

**Säveltävä ryhmä**  
**Devising-teatterin tarjoamat luovan ryhmäprosessin menetelmät**  
**sävellyspedagogiikan lähtökohtana**

Tutkielma (kandidaatti)  
30.04. 2020

Johannes Hahti  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Säveltävä ryhmä	36
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Johannes Haahti	kevät 2020
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa ryhmä- ja prosessikeskeisen teatterin menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia sävellyspedagogiikassa. Tämän lisäksi tarkasteltiin, miten erityisesti devising-teatteri ja sen lähestymistavat voivat toimia ryhmälähtöisessä musiikin tekemisessä. Tutkimusaineistolle esitetty tutkimuskysymys oli:</p> <p>Millaisia yhtymäkohtia ryhmäprosesseihin pohjautuvalla sävellyspedagogiikalla ja devising-teatterin lähestymistavoilla on?</p> <p>Keskeisiksi käsitteiksi valikoituivat säveltäminen ja sävellyspedagogiikka, luovuus, devising, ryhmä ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.</p> <p>Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tulokset saatiin syntetisoimalla jo olemassa olevien tutkimusten tuloksia ja arvioimalla niiden keskinäisiä yhteyksiä.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi muun muassa se, että ryhmäsäveltämisen ja devising-teatterin käytänteitä yhdistää monissa tapauksissa ohjaajan tilaa-antava rooli, lähtökohta tasaisesti jaetusta vastuusta, prosessikeskeisyys ja ryhmälähtöisyys.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
sävellyspedagogiikka, devising, ryhmäsäveltäminen, luova tuottaminen	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
19.04. 2020	

# Sisällys

1 Johdanto .....	4
2 Käsitteellinen viitekehys .....	7
2.1 Säveltäminen ja sävellyspedagogiikka .....	7
2.2 Luovuus opetuksen lähtökohtana .....	10
2.3 Devising-työtavat .....	11
2.4 Yhdessä toimiminen ja oppiminen .....	12
2.4.1 Ryhmädynamiikka .....	12
2.4.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys .....	14
3 Tutkimusasetelma .....	16
3.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusprosessi .....	16
3.1 Tutkimusetiikka .....	17
4 Tulokset .....	19
4.1 Säveltäminen ja luova ryhmäprosessi .....	19
4.2 Yksilö osana luovaa ryhmäprosessia .....	21
4.3 Ohjaava opettaja luovan ryhmäprosessin tukena .....	22
5 Johtopäätökset ja pohdinta .....	27
5.1 Johtopäätökset .....	27
5.2 Pohdinta .....	29
5.3 Luotettavuustarkastelu .....	31
5.4 Jatkotutkimuksen aiheita .....	32
Lähteet .....	33
Liitteet .....	35
Liite 1. Ryhmäsäveltämisen projekteja Suomessa .....	35
Liite 2. Tulosluvun projektit .....	36

# 1 Johdanto

Ryhmässä säveltäminen vaatii monenlaista osaamista, kuten sosiaalisia taitoja, esteettistä näkemystä ja valintojen tekemistä. Jos ryhmä esittää teoksensa itse, tarvitaan myös teknistä taitoa ja itsevarmuutta esityshetkellä. Toimintana ja kokemuksena ryhmäsävellyksellä on kompleksinen ja monivivahteinen. (Hewitt 2002, 34.) Tällaisen vaatimusten kirjon edessä on ymmärrettävää, että säveltämisen ohjaamisessa kokematon opettaja päättää keskittyä ennalta tuttuihin opetusmenetelmiin ja oppimateriaaleihin. Ryhmäsäveltämisen haastetta on pyritty purkamaan laaja-alaisen säveltämisen ajatuksella, jossa kaikki soivan äänen muodot katsotaan musiikiksi (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 251). Laaja-alaisen säveltämisen ajatus yhdistettynä ryhmäsäveltämiseen tuntuu olevan kuin rauhanomainen kapina, jolla erityislahjakkuudella etuoikeutetun säveltäjän myyttiä pyritään purkamaan ja luova musiikillinen tuottaminen tuodaan kaikkien saataville (Partti & Ahola 2016, 22). Työn järjestelyssä ja toteuttamisessa riittää kuitenkin haasteita työskentelyä ohjaavalle opettajalle, ja ryhmäsävellyksen menetelmiä ja soveltamista käsittelevälle tutkimukselle on tarvetta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa ryhmä- ja prosessikeskeisen teatterin menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia sävellyspedagogiikassa. Tarkastelen, miten erityisesti devising-teatteri ja sen lähestymistavat voivat toimia ryhmälähtöisessä musiikin tekemisessä.

Tässä tutkimuksessa ryhmäsäveltämisen prosesseja tutkitaan ”devising”-lähestymistavan näkökulmasta, sillä devising-teatterin tavoitteissa ja työtavoissa ilmenee samoja elementtejä kuin ryhmäsäveltämisessä. Devising-teatterin keskiössä on draamallisuus, mutta sen puitteissa lähestytään myös muita taiteenaloja, kuten musiikkia. On kummasteltu, miksi säveltäminen on niin vähäistä musiikinopetuksessa, kun taas vastaavia luovia tehtäviä teetetään esimerkiksi kuvaamataidon ja äidinkielen tunteilla kuvien ja kirjoitelmien muodossa. Devising saattaaakin toimia yhtenä ikkunana laaja-alaiselle oppimiselle musiikissa (Parry-Jamieson 2005, 296; Partti & Ahola 2015, 36).

Suomalaista musiikkikasvatusta ohjaavan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on pitänyt sisällään luovan tuottamisen 1970-luvulta lähtien (Ervasti ym. 2013, 255). Sanavalintoina opetussuunnitelmassa on päätynyt mm. musiikillinen keksintä, improviisaatio, laulun tekeminen, luova tuottaminen ja säveltäminen. Vuoden 2014 opetussuun-

nitelmassa tämä korostuu aiempaa enemmän. Edellä esitetyt termit eivät kuitenkaan löydy opetuksen sisällön vaatimuksista, mistä voikin johtua niiden vähäinen määrä opetuksessa. (Partti & Ahola 2016, 9.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on huomioitu säveltäminen ja luova tuottaminen useaan otteeseen. Musiikin opiskelun tavoitteiksi on kirjattu muun muassa vuorovaikutus ja ilmaisu musiikin avulla sekä mahdollisuus säveltämiseen ja muuhun luovaan tuottamiseen. Muita tavoitteita on oppilaiden mahdollisuus monipuoliseen luovaan ilmaisuun, musiikin tuottaminen yksin ja yhdessä sekä luovan musiikkisuhteen rakentaminen. Lisäksi improvisointi, sovittaminen, taiteidenvälinen työskentely sekä oppilaiden omien tuotosten harjoittelu löytyvät näistä tavoitteista. (POPS, 2014.)

Suuri osa musiikki- ja musiikkikasvatuskentän tämänhetkistä toimijoista on perehtynyt nykyiseen ammattiinsa musiikkiopistoympäristössä, jossa vanhojen tai jo olemassa olevien teosten toisinto on olennainen osa musiikin osaajaksi kasvamisessa. Vuoden 2014 opetussuunnitelman toteuttaminen sävellyksen ja improvisaation osalta on siis haasteellisessa, sillä kentällä työskentelevien ammattilaisten on toteutettava pedagogiikkaa, joka on mahdollisesti hyvin erilaista kuin heidän nuorina saamansa musiikinopetus. Sävellyksen opettaminen on herättänyt hermostuneisuutta myös siitä syystä, että opettajat eivät itse ole aiemmin säveltäneet (Winters 2012, 19).

Ervasti, Muhonen ja Tikkanen esittävät, että merkkejä muutoksista on näkyvillä uusien pedagogisten työkalujen ja materiaalien ansiosta (ks. liite s.37) (Ervasti ym. 2013, 247). Prosessi sävellyspedagogisten käytänteiden saattamisesta peruskoululaisten musiikinopetukseen on kuitenkin vielä aluillaan ja vaatii toteutuakseen jalostamista ja huoltoa. Jotta opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita voidaan toteuttaa, on opettajien oltava koulutettuja kyseiseen tehtävään tai luova tuottaminen voi jäädä ”innovaatiojargoniksi” (Partti & Ahola 2016, 52; Winters 2012, 20). Saatamme elää siis sävellyspedagogiikan murroksen aikaa, mikäli aiheeseen suunnataan tarvittavat resurssit.

Sävellyspedagogiikka on tullut itselleni tutuksi käytännön kautta. Aloitin vuonna 2018 työskentelyn erään taidelaitoksen sävellysohjaajana 12–16-vuotiaiden musiikkiteatteri-  
produktiossa, jonka päämääränä on luoda lukuvuoden aikana noin 45 minuutin mittainen läpilaulettu musiikkiteatteriesitys. Produktioon osallistuvat nuoret tuottavat taiteel-

lista sisältöä ja uudelleen dramatisoivat jonkin olemassa olevan oopperan uudeksi teokseksi. He tarttuvat alkuperäisteoksessa itseään kiinnostaviin teemoihin ja ideoihin jotka toimivat raameina yhteisille harjoitteille. Produktiossa työskentelee itseni lisäksi teatteriohjaaja, koreografi, lauluopettaja, puvustaja ja lavastaja, jotka kaikki teettävät nuorille omasta taidemuodostaan nousevia harjoitteita. Tehtävänantoihin voi kuulua myös taidemuotojen yhdistelyä ja niitä suunnitellaan ohjaajien kesken yhdessä. Harjoitteiden lopputuloksista ammennetaan materiaalia lopulliseen esitykseen. Oma lähestymistapani musiikin tekemiseen on laajentunut merkittävästi, kun sävellyspedagogisissa tehtävänannoissa on tullut ottaa lähtökohdaksi draamallinen konteksti. Sain tietää tällaisen työskentelytavan kuuluvan devising-teatterin alle vasta tätä tutkimusta tehdessä.

Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat säveltäminen ja sävellyspedagogiikka, luovuus, ryhmä ja devising. Devising-teatterin menetelmissä korostuvat yhteistoiminnallisuus ja ryhmälähtöisyys, ja tästä syystä olen valinnut tutkimuksen teoreettiseksi linssiksi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen. Käsitteiden määrittelyn jälkeen avaan ja arvioin tutkimusmenetelmää, jolla tutkimukseni on toteutettu. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen tulokset. Lopuksi esitän johtopäätökset, ja pohdin tutkimuksen merkitystä musiikkikasvatuksen alalla, tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

## 2 Käsitteellinen viitekehys

### 2.1 Säveltäminen ja sävellyspedagogiikka

Säveltämisen käsite kokoaa yhteen moninaiset tavat luoda taidetta, jonka keskiössä on soiva ääni. Käsitteistö ja eri musiikkiperinteiden käytänteet ovat laajoja sekä toisistaan poikkeavia, mikä avaa ovia myös uudelleenlaisille lähestymistavoille eri käytänteitä yhdistelemällä. Säveltämisen tavat on karkeasti jaoteltu nuottisäveltämiseen, musisoiden säveltämiseen, esityshetkellä säveltämiseen ja jälkisäveltämiseen. Nuottisäveltämisessä ja musisoiden säveltämisessä teos on etukäteen valmisteltu ja esitetään ennalta sovitusti. Improvisaatiota voidaan kutsua esityshetkellä säveltämiseksi, ja jälkisäveltäminen viittaa studiotyöskentelyssä tapahtuvaan äänitteen käsittelyyn. Jälkisävellyksessä on mahdollista lisätä tai poistaa materiaalia soittosuoritusten jälkeen. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 250.) Jako on eittämättä karkea, sillä näitä neljää sävellyksen tapaa yhdistellään jo olemassa olevissa teoksissa. Esimerkiksi jazz-konserteissa on usein sekä ennalta sovittuja että improvisoituja osuuksia ja pop-musiikissa jälkisävellettyjen taustanauhojen päälle soitetaan esityshetkellä ennalta sovittuja osuuksia.

Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) esittelevät myös laaja-alaisen säveltämisen ja suppean säveltämisen käsitteet. Suppeassa säveltämisessä korostetaan laadukkaan teoksen merkitystä ja säveltäjä nähdään suurena mestarina, kun taas laaja-alainen käsite pitää sisällään kaiken sen, mikä liittyy musiikillisen sisällön luovaan tuottamiseen. Laaja-alaisessa säveltämisessä siis kaikki soivat äänet lasketaan musiikiksi huolimatta siitä, onko kyse instrumentin tuottamasta äänestä vai aaltojen liplatuksesta. Lopputuloksen laatu voi siis jäädä laaja-alaisessa säveltämisessä toissijaiseksi, ja prosessin onnistuminen voi nousta ensisijaiseksi tavoitteeksi. (Ervasti ym. 2013, 251.) Winters (2012) esittää myös, että korkeatasoiseen lopputulokseen pyrkivä työtapo voi vahingoittaa luovaa ja uteliasta työskentelyä (Winters 2012, 19). Laaja-alainen säveltäminen voikin olla sävellyspedagogeille vapauttava tekijä, kun mihinkään tiettyyn loppu-tulokseen tai musiikkityylin estetiikkaan ei tarvitse pyrkiä.

Ammattisäveltäjiä ja aloittelijoita vaikuttaa yhdistävän erilaisista taitotasosta ja lähtökohdista huolimatta oleellisesti työn prosessikeskeisyys, jolla viitataan sävellystyön etenemiseen ja sen vaiheisiin. Sävellysprosessi alkaa impulssista ja inspiraatiosta joka johtaa työn suunnitteluun. Tätä seuraa tutkimusvaihe, jossa kartoitetaan vaihtoehtoja. Näistä vaihtoehtoista keksitään ideoita ja niitä kokeillaan. Seuraavaksi sävellyksessä kootaan

ja mahdollisesti editoidaan vielä tarkemmin. Tämän jälkeen teosta arvioidaan ja jaetaan muille. Lopuksi sävellystä voidaan kehittää ja laajentaa esimerkiksi musiikillisen kontekstin ulkopuolelle. Ideointi alkaa tämän jälkeen alusta. Sävellysprosessia kuvaillaan ”fyysiseksi, emotionaaliseksi, älylliseksi ja tuskalliseksi”, mutta sitä kautta välttämättömäksi osaksi osana teoksen tuottamista (Ervasti ym. 2013). Tällaisen prosessikulun ei kuitenkaan voi olettaa olevan absoluuttinen. Lieneekin opettajasta kiinni miten pitkälle esimerkiksi lasten ja nuorten sävellyksiä voidaan viedä kun aikaresurssit ovat rajalliset ja ryhmäkoot suuria.

Partti ja Ahola (2016) avaavat suomenkielisen sanan ”säveltäminen” kaikua, joka itsessään voi olla toiminnasta etäännyttävä. Muissa kielissä, kuten englannissa, ”to compose” viittaa tekemiseen, järjestelyyn, asetteluun ja muokkaamiseen. ”Säveltäminen” sanan nykymerkityskin on melko tuore. Sillä ollaan voitu viitata laulamiseen, huutamiseen, metelöimiseen ja riitelyyn. Arkisesta alkuperästään huolimatta 1800-luvusta lähtien säveltäjien ympärille on kudottu mystisyyden nerouden viittaa, jossa ”alkuperäinen taideteos” on profeetan tasolle korotetun taiteilijan jumalaista luomistyötä. Säveltäjän työ on ollut kuitenkin käsityöläisyyttä, jossa yhteistyö ja ideoiden lainaaminen on ollut isossa roolissa. Historiallisesti merkittävätkin teokset ovat olleet alkujaan käyttömusiikkia jotakin tiettyä tarkoitusta, kuten jumalanpalvelusta, varten. (Partti & Ahola 2016, 21.) Nykyään säveltämisen voisi sanoa viittaavaan puhekielessä edellä mainittuun suppeaan säveltämiseen, vaikka sen alkuperä on paljon laajempi. Sävellyspedagogiikan yleistyessä termi voi kenties laajentua jälleen kohti laaja-alaista säveltämistä, jossa erilaisia ääniä on mahdollista tehdä, muokata ja järjestellä. Tällainen toiminta viittaa läheisesti esimerkiksi sekvenssereiden toimintaa, joita opetuksessa on jo käytössä.

Sävellyspedagogiikka on terminä vielä tuore ja samasta asiasta voidaan puhua myös muun muassa sävellysopetuksena, säveltämisen opetuksena, säveltämisen pedagogiikkana tai musiikillisena keksintänä. Yleisesti näillä termeillä viitataan musiikillista sisältöä luovaan toimintaan, joka ei välttämättä vaadi tekijöiltään aiempaa musiikillista harrastuneisuutta. Tällöin jokainen oppilas nähdään säveltäjänä niin yksilönä kuin ryhmänkin kanssa toimiessaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa mainitaan, että säveltäminen on yksi musiikinopetuksen tavoitteista, ja että työtapoja ja koulutusta voidaan tarjota myös opettajille. (Ervasti ym. 2013, 247.) Tässä tutkimuksessa sävellyspedagogiikka-termillä ei tarkoiteta ammatillisissa koulutusohjelmissa esiintyvää sävellysopetusta.



Sävellyspedagogisia käytänteitä on ennakoitunut musiikillinen keksintä, joka oli osa vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Juntusen (2015) tutkimuksen mukaan alle puolet oppilaista oli osallistunut opetuksessa musiikilliseen keksintään, ja valtaosa opettajista ilmoitti musiikillisen keksinnän olleen opetuksessaan satunnaista (Juntunen 2015, 57). Tämä voi olla seurausta kolmesta ongelmasta, jotka esiintyvät sävellyksen opettamisesta puhuttaessa. Syynä saattaa olla opettajien vähäinen perehdyttäminen aiheeseen (Partti & Ahola 2016, 52), luokkahuoneiden välineistön rajallisuus tai luokkatilojen pieni koko (Winters 2012, 23). Parry-Jamieson (2005) ehdottaa sävellyspedagogisiin tarkoituksiin sopivaksi tilaksi ympäristöä, jossa on mahdollista kuunnella musiikkia ja kirjoittaa ergonomisesti. Ympäristössä tulisi olla saatavilla apua sekä vertaistukea tehtävään liittyen. Lisäksi sanallista palautetta sekä ohjeita tulisi saada halutessaan. Omien töiden esittelylle, soitinten kokeilulle, kokoontumiselle sekä musiikillisesti orientoivien aktiviteettien toteuttamiseen tulisi olla myös mahdollisuus. (Parry-Jamieson 2005, 299.) Ensisijaista on kuitenkin opettajien koulutus, sillä välineistön tai muiden resurssien ei voi olettaa olevan vastaus onnistuneeseen sävellysopetukseen, mikäli opettaja ei osaa hyödyntää niitä.

Sävellyspedagogiikan käytänteissä voidaan toteuttaa edellä mainittu säveltämisen prosessi ryhmäsäveltämällä. Ryhmäsäveltämisessä prosessi jaetaan, ja näin kevennetään yksilön vastuuta. Ryhmän rakenne ja koko vaikuttavat työskentelyn intensiteettiin ja siihen, tukeeko ryhmä yksilön omaa prosessia. Onnistuessaan ryhmäsäveltäminen edistää ryhmäidentiteetin ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tekee onnistumisista jaetun kokemuksen. (Ervasti ym. 2013, 254.) Crawford (2016) esittää, että musiikin opetuksen suurien ryhmäkokojen vuoksi juuri ryhmäsäveltäminen voi olla hyvä keino saada oppilaille luomisen kautta syntyviä onnistumisen kokemuksia. Kokeiluissa oli ilmennyt, että oppilaiden väliset hyvät suhteet ja vuorovaikutus ystävien kesken vaikuttivat positiivisesti tehtävien onnistumiseen. Tuntemattomamman luokkakaverin kanssa työskentelyssä ilmeni päinvastainen vaikutus (Crawford 2016, 41). Bucura ja Weissberg (2017) kuitenkin toteavat ettei oppilaiden itse valitsema ryhmä takaa työskentelyn jouhevuutta (Bucura & Weissberg 2017, 20). Itse valitun ryhmän tai parin hyötyjä perusteltiin turvallisuuden tunteella, joka syntyy tutun ihmisen kanssa työskennellessä. Toiseksi hyödyksi arveltiin uskallusta haastaa ryhmäläisiä tai työparia tehtävää tehdessä. Tutkimuksessa todettiin myös, että sävellyksellisissä tehtävissä sekä sanallinen että sanaton viestintä oppilastyöryhmän kesken oli suuressa roolissa. (Crawford 2016, 41.)

## 2.2 Luovuus opetuksen lähtökohtana

Vuoden 2014 opetussuunnitelman tavoitteissa luovuus on kirjattu tavoitteisiin joiden tehtävä on kehittää ajattelua, oivalluskykyä, ilmaisua sekä musiikkisuhdetta yksin ja ryhmässä (POPS 2014). Luovuuden käsitettä on pyritty purkamaan monilla erilaisilla painotuksilla, eikä yksiselitteistä selitystä ole helppoa löytää, sillä termi on käytössä taidealoilla, tieteen aloilla, kasvatustieteillä sekä psykologiassa (Odena 2012). Yhteinen tekijä monille luovuuden määrittelyille on jo sanaan sidottu merkitys jonkin uuden asian tekemisestä tai luomisesta. Se mitä luodaan, voi olla idea, tavara, teos tai oikeastaan mikä tahansa toiminta tai artefakti jossa jotakin uutta syntyy. (Crawford 2016, 9.)

Luovuuden voidaan sanoa korostuvan taiteellisissa ympäristöissä. Luovuutta voidaan tarkastella sekä prosessin, että lopputuloksen näkökulmista. Prosessilähtöisessä tarkastelussa esille nousevat työskentelyn vaiheet kuten valmistelu, hautominen, valaistuminen ja vahvistuminen, kun taas lopputulosta tarkastellessa luovuus määräytyy laadun, innovatiivisuuden ja käytännöllisyyden mukaan. (Crawford 2016, 11.) Voidaan kuitenkin olettaa, että luovuuden prosessi on aina henkilökohtainen ja kontekstisidonnainen. Esimerkiksi improvisoinnissa voisi sanoa esiintyvän sekä prosessilähtöisen että lopputuloslähtöisen luovuuden elementtejä.

Luovuus ei terminä ole välttämättä sidottu konkreettisiin asioihin vaan voi puhekielessä ilmentyä yleisenä asenteena yksilön tai ryhmän toiminnassa ja voi näin ollen olla osana mitä tahansa asiaa. Tällainen ”jokamiehen luovuus” tulee esille tilanteissa, joissa kiinnostus, taidot ja haasteellisuus ovat balanssissa. Voidaan siis olettaa, että luovuus ei ole ainoastaan yksilön ominaisuus vaan se on sidottu kontekstiin, jossa luovaa työtä toteutetaan. (Crawford 2016, 13.)

Koska luovuus on psykologisten prosessien lisäksi sosiaalinen ja kulttuurillinen tapahtuma, voi ympäristöllä olla rajoittava tai stimuloiva vaikutus luovuuteen. Kollaboratiivinen prosessi voi olla esimerkiksi sävellysoikeusprojekti, jossa osallistujat vuorovaikuttavat toistensa kanssa pyrkien yhteiseen lopputulokseen. Näiden kollaboratiivisten prosessien yhteydessä on ohjaajan tärkeää tarkastella, mitkä tekijät ovat vuorovaikutuksen esteitä ja mitkä edistäjiä. Jos otetaan lähtökohdaksi se, että jokainen yksilö on omanlaisensa kokonaisuus, voi konfliktien syntymisen olettaa olevan luonnollinen osa yhteisöllistä prosessia. Yksilöiden tiedot ja tunteet eivät ole identtisiä. Luova toiminta vaikuttaisikin olevan näiden kahden (tieto ja tunne) muuttujan yhteispeliä. (Ervasti ym. 2013, 249.)

