. aihealueita, jatkotutkimukselle sekä kehityskohteille on selkeä kysyntä puhuttaessa säveltämistyöskentelyn sekä mupe-opintojen yhdistämisestä.

Ensinnäkin kotimaiselle sävellyspedagogiikan perusteokselle olisi suurta käyttöä. OPH:n julkaisu *Säveltäjäksi kasvattaminen* (2013) on tervetullut avaus sävellyskasvatuksen hyödyntämiseen kaikessa musiikkipedagogiikassa, mutta yhtenä artikkelikoelmana se on vain pintaraapaisu esim. musiikkiopistotason sävellystoiminnan käytömahdollisuuksista. Etenkin musiikkiopistoinstituutio vaatisi juuri kyseiseen ympäristöön suunnitellun sävellyskasvatuksellisen teoksen. Siten kansainvälisen sävellyskirjallisuuden soveltaminen esim. mupe-opetukseen voi olla ongelmallista. Musiikin perusteiden oppiaineeseen suunnatun sävellyskasvatuksellisen teoksen laatiminen vaatisi tutkimusta säveltämisen eri työtapojen hyödyllisyydestä mupen aiheisältöjen oppimisessa. Olennaista lienee selvittää, millaisissa puitteissa (konteksti, tehtävä, päämäärä jne.) sävellystoiminnalla saavutettaisiin toivottuja oppimistuloksia.

Toki yksittäiset opettajat jakavat keskenään esim. verkossa tai koulutustapahtumissa hyväksi havaitsemiaan käytänteitä ja ideoita mupeen sovelletuista sävellystyöskentelytavoista. Kuitenkin olisi syytä selvittää, missä määrin sävellyspedagogiikkaa harjoitellaan osana musiikinopettajakoulutusta. Tämä koulutus on luonnollisesti kytköksissä valtakunnalliseen musiikkiopistotaseeseen opetussuunnitelmaan ja sen pohjalta laadittuihin suosituksiin sekä ohjeisiin. Nähtäväksi jää, miten vuoden 2016 TPOPS:n opetussuunnitelmaudistus tulee vaikuttamaan opettajakoulutuksen sisältöihin. Mielestäni aiheellista olisi tarkastella eri koulutusasteiden käytäntöjä koskien sävellyskasvatusta ja sen didaktiikkaa. Millä tavoin esim. ammattikorkeakoulut tai yliopistot valmentavat tulevia musiikkipedagogeja hyödyntämään luovia työtapoja työssään? Toki jo käytössä olevia toimivia sävellyspedagogisia lähestymistapoja on syytä kartoittaa.

Luovien työtapojen käyttö on ollut osa musiikin perusopetusta vaihtelevissa määrin jo 1970-luvulta lähtien, mutta on epäselvää, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että sävellyskasvatus on verraten lyhyessä ajassa noussut ajankohtaiseksi pedagogiseksi kehittämiskohteeksi. Miten musiikkiopistokulttuuri heijastuu tätä muutosta vasten? Yksi kulttuurintutkimuksen kohde olisi selvittää, millaiseen asemaan sävellyskasvatus sijoittuu tavoitteellisissa sekä esittämiskeskeisissä musiikkiopisto-opinnoissa. Myös mupe-tuntien sosiaalista toimintaa olisi syytä tarkastella lähemmin. Miten ryhmässä jaettu tieto ja kokemus sävellystoiminnasta vaikuttaa musiikillisen merkityksen muotoutumiseen?

Lisäksi luvussa 4.2.1 esitetty luovan musiikillisen ajattelun mallin (laajeneva ja suppe-neva ajattelu) sekä pragmatistisen kokemuskäsityksen yhdistäminen tämän tutkimuksen valossa näyttää olevan havainnollinen viitekehys mupe-tunneilla tapahtuvan sävellystoiminnan tarkasteluun. Tämän mallin teoreettista perustaa sekä laajempaa käytännön soveltamista tulee kuitenkin tutkia lisää mm. luovuuden sekä yksilöllisen että yhteisöllisen kokemuspiirin näkökulmasta.

7.4 Lopuksi

Ideoidessani tämän tutkielman empiiristä osiota, sävellyspainotteisia mupe-tunteja, odotin kohtaavani idean varsinaisessa toteutuksessa monia ongelmia. Oletin oppilaiden olevan haluttomia säveltämään tai epäilin omia kykyjäni sävellystoiminnan ohjeistajana. Kuitenkin toteutuneet tunnit olivat työntäyteisiä ja antoisia: oppilaat vaikuttivat aidosti kiinnostuneilta omia sävellyksiään kohtaan ja halusivat tehdä niistä mahdollisimman onnistuneita samalla kun yhdessä pohdimme toiminnan mielekkyyttä ja tehtyjä ratkaisuja. Keskeiseksi syyksi tuntien onnistumiselle näen oppilaiden yhteistyöhalun sekä kiinnostuksen heille uudelleenlähestymistapaan tarkastella musiikinteoreettisia kokonaisuuksia. Näillä voimavaroilla saatoimme yhdessä oppilaiden kanssa kehittää toimintaa siten, että se oli tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista suhteessa mupe-opintojen päämääriin.

