

”Kyllähän se laululta kuulostaa!”

Laadullinen tapaustutkimus säveltämisestä alakoulussa

Tutkielma (Maisteri)

8.3.2023

Sandy Ahjo

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Kyllähän se laululta kuulostaa”</p> <p>Laadullinen tapaustutkimus säveltämisestä alakoulussa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>87+9</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Sandy Ahjo</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2023</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Koulu luo erinomaiset puitteet tasa-arvoisen musiikkikasvatuksen toteutumiselle. Tutkin Soiva postikortti -sävellysprosessin avulla nuorten ajatuksia ja kokemuksia koulusäveltämisestä. Pohdin improvisoinnin ja säveltämisen käsitteitä teorian ja tutkimustiedon avulla peilaten niitä työhöni siitä näkökulmasta käsin, kuinka ne sävellysprosessissamme toteutuivat. Pohjana käytin (POPS 2014) perusopetuksen opetussuunnitelma perusteita, jonka tavoitealueet raamittivat työtäni.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastelen toimintatutkimuksellisella otteella nuorten kokemuksia säveltämisestä ja sitä edeltäneestä yhteistoiminnallisesta käytännön yhteisöissä tapahtuneesta oppimisprosessista. Tutkimuksessa asetan itseni tutkijan roolin lisäksi oppijaksi. Prosessin aikana opin tutkimaan ja toisaalta kehittämään luovempia työtapoja omaa tulevaisuuden opetustyötä ajatellen.</p> <p>Opettajana koen, ettei oppimistilannetta voi koskaan täysin ennalta määrittää ja hallita huolellisesta valmistautumisesta huolimatta ja juuri tämä tekee jokaisesta päivästä ja tulevasta oppimisprosessista ainutlaatuisen ja mielenkiintoisen. Turusen mukaan ”kaikki oppimiseen johtavat kokemukset ovat oppimistilanteita”, joihin opettaja luo suotuisat olosuhteet ja asettaa oppilaiden rinnalla myös itsensä oppijan asemaan jakamalla kokemuksia, kommunikoimalla ja osallistumalla (Turunen 2016, 18).</p> <p>Tutkimustulokseni vahvistavat aikaisempaa tutkimustietoa luovien prosessien merkityksellisyydestä lapsille ja nuorille. Nuorten ajatusten kautta nouseva tutkimustieto on erityisen arvokasta musiikkikasvatuksen kentän kehittämistä ja jatkotutkimuksia ajatellen. Tutkimuksessani nousseiden tulosten mukaan nuoret kokevat tarvetta vastaavalaaisille yhteistoiminnallisille sävellysprosesseille myös jatkossa. Lisäksi useimmat haastateltavista nuorista nostivat esille, että on tärkeää tulla nähdyksi ja kuulluksi oman sävellyksensä kautta. Nostan esille merkittävimpänä tutkimuslöydöksenä leikin arvon oppimisprosessissa. Parhaimmillaan leikit toimivat oppimisen siltana sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla ei ole aiempaa ”paloa” musiikinopiskeluun. Leikki näyttäisi sytyttävän oppilaissa sisäisen motivaation, joka mahdollistaa oppimisen. Leikin merkitystä oppimisen mahdollistajana olisi hyvä tutkia myös jatkossa lisää.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Säveltäminen, improvisointi, käytännön yhteisöt, yhteistoiminnallinen oppiminen, oppilaslähtöisyys alakoulu</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkistusjärjestelmään</p> <p>10.3.2023</p>	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Oppiminen yhteistoiminnallisesti säveltäen	11
2.1 Oppiminen	11
2.1.1 Oppiminen ja opetussuunnitelma	13
2.1.2 Yhdessä oppimisen juuret	13
2.1.3 Yhteistoiminnallisuuden pedagogiset periaatteet	15
2.1.4 Käytännön yhteisöt	17
2.1.5 Wengerin malli	18
2.2 Säveltäminen ja improvisointi	20
2.2.1 Näkökulmia opettamiseen	21
2.2.2 Opetussuunnitelma ohjaa säveltämään	23
2.2.3 Kohti luovaa yhteistoiminnallista oppimista	25
2.3 Luovuus	26
2.3.1 Käsitteen moninaisuus	27
2.3.2 Itseohjautuvuusteoria vahvistaa leikin merkitystä	28
2.3.3 Leikki luovuuden tukena	28
3 Tutkimusasetelma	29
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	29
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	29
3.3 Menetelmät	31
3.4 Analyysi	34
3.5 Tutkimusetiikka	37
4 Soiva postikortti	39
4.1 Omien taitojen kartuttaminen	39
4.2 Luovuuden ja rajaamisen raja-aidoilla	40
4.3 Kohti soivia postikortteja	42
4.4 Soivasta teoksesta postikortiksi	44
4.5 Työn arviointi	46
4.6 Sävellysprosessin kulku	49
5 Tulokset ”Sumun lähdettyä tajusi miten se tehdään”	50
5.1 Säveltäjien esittely	50
5.2 Alku	51
5.2.1 Motivaatio	51