Ohjaajan tehtävä on mahdollistaa sekä tiedon ja taidon yhteispeli, että yksilöiden välinen vuorovaikutus.

Luovuuden yksiselitteinen määrittely hankalaa ja termiin saatetaan liittää jopa mystinen kaiku. Pohjimmiltaan kyseessä vaikuttaa olevan yksinkertaisesti yksilön tai ryhmän kyky saada jokin uusi asia tehdyksi. Tällä tavalla ajateltuna opettajien kynnyks opettaa luovaa toimintaa voisi madaltua.

## 2.3 Devising-työtavat

Ohjaaja Pieta Koskenniemi (2007) on perehtynyt kirjassaan devising-teatterin lähtökohtiin. Itse termin hän on suomentanut muotoon ”ryhmä- ja prosessikeskeinen teatteri”. Devising-teatteri on nykyteatterin muoto, jonka työtavassa työskennellään ryhmänä, ja vastuu esityksen sisällön tuottamisesta ja muokkaamisesta on jaettu koko ryhmälle. Ohjaaja toimii prosessin käynnistäjänä ja valitsee työtavat joilla teosta lähdetään rakentamaan. (Koskenniemi 2007, 17.) Vaihtoehtoisesti devising-teatteri voi olla myös yhden ihmisen luoma prosessikeskeinen esitys (Efthymiou 2016, 599), mutta tässä tutkimuksessa keskityn ryhmäkeskeisiin prosesseihin. Devising-menetelmän peruselementteihin kuuluu ei-tekstilähtöisyys, ryhmäprosessiin pohjautuva työtapo, yhteisön halu laajentaa teatterin käyttöä sekä tarve tehdä itselle merkityksellistä teatteria (Koskenniemi 2007, 17). Devisingin seurauksena osallistujat voivat päästä kokemaan sellaista taiteellista vapautta, jota perinteisessä teatterissa on vaikeaa saavuttaa (Efthymiou 2016, 600).

Tyypillinen rakennemuoto devising-esitykselle on kollaasimainen. Kollaasimaisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi esitystä, jonka osia yhdistää juonen sijasta teema ja tapahtumat eivät liity suoranaisesti toisiinsa. Pedagogisessa draamaesityksessä on Koskenniemen (2007) mukaan kuitenkin yleistä ottaa lähtökohdaksi valmis näytelmäteksti joka ”ryhmädramatisoidaan” uudeksi, alkuperäisestä poikkeavaksi, kokonaisuudeksi. Näytelmän eteneminen määräytyy siis valmiin käsikirjoituksen sijaan prosessimaisesta sisällöntuottamisesta (Koskenniemi 2007, 18). Devising-teatteri on edellä mainituille elementeille rakentuvien työtapojen joukko, joka tekee termin yksiselitteisestä määrittelystä hankalaa. Työtapojen eroavaisuudet perinteiseen esittävään teatteriin verraten ovat kuitenkin helposti havaittavissa esitystä valmistavan prosessin kautta. Esittävässä teatterissa lähdetään liikkeelle tekstin tulkinnasta ja sen kautta toiminnan tuomisesta harjoituksiin ja lavalle. Devising-teatterissa harjoitteet itsessään luovat siirrettäviä työtapoja harjoitusprosessista esitykseen. (Koskenniemi

2007, 17.) Monipuolisuutensa takia devisingin voisi sanoa olevan läsnä sellaisessakin toiminnassa, missä sitä ei tietoisesti toteuteta.

## **2.4 Yhdessä toimiminen ja oppiminen**

### **2.4.1 Ryhmädynamiikka**

Ryhmä voidaan määritellä monella eri tavalla. Tavallisesti ryhmä perustuu jäsenten yhteisille intresseille tai tarpeille. Ryhmissä jaetaan aineellisia tai aineettomia resursseja jäsenten välillä. Ryhmän jäsenet voivat olla myös riippuvaisia ryhmästä, sen toiminnasta tai jäsenistä. Virtuaalisissa ryhmissä ryhmän jäsenet eivät välttämättä tapaa toisiaan lainkaan vaan ovat yhteyksissä erilaisilla digitaalisilla alustoilla. (Kauppila 2011, 85.)

Ryhmädynamiikka on sosiaalisten ryhmien sisällä tai niiden välillä esiintyvän käyttäytymisen ja psykologisten prosessien malli. Kouluympäristössä ryhmädynamiikkaa määrittävät virallinen ja epävirallinen taso. Virallinen taso pitää sisällään opetussuunnitelman mukaista opetusta jonka tavoitteena on saattaa uutta tietoa oppilaalle. Epävirallinen taso pitää sisällään oppilaiden väliset suhteet ja sosiaalisen elämän, jonka pintapuolisesti katsotaan häiritsevän virallisen tason opetusta. Opettajan tehtävä on kuitenkin pitää yllä molempia tasoja eli tunteita ja taitoja niin, että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja saavat asianmukaista opetusta. (Haapaniemi & Raina 2014, 26.)

Ryhmädynamiikkaa rakennettaessa ohjaajan tulee huomioida suhde sekä ryhmään että yksilöön. Seuraus sille, että opettaja ei huomioi oppilasta kokonaisvaltaisena ihmisenä voi olla kiintymyssuhteen puuttuminen. On todettu, että oppiminen on tehokkaampaa silloin, kun oppilas uskoo opettajan pitävän tätä hyvänä oppilaana. Jos tämä kiintymyssuhde ei toteudu, opiskelusta tulee koulumenestyslähtöistä. (Haapaniemi & Raina 2014, 30.) Oppimisen voidaan sanoa syntyvän tutkimusmotiivin (uteliaisuuden) ja turvallisuusmotiivin yhteistuloksesta. Uteliaisuus on ihmiselle luonnollista. Sen voi kuitenkin tukahduttaa huonoilla pedagogisilla valinnoilla tai turvattomalla oppimisympäristöllä, minkä seurauksena on oppilaan ja opettajan välisen kiintymyssuhteen puuttuminen. Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan luokassaan viihtyvät ja opettajastaan pitävät oppilaat saavat parempia arvosanoja. (Haapaniemi & Raina 2014, 30.)

Raymond Meredith Belbin (2003) esittelee kahdeksan eri tiimiroolia, joista yksittäinen ryhmän jäsen toteuttaa yhtä tai kahta. Belbinin mukaan toimiva ryhmä tarvitsee kaikkia näistä rooleista onnistuakseen tavoitteissaan mahdollisimman hyvin (Belbin 2003.) Mallia on kuitenkin kritisoitu sen yksinkertaistavan sävyn vuoksi (Smith, Polglase & Parry 2012, 599). Sävellysprosessissa ryhmän jäsenillä saattaa korostua yhteistyössä tietyt roolit.

**Taulukko 1 Belbinin tiimiroolit**

1) Keksijä, joka mietiskelee ja omaa paljon tietoa
2) Tiedustelija, joka kokeilee uusia asioita ja jolla on hyvät neuvottelutaidot
3) Tekijä, joka organisoii ja saattaa asioita käytäntöön
4) Takoja, joka raivaa ryhmän tavoitteiden tieltä esteitä
5) Viimeistelijä, joka varmistaa yksityiskohdat olemalla sitkeä ja tunnollinen
6) Arvioija, joka analysoi ongelmia kriittisesti ja puolueettomasti
7) Diplomaatti joka luo hyvää ilmapiiriä ja on taitava sosiaalisesti
8) Kokoaja, joka valvoo resursseja itsevarmasti ja rauhallisesti.

Kouluympäristössä opettaja auttaa oppilaitaan selviämään perustehtävästään, eli koulunkäynnistä, ja voi vaikuttaa omalla toiminnallaan oppilaiden yhteistyöhalukkuuteen. Jos opettaminen on auktoritaarista ohjaamista, voi luokkaan syntyä vastarintaa, jonka refleктоiva opettaja purkasi tasaisin väliajoin keskustelemalla luokan kanssa. Auktoritaarisen ohjaamisen sijasta, opettajan tulisi löytää toiminnastaan tasapaino jämäkkyöden, lempeyden, sietämisen ja rohkaisun välillä. Tällöin johtajuudesta tulee koko ryhmän, eikä yksilön määrittämä ominaisuus. (Niemistö 2004, 178.)

Sekä opettaja että ryhmän jäsenet vaikuttavat aina ryhmän toimintaan joko tiedostaen tai tiedostamatta. Molempien osapuolien käytös voi vaikuttaa yhteiseen toimintaan positiivisesti tai negatiivisesti. Esimerkiksi opettaja, jonka oppituntien perustana toimii luentomaisuus, saattaa sivuuttaa yksilöiden ideoita, puheenvuoroja tai vastauksia tekemällä kaiken ajatustyön itse. Oppilas taas voi oman motivaationsa puuttuessa häiritä tietoisesti oppituntia ja saada opettajan tuntemaan itsensä hyökkäyksen kohteeksi. Oppimisympäristöt ja -kulttuuri vaikuttavat paljon siihen, miten opettajan tulisi toimia. Ala-asteella, yläasteella, lukiossa, ammattikoulussa ja yliopistossa vallitsee toisistaan hyvinkin poikkeavat työskentelytavat. Opettaja voi ottaa vallitsevaksi työskentelytavaksi keskustelun, itsenäisen tutkimisen tai toimintalähtöisyyden. Ryhmässä toimiminen toteutuu parhaiten, jos ryhmän jäsenten välille saadaan luotua keskinäistä riippuvuutta. Tällöin jokai-

sen työpanos on tärkeä ja oppija tuntee oman työpanoksensa merkitykselliseksi. (Kopakkala 2008, 88.)

Reflektoidessa ryhmädynamiikkaa, opettajan tulisi hyödyntää teoreettista, kokemuksellista, sekä yhteisöllisyyteen ja yksilöllisyyteen liittyviä tietoja. Tällöin saavutetaan niin sanottu tasapainoinen oppimismalli. Opetettaessa ryhmätaitoja muun opetuksen ohessa voi luokkatilannetta käyttää elävänä oppimateriaalina, jossa toimitaan, havainnoidaan ja reflektoidaan ryhmän omaa toimintaa ja opitaan kanssakäymistä ja ryhmässä toimimista. (Repo-Kaarento 2007 130.)

#### **2.4.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys**

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan osallistumisen ja yhteistoinnallisuuden merkitystä oppimisen prosesseissa, ja sitä ryhmäsäveltäminenkin suurilta osin on (Partti, Westerlund & Björk 2013, 60). Teorian kehittäjä Lev Vygotskia painottaa teoriassaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöön (Daniels 2001, 1). Sosiaalisen yhteistyön ja ryhmän osana olemisen kautta oppimisesta tulee kokonaisvaltainen kokemus, jossa luodaan yhteisiä sääntöjä, toimintatapoja ja normeja. Aktivoivan oppimisympäristön luomisen onnistuminen voi nousta tulosten laadun edelle ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus luo toiminnalle merkityksellisyyttä (Partti ym. 2013, 60).

Sosiokonstruktivistisen musiikkikasvatuksen kontekstissa oppilas kohdataan sillä oletuksella, että hänellä on kertynyt tietämättään jo paljon musiikillisia valmiuksia siihenastisen elämän varrelta. Osallistumista voidaan siis sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta tarkastella asiana, johon ihminen ottaa osaa jokaisessa vuorovaikutustilanteessa sen sijaan että osallistuminen olisi aktiivinen ja tietoinen päätös. Toimintaa ohjaava aikuinen näkee oppilaiden musiikillisuuden kehittyneen jo ennen opetuksen alkamista vaikka aiempaa harrastuneisuutta ei olisi. (Partti ym. 2013, 60.) Voidaan ajatella, että samalla tavalla on ehtinyt kehittyä valmiuksia myös säveltämiseen. Vygotskyn mukaan opettajan tehtävä on luoda oppilaalle aktiivinen oppimisympäristö, jossa tätä tietoa voidaan hyödyntää ja kehittää (Daniels 2001, 1).