Säveltämistoimintaa tulee kuitenkin hyödyntää mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien muiden toiminnan tapojen joukossa. Näin siitä on mahdollisuus tulla enenevässä määrin osa mupe-tuntien toimintakulttuuria, jossa oppilaat joutuvat pohtimaan omia luovia musiikillisia ratkaisujaan. Siten säveltämiskasvatus voi herättää oppilaan tiedostamaan oman kokemuspiirinsä musiikillisiä ilmiöitä uudessa valossa.

Myöskin mupe-tuntien sosiaalista aspektia ei tule unohtaa: sävellystoiminnan ohjaajana opettaja voi tarjota oppilailleen mahdollisuuden oppia ei vain omasta toiminnastaan vaan muilta ryhmän jäseniltä. Yhteisöllisessä oppimisessa voidaan jakaa toiminnan kautta löydettyjä merkityssuhteita ja siten edistää oppilaiden kokemusmaailman laajenemista. Tällöin ryhmä määrittää itse sen musiikillisen kielen, jolla kokemuksia ja merkityksiä välitetään. Siten luova toiminta ja siitä syntyneet luovat produktit hahmottuvat ryhmän määrittelemää arvomaailmaa vasten.

Säveltäminen on arvokasta sen itsensä vuoksi mutta sitä pystyy hyödyntämään musiikin perusteiden aihesisältöjen oppimiseen. Mupe-opettajan on kuitenkin syytä pohtia, mille lähtökohdille toiminta perustuu: onko säveltämisen prosessit lähtöisin oppilaiden välittömästä kokemusmaailmasta vaiko kenties opettajan omasta tiedostetusta tai tiedostamattomasta agendasta? Sävellystoiminnan luovan aspektin vuoksi siihen sisältyy impliittisesti tietty ennakoimattomuus, jonka opettajan on otettava huomioon. On syytä muistaa, että säveltäminen epälineaarisenä ja ei-systemaattisena prosessina on lähtökohdiltaan erilaista musiikinteorian pedagogisiin perinteisiin nähden. Oppilaiden toiminnan merkitykset ja käytännön mahdollisuudet määrittävät musiikin perusteiden aihesisältöjen käyttöarvon, ei toisin päin. Tällä tavalla musiikin perusteista on mahdollista muodostua ulkoa opitun sääntökokoelman sijasta taipuisa sekä käytännöllinen musiikillisen ymmärryksen ja ajattelun työkalu.

He's the one who likes
all our pretty songs and he
likes to sing along and he
likes to shoot his gun but he
knows not what it means
don't know what it means when I say ahh...

(Nirvana: In Bloom)

8 Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.
- Ahvenjärvi, S. 2013. Kokemuksia sävellystunneista sekä improvisoinnista yleisen musiikkitiedon tunneilla. Säveltäjäksi kasvattaminen. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Barrett, M. 1998. Researching Childrens Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice? Children Composing. Toim. Sundin, B. & McPherson, G. E., & Folkestad, G. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Barrett, M. 2005. A Systems View Of Musical Creativity. Praxial Music Education. Toim. Elliott, D. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. & Dillon, S. 2012. Meaningful Engagement with Music Composition. The Act of Musical Composition: Studies in the Generative Process. Toim. Collins, D. Burlington: Ashgate.
- Burnard, P. 2012. The Practice of Diverse Compositional Creativities. The Act of Musical Composition: Studies in the Generative Process. Toim. Collins, D. Burlington: Ashgate.
- Csikszentmihalyi, M. 1999. Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. Handbook of Creativity. Toim. Sternberg, R. J. New York: Cambridge University Press.
- Davidson, L. & Scripp, L. 2000. Young children's musical representations: windows on musical cognition. Generative Processes in Music: 195–230. Uusittu painos. Toim. Sloboda, J. Oxford: Clarendon Press.
- Dewey, J. 1963. Experience and Education. New York: Collier Press.
- Dewey, J. 1999. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. [S.I.]: Read Books.
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 2005. Praxial Music Education. Toim. Elliott, D. Oxford: Oxford University Press.
- Ertolahti, S. 2007. Teoria ja soitto käsi kädessä? : musiikin teoriaopetuksen ja pianonsoitonopetuksen integroitumisesta musiikkiopistotasolla. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Ervasti, M. & Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Toim. Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Freedman, B. 2013. Teaching Music Through Composition: A Curriculum Using Technology. New York: Oxford University Press.
- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Toiminnasta tietoon. Toim. Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. & Syrjälä, L. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Helve, M. 2010. Musiikin perusteiden opettajien pedagoginen ajattelu opetuksen suunnittelun ohjaajana. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ilomäki, L. 2011. In Search of Musicianship: A Practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L. 2012. "Musiikin perusteiden" opetus keskustelun alla: muuttuuko musiikin hahmotus? Trio 1/2012: 7–18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L. 2013. "Sisäisestä kuulosta" soivaan ajatteluun: Toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen näkökulma soittajien hahmotustaitojen kehittämiseen. Musiikkikasvatus vol. 16, 02/2013: 62–78. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Musiikkikasvattaja. Toim. Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L. 2012. "Musiikin perusteiden" opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. Musiikki 3–4/2012: 88–109. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Jämsä, E. 2013. Opetuskäytänteet ja vuorovaikutus musiikin perusteiden opetuksessa. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Musiikkikasvattaja. Toim. Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.