5.2.2 Leikki ja harjoitteet.....	53
5.3 Keskikohta	56
5.3.1 Jaettu yritys.....	56
5.3.2 Vastavuoroinen toiminta.....	58
5.3.3 Jaettu välineistö	60
5.3 Lopetus	63
6 Pohdinta	67
6.1 Johtopäätökset.....	67
6.2 Luotettavuustarkastelu	75
6.3 Jatkotutkimusaiheet	77
Lähteet	80
Liite 1	88
Liite 2.....	91
Liite 3.....	92
Liite 4.....	93

1 Johdanto

Ihmiset toteavat usein, että he eivät ole musikaalisia. Ihmisten oletuksista huolimatta löytyy kuitenkin viitteitä siitä, että musikaalisuus on yleisinhimillinen ominaisuus, joten jokaisella on edellytyksiä ymmärtää musiikkia. Samoin jokainen voi oppia soittamaan, laulamaan ja säveltämään. (Nurmi 2019, 7.) Mielestäni tähän universaaliin ajatukseen pohjaten olisi tärkeää, että kaikille lapsille tarjoutuisi mahdollisuus säveltämiseen ja yhteisesti tuotettuihin luoviin prosesseihin. Nurmen ajatus jokaisen lapsen kyvykkyydestä oppia löytyy myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden taustalta (POPS 2014). Peruskoulun musiikkikasvatuksen tavoitteena on vahvistaa jokaisen lapsen musiikillista taidokkuutta sen sijaan, että valittaisiin vain huippuosajia musisoimaan (Nikkanen 2009, 62). Ajatus jokaisen lapsen mahdollisuudesta oppia ja ymmärtää asioita on ohjannut omaa opetustani jo vuosien ajan niin musiikkiopiston kuin kouluopetuksen puolella. Ennen jatkokouluttautumistani esteenä koulussa säveltämiselle on ollut ainoastaan oma kokemus siitä, että en osaisi riittävän hyvin ohjata sitä.

Tutkimukseni kohteena olevaa sävellysohjelmia ohjasi säveltämisen pedagogiikan opettaja, jonka kokoamaan työryhmään kuuluivat lisäkseni säveltämisen pedagogiikan opiskelija ja hankkeen toteutuskoulussa toimiva musiikinopettaja. Säveltämisen pedagogiikan opettajan alkuun saattama hanke käynnistyi Helsingissä vuonna 2019, jolloin sävellysohjelman päätteeksi valmistui alakoulun sävellyskonsertti. Meidän sävellysohjelmassamme kevään 2021 aikana sävellettiin musiikilliset postikortit (*Musical Postcard*), jotka nimesin Soiviksi postikorteiksi. Valmiit ääni- ja videotallenteen muodossa kuvatut teokset lähetettiin säveltävän luokan ystävyyskouluun, joka sijaitsi Tampereella. Ystävyysluokan oppilaat vastasivat Soiva postikortti -sävellyksiin omilla sävelletyillä postikortteillaan hyödyntäen vastauksessaan jotakin itseään puhuttelevaa elementtiä saadusta postikortista. Tällaisia olivat esimerkiksi sävellyksessä ilmennyt melodia, sävellyksen taustalla ollut sävellyssuunnitelma, rytmi, tunnetila sekä säveltäjän tai säveltäjien kertomat ajatukset syntyneestä teoksesta.