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu ajatus ”verkkoutuneesta” toiminnasta, jolla tarkoitetaan sitä jatkumoa ja verkostoa johon oppilas liittyy aloittaessaan toiminnan uudessa ympäristössä. Partti ym. (2013) kuvailee ajatusmallia ”näkyttö-

mien henkilöiden” mielikuvalla. Näkymättömiä henkilöitä ovat kaikki ne, jotka ovat jollain tavalla vaikuttaneet vuorovaikutuksessa oleviin henkilöihin. Opetustilanteessa nämä henkilöt ovat opettaja ja opiskelija. Oppilaan kohdalla näkymättömien henkilöiden verkosto voi koostua esimerkiksi perheestä, ystäväistä ja entisistä opettajista ja opettajan kohdalla kollegoista, työnantajasta ja vanhoista opetuskokemuksista. Näiden näkymättömien henkilöiden katsotaan vaikuttavan välillisesti oppilaan tai opettajan sen hetkiseen toimintaan, ja nämä tiedot ovat heidän työkalujaan uudessa vuorovaikutustilanteessa. Verkostoa voi ajatella myös jatkumona, joka ottaa huomioon musiikkikasvatuksen historian ja ajan kuluessa kehittyneet ja muokkautuneet perinteet. Voidaan ajatella, että opetushetkellä toteutetaan näiden sukupolvelta toiselle siirtyneiden perinteiden eräänlaista huipentumaa (Partti ym. 2013, 61).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkee siis osallistumisen paljon laajempänä käsitteenä, kuin miten sanaa puhekielessä käytetään (Partti ym. 2013, 62). Sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen näkökulma laajentaa myös luovuuden käsitteen yksilön toiminnasta ryhmään ja yhteisölliseen luovuuteen, joissa vuorovaikutusprosessit ovat avainasemassa yhteispeliä (Ervasti ym. 2013, 249). Tämän pohjalta voidaankin väittää, että osallistuminen on ihmiselle välttämätön tapahtuma, joka kattaa elämän kaikki osa-alueet läpi elämän. Osallistumisen tapa voi kuitenkin vaihdella yksilön lähtötasosta riippuen hänen liittyessään perustehtävää toteuttavan ryhmän toimintaan. Asiantuntijayhteisöön pääseminen on ratkaiseva elementti asteittain syvenevän osallisuuden ja osaamisen äärellä. Partti ym. (2013) ottaa esimerkiksi kuorolaulun, johon liittyessään yksilö omaksuu kuororyhmään jo syntyneitä käytänteitä ja oppii toiminnasta oman osallistumisensa kautta kehittämisen jatkuvasti omaa asiantuntijuuttaan (Partti ym. 2013, 62).

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esitän tutkimuskysymyksen ja kerron tutkimuksen menetelmästä, tutkimusprosessista ja tutkimusetiikasta. Tutkimustehtävänäni on hahmottaa ryhmä- ja prosessikeskeisen teatterin menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia sävellyspedagogiikassa. Tarkastelen, miten devising-teatteri ja sen lähestymistavat voivat toimia ryhmälähtöisessä musiikin tekemisessä. Tutkimusaineistolle esitettävä tutkimuskysymys on:

Millaisia yhtymäkohtia ryhmäprosesseihin pohjautuvalla sävellyspedagogiikalla ja devising-teatterin lähestymistavoilla on?

### 3.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusprosessi

Tutkimus toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tulokset muodostuvat syntetisoimalla jo olemassa olevia tutkimuksia ja huomioimalla niiden keskinäisiä yhteyksiä. ”Katsaus” voi terminä viitata harhaanjohtavasti tutkimuksen suppeuteen ja referaattimaisuuteen, vaikka se pitää sisällään myös kriittistä arviointia (Salminen 2011, 4). Vaikka kirjallisuuskatsaus on luonteeltaan alustava, on se todettu moneen kertaan hyväksi tavaksi tehdä tutkimusta sellaisenaan (emt. 9). Tämä kuitenkin edellyttää tutkimuksen luotettavuuden arviointia, jotta virheitä vältytään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131).

Tutkijan on tärkeää tarkastella lähteidensä luotettavuutta, mutta myös omaa puolueettomuuttaan, sillä oma positio voi vaikuttaa lähteiden tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Tutkimuksen prosessin läpinäkyvyys ja vaiheiden avaaminen on tärkeää tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Jotta lukija voi punnita tiedon luotettavuutta, on kaiken mahdollisen tutkimukseen liittyvän informaation oltava näkyvissä (Tuomi, Sarajärvi 2002, 138.)

Luonteeltaan tutkimukseni on hermeneuttinen, eli ymmärrykseen pyrkivä ja merkityksiä tulkitseva. Lähdekirjallisuuden sisällöstä rekonstruoidaan uutta tietoa ja ymmärrystä. Hermeneuttisen kehän ajatukseen kuuluu, että tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista alkupistettä, vaan uusi tieto muokkaa esiyymmärrystä uudeksi ymmärrykseksi. Tästä uudesta ymmärryksestä syntyy uusi esiyymmärrys jota uusi tieto jälleen muokkaa. Tutkittavaa ilmiötä voi hermeneuttisen ajattelun mukaan ymmärtää tarkkailemalla yksittäisten elementtien dialogista suhdetta kokonaisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)



Lähdekirjallisuuden hakujen tietokannoiksi valikoituivat EBSCO ja ERIC. Löysin lähdekirjallisuutta myös näiltä alustoilta löytyneiden teosten lähdeluetteloista. Olen hakenut tietoa aiheesta seuraavilla hauilla pyrkäkseni rajaamaan materiaalin vastaamaan tutkimuskysymykseeni:

- creativity AND composition
- composing pedagogy challenges music
- collaborative composition
- sävellyspedagogiikka
- sävellys pedagogiikka
- säveltäminen AND pedagogiikka
- säveltämisen pedagogiikka
- music education AND creativity
- devising
- devising AND composing
- devising theatre

Primäärilähteideni aikarajauksena on vuoden 2000 jälkeiset julkaisut. Tutkimuksen aineisto koostuu suomenkielisestä ja englanninkielestä kirjallisuudesta. Lähdekirjallisuudesta on tiivistetty aiheelleni olennaista ja mielenkiintoista sisältöä. (Salminen 2011, 9.)

Osa tutkimuksen aineistosta ei pidä sisällään devising-termiä. Näissä tutkimuksissa esitetty toiminta kuitenkin viittaa vahvasti devising-teatterin toimintatapoihin. Aineisto sisältää sekä sävellyksen ryhmäprosesseja koskevia lähteitä että muilla aloilla tehtyjä tutkimuksia ryhmäprosesseista.

### **3.2 Tutkimusetiikka**

Seuraavaksi tarkastelen kirjallisuuskatsaustani ja tutkimusprosessiani tutkimuseettisestä näkökulmasta. Tähän tarkasteluun kuuluu pyrkimys tiedeyhteisön arvojen ja toimintatapojen noudattamisesta, lähdekriittinen tarkastelu tutkimuskirjallisuutta kohtaan sekä prosessin etenemisen tarkastelu tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen toteuttamiseksi tulee noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joihin myös Taideyliopiston eettiset ohjeet pohjaavat. Tuloksia tulee arvioida avoimesti, puolueettomasti ja kriittisesti. (TENK 2012, 6.) Rehellisyys, huolellisuuteen sekä tarkkuus tulosten tallentamisessa

ja esittämisessä ovat hyvän tutkimuksen pyrkimyksiä. Huomiota tulee kiinnittää myös tarkkuuteen tutkimuksen tuloksia arvioidessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 24.)

Tutkimuskirjallisuus on koottu alan ammattikirjallisuudesta ja vertaisarvioituista tutkimuksista, joissa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen eettisyyden mahdollistavaa ajattelua tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja näkemysten kunnioituksesta. Käytän ammattikirjallisuutta vertaisarvioitujen tutkimusten rinnalla siitä syystä, että devisingmenetelmästä on saatavilla vain vähän tutkimusta.

Lähdekirjallisuuden haut on toteutettu Taideyliopiston hyväksi katsomilla digitaalisilla alustoilla. Pyrin viittaamaan lähdekirjallisuuden tekijöihin asianmukaisella tavalla, huomioiden heidän saavutuksensa käsiteltävästä aiheesta. (TENK 2012, 6.) Oikeaoppinen lähdeviittaus sulkee omalta osaltaan pois plagioiden, jota tulee välttää tutkimusta tehdessä (Hirsjärvi ym. 2001, 26).

Tutkimuksen teon prosessissa tulee raportoida tutkimuksen etenemistä ohjauksesta vastaavalle taholle ja tehdä korjauksia saadun palautteen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Ennen tutkimuksen aloittamista olen varmistanut, ettei eettiseen ennakkoarviointiin ole tarvetta. Kurssimuotoisesti toteutettu seminaari on mahdollistanut säännöllisen raportoinnin ja tutkimussuunnitelmaani kirjatun aikataulun toteuttamisen tutkimukseni teolle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Aikataulu pitää sisällään tutkimussuunnitelman valmistelun, aineistokeruun, aineistoanalyysin, tutkielman kirjoittamisen, Turnitin-raportin, kansituksen, tutkielman tarkistuksen sekä kypsyysnäytteen. (TENK 2012, 6).

Pyrin olemaan yleistämättä tuloksiani kritiikittömästi (Hirsjärvi ym. 2001, 26). Tuloslukuni sisältö koostuu suurilta osin erilaisten taideprojektien empiirisistä tutkimuksista, joiden tuloksia säätelee laajalti ohjaajien taustat, osallistujien harrastuneisuus kyseistä aihetta kohtaan sekä projekteihin valikoituneet työtävät. Nämä muuttujat asettavat haasteen antaa tieteellisesti luotettavia vastauksia, sillä kyse on inhimillisistä tekijöistä ja projektin puitteissa syntyneistä tilanteista ja tuntemuksista. Näistä tekijöistä johtuvan kriittisen tarkastelun lisäksi pyrin loitontamaan itseni ja omat kokemukseni musiikin ja taidekasvatuksen kentältä, jotta tutkimukseni kestäisi tieteellistä tarkastelua mahdollisimman hyvin.

## 4 Tulokset

Tässä luvussa erittelen devising-teatterin ja ryhmäsävellyksen yhteisiä työskentelytapoja ja erityispiirteitä.

### 4.1 Säveltäminen ja luova ryhmäprosessi

Luova ryhmäprosessi tuo prosessikeskeisessä projektissa mukanaan useita haasteita ja mahdollisuuksia. Prosessi voi aiheuttaa ryhmäläisille turhautumisen tunteita, mikäli tehtävänanto ja taitotaso eivät kohtaa. Onnistuessaan prosessi voi kuitenkin luoda tekijöilleen jaetun onnistumisen kokemuksen sekä yhteisen ylpeyden aiheen ja minäpystyvyyden tunteen vahvistumisen. (Ervasti ym. 2013.) Yhteisöllisyys, vuorovaikutussellisuus ja prosessikeskeisyys vaikuttavat nousevan yhteissävellyksellisten tehtävien piilotavoitteiksi (Partti & Ahola 2016, 33).