- Kaschub, M. & Smith, J. 2009. *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Klemola, T. 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuoppamäki, A. 2010. A tool and the art of using it – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *Musiikkikasvatus* vol. 13, 02/2010: 17–22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kuoppamäki, A. 2013. Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana: tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, V. 2014. *Esikoulu säveltämiseen: neljän ammattisäveltäjän käsityksiä Kuule, minä sävellän! -projektista*. Helsinki: [V. Kyttälä].
- Laitinen, S. & Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lammenranta, M. 1993. *Tietoteoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehmann, A. C. & Sloboda, J. A. & Woody, R. H. 2007. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehtonen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Tapaustutkimuksen taito*. Toim. Laine, M. & Bamberg, J. & Jokinen, P. Helsinki: Gaudeamus.
- Linnansaari, H. 2004. *Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Toim. Kansanen, P. & Uusikylä, K. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lowell, D. & Pullig, K. 2003. *Arranging for Large Jazz Ensemble*. Boston: Berklee Press.
- Martin, J. 2005. *Composing and Improvising. Praxial Music Education*. Toim. Elliott, D. Oxford: Oxford University Press.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2010. *You and Your Action Research Project*. 3. painos. New York: Routledge.
- McPherson, G. E. 1998. *Creativity and Music Education: Broader Issues – Wider Perspectives. Children Composing*. Toim. Sundin, B. & McPherson, G. E., & Folkestad, G. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

- Mills, G. E. 2007. Action Research: A Guide for the Teacher Researcher. Upper Saddle River: Pearson.
- Muhonen, S. 2010. Sävellyttäminen: yhdessä säveltämisen luova prosessi viidesluokkalaisten oppilaiden muistelemassa. Lisensiaatintutkinnon kirjallinen työ. Helsinki: [S. Muhonen].
- Määttänen, P. 2009. Toiminta ja kokemus: pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttänen, P. 2012. Taide maailmassa: pragmatistisen estetiikan lähtökohtia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH, Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH, Opetushallitus 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Toim. Ojala, J. & Väkevä, L. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, S. 2007. Taidot, tiedot ja oppimisen kolme metaforaa. Taidon tieto. Toim. Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. Helsinki: Edita.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismien näkökulmia taitoon. Taidon tieto. Toim. Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. Helsinki: Edita.
- Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2012. Klaavi-hanke: Musiikin perusteiden opetuksen verkostopohjainen kehittäminen. Toim. Pesonen-Leinonen, R. Verkkodokumentti. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-013-6>> Viitattu 20.8.2015.
- Regelski, T. 1981. Teaching General Music. New York: Shirmer Books.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkosivu. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html> Viitattu 20.8.2015.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Teemoittelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkosivu. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html> Viitattu 20.8.2015.
- Sági, M. & Vitányi, I. 2000. Experimental research into musical generative ability. Generative Processes in Music. Toim. Sloboda, J. Oxford: Clarendon Press.
- Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Ylinen: Eduskills Consulting.