Prosessikeskeinen ryhmätyöskentely tarvitsee onnistuakseen raamit, joiden asettaminen on ohjaavan opettajan vastuulla (Hauge ym. 2016, 16). Prosessi voi alkaa ryhmäläisten keskeisestä vuorovaikutuksesta ja esityksen lähtökohtien tutkimisesta, joihin ryhmä reagoi erilaisten harjoitteiden kautta luoden uutta materiaalia omaan tuotokseensa (Oddy 1994, 24). Aika on tärkeä resurssi, sillä tasa-arvoisessa ryhmässä voi olla yhtä monta mielipidettä kuin on osallistujakin (Hauge ym. 2016, 14). Työtapojen vakiintuessa, tarvittavan ajan määrä saattaa kuitenkin lyhentyä, jos omien tuotosten lukkoon lyömisen ja ideoiden esittelyn kynnyks madaltuu. (Bucura & Weissberg 2017, 19).

Vaikka kollaboratiivinen työskentely on mahdollisesti haastavaa, kuuluu sen hyviin puoliin se, että monen mielikuvituksen panos voi olla rikkaampi kuin yhden. Ryhmätyöskentelyssä omista keskeneräisistä ideoista voidaan ryhmän kanssa jalostaa valmiita tavalla, joka voi yksin työskennellessä tuottaa ongelmia (Hauge ym. 2016, 10). Muita mahdollisia haasteita ovat ryhmäläisten motivaation puute säveltämiseen ryhtymisessä, epäonnistumisen pelko sekä opettajan taitojen monipuolisuuden tarve (Jacobson 2019, 53).

Hauge, Paulsen, ja Ødemotland (2016) tarkkailivat projektia, jossa 60 pohjoismaalaista taideopiskelijaa tekivät devising-menetelmällä esityksen aiheenaan norjalaiset kansan-

uskomukset. Aikaa tälle projektille oltiin annettu seitsemän päivää. Musiikkia projektiin tehtiin antamalla pienryhmille improvisaatiolähtöisiä harjoitteita, joista poimittiin ja jalostettiin materiaalia lopulliseen esitykseen. (Hauge ym. 2016, 7.) Projektin draamaa luotiin myös samalla menetelmällä ja pienryhmien musiikillisia ja draamallisia tuotoksia sovitettiin yhteen. Opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, miten hyvin ne toimivat yhdessä, huolimatta siitä, että niitä oli työstetty toisistaan erillään. Eräs projektin ohjaajista vertasi prosessia improvisaatiolähtöisyytensä takia jazz-yhtyeeseen, jossa jokaisella osallisella on tehtävänä kuunnella ja mukautua yhteiseen tekemiseen sen lisäksi, että tuovat oman panoksensa teokseen. (Hauge ym. 2016, 10.)

Tekstilähtöisessä ryhmädramatisoinnissa luovuutta voidaan ruokkia harjoitteilla, joissa tekstiä lähestytään eri näkökulmista. Eräs näkökulma voi olla yksittäisen roolihenkilön perspektiivin tarkasteleminen (Anglin & Smagorinsky 2014, 48). Tällöin valmiista tekstistä tulee luovan tuottamisen lähtökohta, jota muokkaamalla osallistujien omat äänet saadaan kuuluviin. Koskenniemen (2007) mukaan tällainen työskentelytapa on yleistä pedagogisissa devising-projekteissa, vaikkakin tekniikkaa ovat käyttäneet myös ammattiteatterit (Koskenniemi 2007). Ryhmädramatisointia voidaan lähestyä esimerkiksi tehtävänannoilla, joissa oppilaita pyydetään summaamaan omin sanoin lyriikan muodossa muokkauksen alla olevan käsikirjoituksen sisältöä (Anglin & Smagorinsky 2014, 49).

Devising-prosessissa ryhmäläisten turhautumisen tunteista voi syntyä ideoita ja aloitteita (Hauge ym. 2016, 10). Negatiivisilla tuntemuksilla voi siis olla positiivinen vaikutus prosessiin. Devisingin luonteen kuvailtiinkin olevan kuin epävakaa maaperä, joka liikaa uuteen suuntaan aina kun vakauden luullaan löytyneen (Hauge ym. 2016, 7).

Vastuun jakautuessa ryhmän jäsenille yhteisen päämäärän äärellä, jokainen voi olla osana tuottamassa materiaalia yhteiseen lopputulokseen ja vahvistaa näin yhteisöllisyyttä ja hyvää henkeä ryhmän sisällä (Koskenniemi 2017, 18). Devising-teatterin tapaisen työn toteutuminen vaatii kuitenkin oppilaiden välistä yhteisymmärrystä siitä, että he ovat opettajaansa nähden tasavertaisessa asemassa. Sisältöä tuottaessa he ovat näin ollen omalta osaltaan vastuussa projektin etenemisestä (Anglin & Smagorinsky 2014, 46).

Uusseelantilaisessa 15–16-vuotiaiden sävellysohjelmassa oppilaat kokivat ryhmässä säveltämisen tehtävät lähtökohtaisesti mielekkäänä, sillä se tarjosi mahdollisuuden oppia vertaiskriittikin ja vertaisvahvistusten keinoin. Myönteiseen suhtautumiseen vaikutti

sekin, että tuotosta esiteltäessä koko luokalle, vastuu lopputuloksesta oli jaettu. Tällainen toimintatapa ei asettanut yksilölle paineita. Yhdessä säveltäminen koettiin myös hauskeemmaksi kuin yksin työskentely. Ryhmässä työskentely voi madaltaa kynnystä osallistua toimintaan niille, joilla ei ollut kokemusta tai harrastuneisuutta aiheesta. Ryhmän sisäisten taitotasojen ollessa eri tasolla, on vertaisoppimiseen myös hyvät edellytykset. Thorpen (2012) mukaan teini-ikäiset oppilaat suosivat enemmän kollaboratiivista lauluntekemistä kuin yksinsäveltämistä varsinkin rock- ja popmusiikin kontekstissa. Tätä perusteltiin pop- ja rockyhtyeissä vallitsevalla positiivisella riippuvuudella ryhmästä, jolloin sävellysprosessi ei olisi mahdollinen ilman jokaista yhtyeen jäsentä, huolimatta vastuun mahdollisesta epätasaisesta jakautumisesta. (Thorpe 2012, 423.)

Toimintaan osallistumisen kautta oppiminen syventää ryhmäläisen asiantuntijuutta aiheesta kokemuksellisuuden kautta (Partti ym. 2013, 60). Oma asiantuntijuus voi syventyä myös siitä syystä, että oppilaiden omia sosiaalisia ja kulttuurillisia arvoja vaalitaan. Tällöin he löytävät enemmän merkityksiä omasta työskentelystään verrattuna perinteiseen akateemiseen tapaan (Anglin & Smagorinsky 2014, 45). Esimerkiksi uudelleen dramatisoinnin sävellysprosessi sallii oppilaiden luoda uutta tietoa ja syventää ymmärrystään alkuperäisestä tekstistä. (Anglin & Smagorinsky 2014, 50).

Säveltämisestä puhuttaessa, oppimisteoreetikko Kai Hakkarainen on ottanut käyttöön ”luova häiriköinnin” termin. Tällä viitataan toimintaan, jolla kyseenalaistetaan tyylillisiä ja esteettisiä rajoja. Tällainen työskentelytapa tai asenne vaikuttaa kuitenkin olevan vielä kaukana suomalaisen peruskoulun ihanteista, sillä luokalle pyritään lähtökohtaisesti opettamaan samat asiat samalla tavalla. Luovaan häiriköinnin ajatukseen kuuluu nimenomaan tämän asetelman purkaminen ja että tätä kautta aidon luovuuden vapauttaminen toteutuisi. Kyseenalaistaminen ja oman tavan löytäminen on myös vuoden 2014 POPS:in mukaista. Tällainen toisinajattelu säveltämisessä on auttanut oppilasta näkemään itsensä uusin silmin ja oppinut ymmärtämään ja arvostamaan muita (Partti & Ahola 2016, 33).

## **4.2 Yksilö osana luovaa ryhmäprosessia**

Osallistumiseen ja osallistamiseen perustuva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys esittää yksilön pystyväksi ja paljon tietoa ja taitoa omaavaksi toimijaksi jo toiminnan alkaessa. Yksilön työskentelytavan voi olettaa määräytyvän sen mukaan, minkälaiseen rooliin hän ryhmässä asettuu ja herääkö sisäinen motivaatio tehtävänannon äärellä. Yk-

silö voi toiminnallaan edistää tai estää yhteisen tehtävän toteutumista. (Partti ym. 2013, 60.)

Prosessi voi edetä ryhmissä keskustelulla annetusta tehtävänannosta ja lähtökohdista. Tämän jälkeen yksilö saa oman vastualueensa jota lähtee työstämään joko yksin tai ryhmäläistensä kanssa. Erilliset tuotokset liitetään jälkepäin yhteen jolloin niitä voitiin muokata ja työstää jo yhtenäisenä teoksena. (Hewitt 2002, 31.) Tällöin yksilö voi saada kokemuksen minä-pystyvyyden tunteesta, mutta vastuu lopputuloksesta ei jää yhden henkilön kannettavaksi (Thorpe 2012, 424). Tällainen ryhmän tuoma turvallisuuden tunne voi nousta tärkeään rooliin, sillä oppilaalla, jolla ei ole aiempaa kokemusta säveltämisestä voi olla suuri kynnys esitellä musiikillista tuotosta verrattuna oppilaaseen jolla on aiempaa tietoa ja taitoa musiikillisesta työskentelystä (Hewitt 2002, 34).

Lukioikäisten sävellysprojektissa oppilaat kokivat ryhmäsäveltämisen vaihtelevasti sekä positiivisena että negatiivisena. Toisille oppilaille ideoiden kehittäminen, kokeilu ja kommentointi ryhmässä edisti prosessia ja sai toimimaan tavalla, johon yksin työskennellessä ei ole pystynyt. Toiset taas kokivat, että jokaisella ryhmän jäsenellä oli omanlaisensa idea tehtävään, mikä hidasti prosessin etenemistä huomattavasti. (Thorpe 2012, 424.) Kuten edellä on todettu, oppilaiden itse valitsevat ryhmät voivat vaikuttaa positiivisesti työskentelyyn, mutta ei takaa onnistumista. Jos ryhmään valikoitui työskentelyä jollakin tavalla häiritsevä yksilö, se aiheutti muille ryhmäläisille epävarmuuden tunteita omista ideoistaan (Bucura & Weissberg 2017, 20).

### **4.3 Ohjaava opettaja luovan ryhmäprosessin tukena**

Devising-metodi on itsessään haasteellinen, sillä ohjaava opettaja ei tiedä täsmälleen mitä kohti prosessi on menossa. Opettajan onkin hyvä määritellä ja sanoittaa erikseen oma roolinsa prosessissa oppilailleen, sillä tällainen työskentelytapa ei ole välttämättä tuttu ryhmäläisille (Hauge ym. 2016, 18). Opettajan ja oppilaiden välisen valta-aseman häilyminen luokin haasteita toimintatavan ollessa uusi. Oppilaat ovat tottuneet seuraamaan ohjeita ja opettaja tottunut antamaan niitä. Tämän asetelman purkaminen ja prosessin vieminen demokraattisempaan suuntaan vaatii luottamusta opettajilta (Hauge ym. 2016, 12). Toisaalta vastuusta irti päästäminen voidaan opettajien osalta kokea hankalaksi, sillä on helpompaa näyttää oma idea tai koittaa vaikuttaa tietoisesti lopputulokseen, kuin luottaa ryhmän prosessiin. (Hauge ym. 2016, 11.)

Opetustilanteiden valta-rakenne perustuu vahvasti opettajan auktoriteettiin. Tämän asetelman muuntelu aiheutti haasteita opetusta järjestettäessä oppilaiden itsenäistä työskentelyä tukevaan suuntaan (Bucura & Weissberg 2017, 21). Vastuun luovuttaminen voi kuitenkin olla hyvä asia, sillä esimerkiksi 15–16-vuotiaiden sävellyksprojektissa oppilaat eivät tarvinneet apua sävellystensä loppuunsaattamisessa vaan lähinnä niiden nuotintamisessa (Thorpe 2012, 425).

Yhteisöllisyyteen ja osallistumiseen perustuva toiminta voi olla ohjaavalle opettajalle haasteellinen erityisesti silloin, kun ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen syntyy konflikteja tai jännitteitä. Bruce Tuckman (1977) esitteli yleisesti hyväksytyn ja yli sadan eri ryhmämallin perustana toimineen viisivaiheisen pohjan ryhmän muodostumisen tarkastelulle. Nämä vaiheet ovat muodostusvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), sopimisvaihe (norming), hyvin toimiva ryhmä (performing) sekä ryhmän lopettaminen (adjourning).

Muodostusvaiheessa ryhmä on riippuvainen ohjaajastaan ja jäsenet etsivät omaa paikkaansa ryhmästä. Käytös on tällöin korostetun kohteliasta, koska kukaan ei halua esiintyä ärsyttävänä hahmona. Muodostumisvaiheessa muodostuvat toimintatavat, pelisäännöt ja roolit. Alkuvaiheessa ilmapiiri voi olla jännittynyt ja varovainen, koska tilanne ja ryhmä on uusi ja outo. Ryhmä tutustuu tehtäväänsä ja tavoitetta saavutetaan saattamalla yksilösuorituksia yhteen. Ilmapiiri voi olla optimistinen ja odottava. Kuohuntavaiheessa tavoitteet ja toimintatavat alkavat selkiytyä konfliktien kautta. Ryhmän jäsenten yksilöllinen rohkeus esittää omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan kasvaa kun ryhmästä halutaan tulla esiin ja erottua. Tyytymättömyys ja pettymys ryhmää kohtaan ovat yleisiä ja omaan tehtävään voidaan olla tyytymättömiä. Muita ryhmäläisiä ja ohjaajaa testaillaan ja toimintatapojen sekä vuorovaikutuksen rajoja haetaan. Toiminta voi junnata paikoillaan eikä itse tehtävän ääreen vielä päästä. Sopimisvaiheessa konfliktit vähentyvät ja niitä pystytään käsittelemään tai sivuuttamaan. Yksilöt alkavat hyväksyä ryhmän diversiteetin ja oppivat toistensa toimintatapoja jolloin yhteistyö helpottuu. Pelisäännöt selkiytyvät ja halu yhteistoimintaan kasvaa normien ja sääntöjen vakiintuessa. Ryhmässä vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne ja jokainen löytää roolinsa ryhmässä. Tehtävät ja tavoitteet ovat selkeitä ja yksilöllisyydestä aletaan luopua yhteisen päämäärän nimissä. Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa ryhmä paneutuu tehtävänsä loppuunsaattamiseen ja tehokkaaseen ongelmanratkaisuun. Ryhmä on tuottava, tehokas ja luova. Ryhmä toimii sekä kokonaisuutena että tarkoituksenmukaisesti ja sisäiset ristiriidat väistyvät tehtä-

vään liittyvän ongelmanratkaisun tieltä. Ihmissuhdeongelmat ja työnjakoon liittyvät epäselvyydet ovat ratkaistu, roolit ovat joustavia ja suorituksia venytetään parhaan mahdollisen kokonaisuuden ja lopputuloksen saavuttamiseksi. Ilmapiiri ryhmän sisällä on neuvokas, avoin, joustava, tehokas ja tukeva. Ryhmä on tässä vaiheessa niin tiivis, että ulkopuolisen voi olla vaikeaa päästä enää mukaan. Ryhmän lopettamisvaiheessa ryhmä on suorittanut tehtävänsä, eikä yhdessäolo ole enää suorituskeskeistä. Ryhmän jäsenet saattavat ryhmäytymisprosessin loppuun tunnelman vaihdella helpotuksesta suruun. (Tuckman, 1977.) Tämän vuoksi voidaan todeta, että toiminnan onnistumisesta viime kädessä vastuussa olevan ohjaajan on hyvä käyttää aikaa tutustumiseen ja ryhmäytymiseen sekä ohjata ryhmää tehtävän eri vaiheissa purkamaan syntyneitä jännitteitä. Jännitteitä voi vähentää avaamalla ryhmän kesken käytettävissä oleviin aikaresursseihin liittyviä haasteita, prosessityöskentelyn tapaa ja luonnetta, hedelmällisen turhautumisen mekanisme ja reflektion arvoa prosessissa. (Hauge ym. 2016, 16.)

Sävellyspedagogiikkaan voidaan sanoa kytkeytyvän informaalin oppimisen piirteitä, mikä toteutuu enemmän kaveriporukan kuin tuntemattoman ryhmän kanssa. Oppilaan omassa prosessissa informaali oppiminen näyttää myös omiin kiinnostuksen kohtiin syventymisenä ja sitä kautta oman musiikin tekemisenä. Nonformaalin opetuksen lähtökohta kuuntelemisen, esittämisen ja improvisaation lähestymistavassa on taas itsessään suosittu lähestymistapa luovaan toimintaan orientoituttaessa. (Hallam ym. 2019, 214.) Opettaja voikin pyrkiä luomaan merkityksellisyyttä oppilaiden toimintaan informaalin ja nonformaalin lähestymistavan keinoin.

Opettajan tulee pyrkiä luomaan raameja luovalle toiminnalle. Hewitt (2002) toteutti sävellysohjelman, jonka alussa ryhmän jäseniä pyydettiin tuomaan ei-musiikillinen asia tai esine mukanaan ensimmäiseen tapaamiseen. Nämä esineet toimivat inspiraationa yhteiselle sävellystyölle. Jotkin ryhmät käyttivät kaikkia esineitä, jotkut vain osaa esineistä ja toiset päättivät olla käyttämättä yhtäkään. (Hewitt 2002, 26.) Näistä lähtökohdista syntyi kahdenlaisia sävellyksiä. Sävyrunoja, joilla pyrittiin havainnollistamaan tiettyä tunnetta tai tunnelmaa sekä tarinallisia sävellyksiä, joilla pyrittiin kuvaamaan jokin tapahtuma tai tapahtumaketju. Tehtävänannon pyrkimys oli helpottaa työskentelyn aloittamista stimuloimalla ryhmän jäseniä näiden esineiden kautta (Hewitt 2002, 27).

Luovan sävellystyön arviointiin on vaikeaa löytää kriteereitä, sillä arvioitavuuden lähtökohta antaa ymmärtää, että teoksen tulisi olla tietynlainen. Kuitenkin korkean asteen luovuus voi ilmentyä juurikin yllätyksellisyytenä. Ryhmäsävellysten arviointi on hanka-



laa myös siitä syystä, että vastuun reilua jakautumista on vaikeaa arvioida ja siksi tuotoksen lisäksi pitäisi pystyä arvioimaan myös prosessia. Herää myös kysymys, oltaisiin-ko kyseiseen tuotokseen päästy mikäli ryhmän työskentelytapa olisi vastuun jakautumisen osalta ollut erilainen. Huolimatta arvioinnin vaikeudesta ryhmäsäveltäminen hyvä tapa valmistaa oppilaita tulevaisuuden projekteihin, sillä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä useilla työpaikoilla. (Anglin & Smagorinsky 2014, 420.) Opettajan kannattaa asettua työskentelyn lomassa tapahtuvassa arvioinnissa enemmän kyselijän kuin kommentoijan asemaan. Tällainen lähestymistapa antaa arvoa ja tilaa oppilaan omille näkemyksille (Bucura & Weissberg 2017, 22).

Devising-teatterissa on läsnä sekä pedagoginen, että taiteellinen aspekti (Hauge ym. 2016, 16). Näiden aspektien voisi sanoa olevan läsnä myös sävellyspedagogiikassa. Kokemus ryhmän kanssa koetusta prosessista voi nousta lopputuloksena syntyvän teoksen edelle ja liiallinen paine ohjaavan opettajan taholta voi haitata teoksen syntyä (Winters 2012, 19). Tätä väitettä tukee myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatus oppilaasta laajan tietomäärän omaavana toimijana (Partti ym. 2013). Tämän tietomäärän valjastaminen vaikuttaa vaativan tilaa ja aikaa oppilaan omalle prosessille, jota ohjaavan opettajan ei tulisi häiritä omalla visiolla. Ohjaavan opettajan tulisi pitää mielessä, että tuotoksen taiteellisen laadun edelle voi nousta säveltämisen mahdollisuus rohkaista luovuuteen ja auttaa tarkastelemaan musiikkia sisältä käsin (Parry-Jamieson 2005, 294).

Yksiselitteistä tapaa kollaboratiivisen ja kaikkien tasavertaisen osallistumisen mahdollistavan produktion toteuttamiselle ei ole. Työskentelyn aloittajan, eli ohjaavan opettajan on otettava huomioon konteksti, aiheet joiden äärellä työskennellään sekä oppilaat joiden kanssa produktiota tehdään. Opettajien tulee olla kanssaeläjinä oppilaiden prosessissa, mutta ottaa myös tarpeen vaatiessa johtajan asema ja purkaa syntyneitä jännitteitä. (Hauge ym. 2016, 14; Efthymiou 2016, 599.) Ideoiden lähtökohtaisen hyväksymisen painottaminen sävellysprosessin aikana voi vapauttaa oppilaan luovuutta ja vähentää epäonnistumisen pelkoa (Malve 2018, 45). Yhdeksi sävellystilanteiden piilota-voitteeksi voidaan nimetä luovuuden tukeminen. Tärkeää on myös yleisen turvallisuuden tunteen vahvistumista, jota tarvitaan kaikessa oppimisessa (Malve 2018, 50). Opettajan tulisi valjastaa omat taitonsa säveltämisen opetukseen oman elinikäisen oppimisensa lomassa ja kehittää omaa tyyliä opetuksen toteuttamiseksi (Jakobson 2019, 55).

**Taulukko 2: Devising-teatterin ja ryhmäsäveltämisen näkökulmat**

<b>Ryhmä</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Yhteistoiminnallisuus/Kollaboraatio</li><li>- Aktiivinen sisällön tuottaminen</li><li>- Ideointi</li><li>- Jaettu vastuu</li><li>- Ryhmän muodostuminen</li></ul>
<b>Yksilö</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Osallistuminen</li><li>- Oman roolin löytäminen</li><li>- Vastuun ottaminen sisällöstä</li><li>- Omat sisäiset luovat prosessit</li><li>- Vuorovaikutus muihin ryhmäläisiin</li></ul>
<b>Ohjaava opettaja</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Taitotason suhteuttaminen toimintaan</li><li>- Innostaminen ja rohkaisu</li><li>- Vaihtoehtojen esittely</li><li>- Toiminnan aloittaminen</li><li>- Osallistaminen</li><li>- Passiivisuus sisällön tuottamisessa</li><li>- Prosessin seuraaminen ja ryhmän auttaminen</li><li>- Konfliktien purkaminen</li><li>- Keskustelun aloittaja</li><li>- Viimekäden vastuu loppuun saattamisesta</li></ul>

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

### 5.1 Johtopäätökset

Ryhmäsäveltämisen ja devising-teatterin käytänteitä yhdistää tutkimusaineistoni perusteella usein ohjaajan tilaa-antava rooli, lähtökohta tasaisesti jaetusta vastuusta, prosessi-keskeisyys ja ryhmälähtöisyys. Tutkimusaineistoni sisälsi sävellyksprojekteja ja teatteri- projekteja, joissa esitystä varten sävellettiin musiikkia. Jo projektiluontoinen työskentely itsessään tuntuu pitävän sisällään tiettyjä säännönmukaisuuksia, jotka ilmenevät projektin eri vaiheina. Näitä vaiheita on eritellyt luovuuden osalta Crawford (2016) ja tarkemmin sävellyksen osalta Ervasti ym. (2013). Samankaltaiset vaiheet ovat havaittavissa myös Tuckmanin (1977) ryhmän kehitysvaiheiden erittelyssä, kuten alla olevasta taulukosta voidaan todeta.