- Shusterman, R. 1997. Taide, elämä ja estetiikka: pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan. Suom. Mujunen, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Sibelius-Akatemia 2014. Kuule, minä sävellän. <<http://www.siba.fi/art-and-research/audience-participation/kuule-mina-savellan/about>> Viitattu 20.8.2015.
- Siitonen, A. 2007. Taito ja tieto. Taidon tieto. Toim. Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. Helsinki: Edita.
- SML, Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2013. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritushjeet. Verkkosivu <http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/ajankohtaista/mupe_2013.pdf>. Viitattu 20.8.2015.
- SML, Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2015. Musiikin perusteiden teemavuosi 2011–2013. Verkkosivu <http://www.musicedu.fi/fi/toiminta/valtakunnallinen_toiminta/teemavuodet> Viitattu 20.8.2015.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tikkanen, R. & Sintonen, S. 2013. Taiteellista vuorovaikutusta äärettömässä musiikillisessä luovuudessa. Verkkodokumentti. <<http://www.siba.fi/art-and-research/audience-participation/kuule-mina-savellan/about>> Viitattu 20.8.2015.
- Tuomela, T. & Ilomäki L. & Airola, M. & Ahvenjärvi, S. 2012. Säveltäminen avaa musiikin kieltä ja mieltä. Rondo Classic 11/2012: 40–43. Helsinki: Musiikkikustannus Rondo.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Unkari-Virtanen, L. 2009. Moniääninen musiikin historia: heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1 – Metodien valinta ja aineiston keruu. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulu University Press.

- Webster, P. 1990. Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal* vol. 76, 9/1990: 22–28. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Webster, P. 2002. Creative Thinking in Music: Advancing a Model. *Creativity and music education*. Toim. Sullivan, T. & Willingham, L. Edmonton: Canadian Music Educators' Association.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Woodford, P.G. 2005. *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.

9 Liitteet

Liite 1 Sävellysharjoitukset

Alla on listattu tutkimuksessa käytetyt sävellysharjoitukset (lihavoituna). Ohessa on myös oppilaiden kehittämiä rajoituksia tai tarkentavia määreitä (kursiivilla) annetuille tehtäville.

Rytmi:

- **laadi sanarytmi annetulle tekstille ja nuotinnase**
- *tekstin valinta*

Melodia:

- **keksi jo laatimaasi rytmiin melodia, jossa on enintään viisi eri säveltasoa**
- *erilaisia tapoja valita kyseiset säveltasot*

Harmonia:

- **keksi jo laatimallesi melodialle sekä ylä- että alastemma TAI sointuharmonia (sointumerkit tai nuotit)**
- *onko stemmalla samat vai eri säveltasot kuin melodialla TAI miten sointu valitaan suhteessa melodiaan*

Muoto:

- **laadi kappaleellesi tapahtumasuunnitelma (sekä mahdollinen instrumentaatio) ja kirjoita kappaleesi puhtaaksi**
- *täydennä/muunna kappaleen rakenteita sekä yksityiskohtia*

Liite 2 Haastattelukysymykset

Olen listannut numeroidut teemat, jotka ohjasivat toteutunutta ryhmähaastattelutilannetta. Luettelomerkityt kysymykset ovat haastattelun yhteydessä tehtyjä tarkentavia kysymyksiä teemaan liittyen.

1) Miten käsität säveltämisen ja oletko säveltänyt aikaisemmin?

2) Millaisia ajatuksia sävellysharjoitukset herättivät?

- millaisia työtapoja käytit?
- esiintyikö ongelmatilanteita? Millaisia?
- miten ratkaisit ongelmatilanteet?
- miten koit tapahtumasuunnitelman laatimisen?

3) Millaisena koit oman sävellyksen analysoinnin "teoriatehtävänä"?

- eroaako menettely oppikirjan tehtävästä?
- jos eroaa, niin miten?

4) Mikä on mielestäsi tärkein oppimasi asia näiden mupe-tuntien aikana?

- mitä haluaisit oppia lisää?

5) Mikä olisi sopiva määrä sävellyspainotteisia mupe-tunteja yhdellä lukukaudella?

6) Haluaisitko sanoa vielä jotakin liittyen sävellystunteihin/mupeen?

Liite 3 Kyselylomake

- 1) Miten kulunut syksy on eronnut aikaisempiin mupe-opintoihisi? Onko työskentely tunneilla ollut helpompaa vai vaikeampaa? Mistä syystä?
- 2) Nousiko mieleesi kysymyksiä tai ongelmakohtia tehdessäsi omaa sävellystäsi? Mihin ongelmat liittyivät? (notaatio, rytmit, melodia, soinnut jne.).
- 3) Mikä sävellysprosessissa oli helpointa? Entä vaikeinta?
- 4) Jouduitko pohtimaan jossakin vaiheessa "teoriaa" tehdessäsi omaa sävellystäsi? Missä?
- 5) Jos jouduit, miten teoriaosaaminen auttoi sävellystyössä?