**Taulukko 3: Ryhmän muodostumisen,- luovuuden- ja säveltämisen vaiheet**

	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3	Vaihe 4	Vaihe 5	Vaihe 6	Vaihe 7	Vaihe 8	Vaihe 9
<b>Ryhmän muodostuminen (Tuckman 1977)</b>	Muodostuminen	Kuohuntavaihe	Sopimisvaihe	Hyvin toimiva ryhmä	Ryhmän lopettaminen				
<b>Luovuus (Crawford 2016)</b>	Valmistelu	Hautominen	Valaistuminen	Vahvistuminen					
<b>Säveltäminen (Ervasti, Muthonen, Tikkanen 2013)</b>	Impulssi ja inspiraatio	Suunnittelu	Tutkimusvaihe	Ideoiden keksiminen ja testaaminen	Kokoaminen	Editointi	Arviointi	Jakaminen ja kehittäminen	Uudelleen ideointi

Ryhmäsäveltämisen onnistuminen edellyttää osallistujalta sosiaalisia taitoja, esteettistä näkemystä, selektiivisyyttä, teknistä taitoa ja itsevarmuutta (Hewitt 2002, 34). Samojen elementtien voidaan sanoa pätevän myös devising-teatterin tekemisessä, sillä monipuolinen itsensä haastaminen on läsnä sekä prosessissa, että syntyneitä teosta esitettäessä.

Opettaja, ohjaaja tai ohjaava opettaja on yhteisen toiminnan aloittaja ja viimekädessä vastuussa projektin etenemisestä (Hauge ym. 2016, 16). Perinteisestä mestari-kisälli asetelmasta luopuminen luovan tuottamisen kentällä haastaa ohjaavaa opettajaa luomaan puitteet onnistuneelle ryhmätyöskentelylle. Tilan antaminen ja vastuun jakaminen vaikuttaa olevan aina tietoinen valinta ja asettaa ohjaavan opettajan epätyypilliseen asemaan, sillä teoksen tuleva sisältö ja etenemistahti eivät ole näkyvillä (Hauge ym. 2016, 12). Auktoritaarisen harjoituttajan sijaan ohjaavan opettajan tehtäviksi nousee inspiroivien puitteiden luominen, vaihtoehtojen tarjoaminen, ryhmän sisäisten konfliktien selvittely, rohkaisu, navigointi eri vastuualueiden välillä ja tuotosten yhteen saattaminen lopulliseksi teokseksi yhdessä ryhmän kanssa. (Hauge ym. 2016, 16). Näistä tekijöistä voi vetää johtopäätöksen, että ohjaava opettaja tiedostaa vastuun jakamisesta koituvat haasteet jo ennen projektia ja pyrkii olemaan prosessissa kanssaeläjänä ja keskustelujen aloittajana, kun ongelmia tai konflikteja ilmenee.

Yksilön onnistunut navigointi prosessissa vaikuttaa olevan vahvasti sidoksissa siihen, miten ohjaava opettaja on suunnitellut työskentelytavat ja prosessin etenemisen. Oman roolin löytäminen ryhmässä ja sitä kautta syntyvät merkityksellisyyden kokemukset sitouttavat ja motivoivat yksilön yhteiseen työskentelyyn. Onnistuneen roolien ja vastuiden jakautumisen voitaisiinkin sanoa toimivan kriteerinä sille, onko prosessi pedagogisesti onnistunut vai ei. (Partti ym. 2013, 60). Toisaalta, jos yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa syntyy jatkuvasti konflikteja, kiusaamista tai syrjintää, voi tämä vaikuttaa negatiivisesti myös työskentelyn mielekkyyteen ja yksilön kykyyn toimia. Näiden jännitteiden purkamisen vastuu taas on ohjaavalla opettajalla (Hauge ym. 2016, 16).

Kuten edellä mainittiin, onnistunut vastuualueiden jakaminen on merkittävä tekijä yksilön turvallisuuden tunteelle prosessissa (Hewitt 2002, 34). Sen onnistunutta toteutumista prosessi- ja ryhmäkeskeisessä työskentelyssä voidaan tarkastella Belbinin (2003) ryhmän roolien erittelyn kautta (keksijä, tiedustelija, tekijä, takoja, viimeistelijä, diplomaatti ja kokoaja). Belbinin (2003) mukaan ryhmä tarvitsee jokaista seitsemästä roolista toimiakseen vaikkakin tällaiset roolijaot ovat väistämättä kärjistyksiä, eivätkä pysty summaamaan yksilön persoonan ja kokemusmaailman monimuotoisuutta (Belbin 2003).

## 5.2 Pohdinta

Taidekasvattajilla ja luovaa työskentelyä ohjaavilla opettajilla voi nousta haasteeksi oman työnsä rajaaminen, työtapojen valikointi ja työn johdonmukainen järjestäminen. Tämän voi nähdä positiivisena haasteena, sillä erilaisista lähestymistavoista voi valita itselleen ja ryhmälleen sopivimmat. Perinteisten opetustapojen lisäksi käytettävissä on myös digitaalisia alustoja, jotka luovat uusia mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen. Luovaa tuottamista on mielestäni korostettu taideaineissa hyvästä syystä sillä se voi antaa oppilaalle tärkeitä onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuden tutkia omaa taiteellista käsialaansa. Luovan työskentelyn korostaminen avaa myös opettajalle uusia työtapoja perustellusti. Oppilaiden luovuuden stimuloijana voisi toimia esimerkiksi sekvensseri, joka saattaa selkeyttää säveltämisen kaltaista abstraktia asiaa.

Vaikka kirjallisuuskatsaukseni tutkimusaineistossa kuvatut projektit koostuvat eri tasoisista ryhmistä ja eri ikäisistä osallistujista, on tutkimuksen tuloksista havaittavissa yhtäläisyyksiä. Varsinkin luovan prosessin eteneminen ja siihen liittyvät haasteet vaikuttavat pätevästi eri muodoissa kaikissa projekteissa vaikka ilmenemistavat ovat toki erilaisia. Mitä nuorempia osallistujat olivat, sitä suoraviivaisemmin turhautumisentunteita purettiin. Tämä saattoi näkyä motivaation laskuna, mutta myös pakottavana tarpeena saada aikaan sisältöä. Työskentelyn raamien suunnittelu ennen aloittamista voi edistää prosessin etenemistä, koska se selkeyttää omalta osaltaan projektin suuntaa. Raamien suunnittelu voitaisiin myös teettää devisingin ideologian mukaisesti ryhmän kanssa ja näin rakentaa yhdessä pohja alkavalle yhteistyölle.

Voidaan olettaa, että projekteissa, joita tutkimukset tarkastelivat, ryhmien taitotasot ja lähtökohdat oli huomioitu jotta tehtävänannot ja tavoitteet eivät olisi olleet liian helppoja tai haastavia. Taitotason suhteuttaminen on haaste projekteissa, joissa projektin sisältö tulee ryhmäläisiltä itseltään. Tästä herää kysymys siitä, missä menee ryhmän prosessin luottamisen ja pedagogisen heitteillejätön raja?

Tuloksissani on tullut mielestäni esiin se, että prosessilähtöinen ryhmätyö ei ole ongelmatonta, eikä eteneminen ole ennustettavissa. Tämä epävarmuus korostuu, mikäli opettaja on valmis antamaan ryhmälleen huomattavan paljon vastuuta prosessin etenemisestä. Kuitenkin vastuuta ja tilaa ryhmälle antaessa ohjaava opettaja voi sitouttaa oppilaat työskentelyyn ja kasvattaa heidän sisäistä motivaatiotaan projektia kohtaan. Tällainen sitoutuminen voi puolestaan edistää projektin etenemistä mahdollisista ongelmista huolimatta.

Poikkitaiteellisten mahdollisuuksien hyödyntämisen taidekentällä laajeneva ilmiö. Termillä tarkoitetaan yleisesti toimintaa tai tuotetta, jossa yhdistellään useampaa taiteenlajeja samassa teoksessa. Poikkitaiteellisuudessa käytettäviksi taiteenlajeiksi voidaan rajata musiikki,- tanssi,- draama,- sana- ja kuvataide. Ilmiötä esiintyy taiteen ammattikentällä ilman, että sitä erikseen korostetaan. Tästä on näkyvissä esimerkiksi musiikkiteatteri tai ooppera, joissa voidaan sanoa esiintyvän kaikkia edellä mainittuja taiteenlajeja. Poikkitaiteelliseksi toiminnaksi eritelläänkin usein asiat, joissa tietoisesti rikotaan taidelajien traditioita. Tällaisesta toiminnasta esimerkkinä voisi esittää skenaarion, jossa sinfoniaorkesterin konserttiin on istutettu tanssiperformanssi.

Sävellyspedagogiikan ja devising-teatterin lähestymistapoja sovelletaan jo nyt limittäin luovan taidekasvatuksen kentällä, mutta tätä yhteyttä ei kenties tiedosteta tarpeeksi. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden toteutumista luovuuden osalta voitaisiin edistää ottamalla huomioon luovan tuottamisen poikkitaiteelliset mahdollisuudet. Tällöin säveltäminen voisi saada roolin jotakin toista taiteenalaan tukevana elementtinä, ja toisaalta muut taideaineet voisivat synnyttää uusia ideoita ja näkökulmia säveltämiseen. Poikkitaiteellisesta liikehdinnästä on viitteitä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, joka rohkaisee oppiaineiden välisten rajojen ylittämiseen (POPS 2014). Musiikinopetuksessa tanssin kaltainen liikkellisyys onkin jo tuttua Orff-pedagogiikan kautta.

Taidekasvatuksessa poikkitaiteellista lähestymistapaa voisi hyödyntää erityisesti luovaa sisältöä tuottavissa prosesseissa ja luovuutta stimuloivissa harjoitteissa, joissa ohjaava opettaja voi esimerkiksi luoda yhden teeman ympärille erilaisia liikkeellisiä, kuvallisia, äänellisiä, tekstillisiä tai draamallisia harjoitteita. Omassa työssäni sävellysohjaajana olen huomannut, että mielenkiintoisimpia musiikillisia lopputuloksia voi syntyä juuri silloin, kun tehtävänanto ei ole suoraan musiikillinen vaan toisen taidealan tehtävänannon sivutuotteena syntyvä asia.

Laaja-alaisen säveltämisen ajatus on, että musiikiksi voidaan laskea kaikki soivat äänet Sibeliuksen viulukonsertosta tuulen huminaan. Tämä herättää kysymyksiä luovan prosessityöskentelyn vaikutuksia sellaisessa tapauksessa, että oppilas päätyy jossain vaiheessa elämäänsä opiskelemaan musiikin teoriaa tai ammattimaista säveltämistä. Musiikin teorialla voidaan selittää musiikkityylien esteettisiä ominaispiirteitä ja paikoitellen säännöt voivat olla hyvinkin tiukkoja. Parhaassa tapauksessa kokemus säveltämisestä voisi auttaa oppilasta nimeämään musiikillisia ilmiöitä ja ruokkia uteliaisuutta vielä

tuntemattomien ilmiöiden osalta. Toisessa tapauksessa säännöt saatettaisiin kokea luovuutta rajoittavaksi tekijäksi ja uteliaisuus olemassa olevaa tietoa kohtaan jäisi pieneksi. Sävellystä opettavien opettajien kannattaisikin kenties pyrkiä yhdistämään intuitiivista luovuutta ja opettamansa musiikkityylin estetiikkaa ja lainalaisuuksia niin musiikin teorian opetuksessa kuin sävellyksen ammattikoulutuksessakin.

### **5.3 Luotettavuustarkastelu**

Kirjallisuuskatsauksen edetessä olen saanut vertaispalautetta seminaariryhmältäni, jossa kaikki opiskelijat valmistelevat kandidaatintutkielmaa. Lisäksi otin vastaan arviointia sekä täsmentäviä ohjeistuksia ohjaavalta opettajaltani (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Kirjoitusprosessin läpi jatkunut kriittinen tarkastelu on osaltaan varmistanut, että kandidaatintutkielmani on laadultaan vaatimusten tasolla (TENK 2012, 6).

Sopivia lähteitä löytyi tutkielmaan tarvittava määrä, mutta jouduin kirjoitusprosessin aikana jättämään ikärajan pois. Alun perin tarkoitukseni oli rajata ikäryhmä 13–16-vuotiaisiin oppilaisiin. Syynä ikärajan poisjäämiselle on se, että tätä ikäryhmää koskevaa tutkimusta ryhmäsäveltämisestä ja devising-teatterin tekemisestä ei löytynyt tarpeeksi. Tästä syystä tuloksia on syytä tarkastella kriittisesti, sillä vaikka yhtymäkoh-  
tia eri ikäryhmille teetetyistä sävellyshankkeista löytyi, ovat projektit olleet oletettavasti vaatimustasoiltaan erilaisia. Tuloslukuun käyttämäni lähdekirjallisuus koostuu laajalti projektien tutkimuksista. Jokainen projekti, ryhmä ja ohjaaja on puolestaan väistämättä erilainen, joten tuloksia on vaikeaa vertailla keskenään aukottomasti.

Lähteideni käyttöä rajasi osaltaan se, että osa materiaalista ainoastaan sivusi omaa aihettani. Näissä tapauksissa on olemassa riski, että käyttämälläni tiedolla on omasta kontekstista irrallaan ollessaan erilainen merkitys kuin mikä se on alkuperäisessä tutkimuksessa ollut. Merkitysten muuttumisen mahdollisuus on myös läsnä vapaissa käännöksissä, joita olen joutunut tekemään viitatessani englanninkielisiin tutkimuksiin. Jotkin käsitteet voivat olla tulkinnan varaisia, moniulotteisia, ei-tieteellisiä tai eri tieteenaloilla eri tavalla käytettyjä.

Kirjallisuuskatsausta tehdessäni olen pyrkinyt tiedostamaan omat ennako-oletukseni aihettani kohtaan. Ei-tieteelliset hypoteesini saattaisivat ohjata ajatteluani ja edistää tutkimusten yhdistelyä halutuiksi tuloksiksi. Ennako-oletusten sijaan olen tutkinut joh-

donmukaisesti lähdekirjallisuuttani ja etsinyt erilaisia tuloksia ja näkökulmia kirjallisuuskatsaukseni aiheeseen liittyen (Salminen 2011, 9).

## **5.4 Jatkotutkimuksen aiheita**

Luovuuden monimuotoisuuden ymmärtäminen asettaa haasteen jatkotutkimuksille. Myöskään devising-työtapaa ei juuri ole tutkittu teatterin tai musiikkiteatterin konteksteissa.

Mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita voi löytyä prosessikeskeisistä ryhmätöistä, jotka tulevat oletettavasti lisääntymään vuoden 2014 opetussuunnitelman seurauksena. Jatkotutkimuksessa voisi tarkastella luovaa ryhmätyöskentelyä prosessin etenemisen näkökulmasta. Mitkä tekijät edistävät prosessia ja mitkä tekijät hankaloittavat sen onnistumista? Yksittäisten projektien ohella, olisi mielenkiintoista tutkia eri projektien työtapojen suhdetta syntyneisiin lopputuloksiin. Miten prosessiin ja tuotokseen vaikuttaa vaikkapa se, että impulssien hakeminen aloitetaan liikkeestä, kuvista, esineistä, kirjoituksista tai äänistä? Oppilasmateriaalia voisi tarkkailla projektin edetessä alakoulussa, yläkoulussa, lukiossa, ammattikoulussa, musiikkiopistossa ja nuorisoteattereissa. Työympäristö, oppilasmateriaali ja vaatimustaso vaihtelevat oletettavasti instituutio- ja ikäryhmäkohtaisesti, joten tuloksia olisi kiinnostavaa vertailla jo tehtyyn tutkimukseen samassa kontekstissa tehtyyn tutkimukseen



## Lähteet

- Anglin, J. & Smagorinsky, P. 2014. Dialogic pedagogy: an International online journal. 73:2, A41-A69.
- Bucura, E. & Weissberg, J. 2017. Children's musical empowerment in two composition task design. *Research & issues in music education* 13:1. Saint Paul: UST Research online.
- Crawford, L. 2016. Composing in groups: Creative processes of third and fifth grade students. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Daniels, H. 2001. *Vygotsky and Pedagogy*. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Efthymiou, L. 2016. Devising an opera: Myisi. *Contemporary music review* 35:6, 599-611. Abingdon: Routledge.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa: Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. *Rakenna oppiva ryhmä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallam, S., Creech, A. & McQueen, H. 2018. Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music education research* 20:2, 213-230.
- Hauge, T., Paulsen, B. & Ødemotland, S. 2016. 'Don't We Have a Storyline?' Negotiating devising strategy in a Nordic-Baltic teacher education programme's artistic production. *International journal of education and the arts* 17:34, 1-21.
- Hewitt, A. 2002. A comparative analysis of process and product with specialist and generalist pre-service teachers involved in a group composing activity. *Music education research* 4:1. Abingdon: Carfax publishing.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Jacobsson, M. 2019. ”Sun ei tarte tietää tästä mitään”: Kolmen yliopisto-opettajan näkemyksiä musiikin aineenopettajanopiskelijoiden kouluttamisesta säveltäisen ohjaajiksi. *Maisteritutkielma, Sibelius-akatemia*.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa: *Toinen tapa käydä koulua: Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. 2011. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopakkala, A. 2008. *Porukka, jengi, tiimi*. Helsinki: Edita.

- Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri: Devising ja muita merkillisyyksiä. Vantaa: Sivistysliitto kansalaisfoorumi Skaf ry.
- Malve, T. 2018. Henkinen turvallisuus luovassa musiikkikasvatuksessa: Lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta ja leikeistä Kuule, minä sävellän!-projektissa. Maisteritutkielma, Sibelius-akatemia.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Odena, O. 2012. Creativity in the secondary music classroom. Teoksessa: McPherson, G. & Welch, G. The Oxford handbook of music education. Oxford: Oxford university press, 512-528.
- Parry-Jamieson, M. 2005. From play to potential: Composition pedagogy in music education. Ottawa: Published Heritage Branch.
- Partti, H. Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa: Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Helsinki: Unigrafia Oy.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Smith, M., Polglase, G. & Parry, C. 2012. Construction Of Student Groups Using Belbin: Supporting Group Work In Enviromental Management. Abingdon: Routledge.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 07.02.2020.
- Thorpe, V. 2012. Assesment rocks? The Assesment of group composing for qualification. Music education research 14:4, 417-429. Abingdon: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Winter, M. 2012. The challenges of teaching composing. British Journal of music education 29:1, 19-24.

# Liitteet

## Liite 1. Ryhmäsäveltämisen projekteja Suomessa

Sävellyspedagogiikalle sekä ryhmäsäveltämisen pedagogiikalle on alettu luomaan monipuolisesti materiaaleja ja projekteja. Näistä esimerkkeinä opettajille järjestettävät SÄPE-koulutukset, Opus1-sivusto, Kuule minä sävellän!-projekti, Koulujen biisipumppu-projekti ja Ihan oma juttu-projekti. Näiden projektien voidaan arvella olevan seurausta tai ennakkointia vuoden 2014 opetussuunnitelmaa kohtaan. Projekteja vaikuttaa yhdistävän samat prosessin vaiheet, vaikka työtapojen painotukset vaihtelevat. Alla olevaan taulukkoon olen eritellyt näiden viiden projektin tavoitteita ja työtapoja.

	Tavoitteet:	Työtavat:
SÄPE-koulutukset	Työkaluja säveltämisen opettamiseen eri musiikki-instituutioiden opettajille ja ohjaajille.	Toteutetaan luentomaisesti sekä pienryhmätyönä opettajille vuosittain järjestettävässä koulutuksessa.
Opus1-sivusto	Madaltaa kynnystä opettajille ottaa musiikillinen luovan sisällön tuottaminen osaksi opetusta	Opettajille suunnattu ilmainen sivusto, joka pitää sisällään materiaaleja ja harjoitteita sävellyspedagogiikan toteutukseen opetuksessa
Kuule minä sävellän! – Kansallisoopperan yleisötyöprojekti	Oppilaiden itse säveltämiä kappaleita orkesterille.	Ryhmäharjoitteet, soittimiin tutustuminen ja oman ohjaajan kanssa työskentely. Ohjaaja ei puutu sisältöön vaan ohjaa toimintaa mm. kyselemällä.
Koulujen Biisipumppu-projekti	Luokan kanssa kappaleen säveltäminen.	Toteutetaan ulkopuolisen muusikon ja musiikinopettajan yhteisessä ohjauksessa. Työtavat vaihtelevia. Esimerkkinä loopin päälle säveltäminen.
Ihan oma juttu	Oppilaiden pienryhmissä säveltämiä kappaleita	Digitaaliseen sekvensseriin tutustuminen ja sen avulla säveltäminen

## Liite 2. Tulosluvun projektit

*Ensimmäisenä* tuloslukuni lähteenä toimii kuudellekymmenelle taideopiskelijalle teetetty projekti, jossa luotiin ja toteutettiin viikon aikana musiikkiteatteriesitys norjalaisista kansanuskomuksista (Hauge, Paulsen & Ødemotland 2016).

*Toisena* lähteenä toimi äänitteeseen ja nuottiin tähtäävä sävellyspankki 15–16-vuotiaille oppilaille (Thorpe 2012).

*Kolmannessa* projektissa 17–19-vuotiaat oppilaat toteuttivat oman tulkintansa, ja uudelleen dramatisoivat Shakespearen Hamletin runolausunnan ja rapin keinoin (Anglin & Smagorinsky 2014).

*Neljäs* tutkimus käsittelee Myisi-nimisen ammattilaisopperan devising-prosessia (Efthymiou 2016).

*Viidennessä* projektissa kaksi musiikillisesti eri tasoista opettajaopiskelijoiden ryhmää laitettiin säveltämään. Ensimmäinen ryhmä koostui musiikin opiskelijoista ja toisen ryhmän jäsenet olivat kouluttautumassa luokanopettajiksi. Näiden kahden ryhmän prosessia ja tuotosta vertailtiin keskenään (Hewitt, 2002).

*Kuudentena* lähteenä toimii neljäsluokkalaisille teetetty projekti, jossa eri kokoisille ryhmille annettiin neljä sävellystehtävää. Lopputulokseksi piti tuottaa kaksi sävellystä akustisilla instrumenteilla ja kaksi sävellystä tietokoneilla. Kummankin kategorian toinen tehtävänanto oli tyyliltään vapaa ja toinen rajatumpi (Bucura & Weissberg 2017).

*Seitsemäntenä* lähteenä toimii Kuule minä sävellän -projektin tutkimus, jossa tutkittiin lasten ja nuorten turvallisuuden kokemuksia sävellyspankissa (Malve 2018).

*Kahdeksannessa* tutkimuksessa kerättiin aineistoa kolmen yliopisto-opettajan teema-haastatteluista, joissa heidän kokemuksiaan sävellyspankista kerättiin ja analysoitiin (Jacobsson 2019).

*Yhdeksännessä* tutkimuksessa kerättiin yhteen sävellyspankista tehtyjä tutkimuksia ja tehtiin johtopäätöksiä alan kehitysmahdollisuuksista (Parry-Jamieson 2005).

*Kymmenes* tutkimus käsittelee informaalin oppimisen käytäntöjen tuomista formaaliin kontekstiin 11–19-vuotiaiden musiikin opetuksessa (Hallam, Creech & McQueen 2018)