Soivan postikortin ajatus on viedä säveltämisen iloa eteenpäin ja toimia musiikillisena viestinvälittäjänä kaukana toisistaan asuvien nuorten säveltäjien välillä. Idean alkuperäisinä luojina ovat toimineet New Yorkin Filharmonisen orkesterin kontrabasisti Jon Deak

sekä hollantilainen säveltäjä Merlijn Twaalfhoen, jotka kehittivät Musical postcard -toiminnan ajatuksenaan luoda väylä taiteiden ja globaalien haasteiden välille. Deakin pedagogisia menetelmiä on käytetty tämän lisäksi Suomessa vuonna 2011 alkunsa saaneessa Kuule minä sävellän! -sävellyshankkeessa (kuuleminasavellan.fi), joka pohjautuu Deakin vuonna 1995 perustamaan Very Young Composers -ohjelmaan (musicalpostcards.org).

Kouluympäristö on mielestäni erityisen sopiva paikka säveltämiselle. Koulu nähdään puolueettomana, kaikkien lasten saatavilla olevana oppimisympäristönä, joka ei rajaa kehtään ulkopuolelle. Samalla se mahdollistaa jokaiselle lapselle tasapuolisen tilan esimerkiksi luovaan tuottamiseen. ArtsEqual-projektin julkaiseman kansainvälisen tutkimuskatsauksen mukaan tutkimukset osoittavat, että koulut pystyvät katkaisemaan eriarvoistumisen kierteen (Westerlund ym. 2016). Kaksitoistavuotisen pitkittäistutkimuksen aikana kerättiin 12 000 yhdysvaltalaisen koululaisen mielipiteitä, joiden kautta todennettiin, että vaikka urheilulla saavutetaan positiivisia vaikutuksia, mahdollistaa nimenomaan kaikille suunnattu taideopetus myös heikoista lähtökohdista tuleville oppilaille paremmat mahdollisuudet menestykseen ja aktiiviseen elämään. ArtsEqual etsii ratkaisuja näihin ongelmiin peruskoulun uuden opetussuunnitelman jalkauttamisen, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sekä eri toimijoiden, kuten perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen välisen yhteistyön kehittämisen kautta. (Westerlund ym. 2016, 1–6.) Tämä kansainvälinen tutkimus puoltaa sitä, että kouluihin tarvitaan lisää luovaan toimintaan suuntautuvia projekteja. Itse näen musiikin oppiaineena tarjoavan oivalliset puitteet sekä yhteistoiminnalliselle oppimiselle että omalle luovalle tuottamiselle. Integraatio muiden aineiden välillä mahdollistaisi myös yhteistyön eri muodot ja työn vastuun jakautumisen useammalle opettajalle.

Tutkimuksessani tarkastelen lasten kautta, millaiset pedagogiset lähestymistavat edesauttavat yhteistoiminnallisen, vuorovaikutteisen ja luovan ilmapiirin rakentamista alakoulun kolmannen luokan kanssa toteutetussa sävellysprojektissa. Säveltäminen on nykypäivänä luonteva osa musiikillista ilmaisua, ja perusteet sen toteuttamiselle koulussa löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014), joka kannustaa opettajia toimimaan oppilaiden kanssa säännöllisesti äänen ja musiikin parissa myös säveltäen ja luovasti tuottaen. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma edistää luovaa ja esteettistä ajattelua muun muassa kehottamalla opettajia järjestämään tilanteita, joissa oppilaat pääsevät suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia musiikillisia ja monitaiteellisia kokonaisuuksia. (POPS 2014, 293.)

Säveltäminen, sävellyttäminen, säveltämisen ohjaaminen ja säveltämisen opettaminen ovat nousseet viime vuosien aikana pinnalle taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (TPOPS 2017) sekä nykyisen voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) vuoksi. Opetussuunnitelmien sisältämä säveltämiskasvatus on tuonut painetta opettajien lisäkouluttamiselle ja säveltämisen opettamiseen tarvittavien materiaali- ja koulutuspankkien keräämiselle. Opettajan roolilla on keskeinen osa säveltämisen oppimisessa, mutta jos opettajalta puuttuu oma kokemus säveltämisen kautta oppimisesta, ei voida olettaa, että hän ymmärtäisi itse minkälaisia taitoja säveltämisen johdonmukaisella opiskelulla voidaan saavuttaa (Berkley 2014, 240–241).

Opettajien koulutus tarpeeseen on perustettu muun muassa Metropolian säveltämisen pedagogiikka eli Säpe-koulutukset, jotka käynnistettiin vuonna 2016 Opetushallituksen tuella. Koulutuksen päämääränä oli perehdyttää työkentällä toimivia musiikkipedagogeja säveltämisen ohjaamiseen. (Hartikainen 2017, 3.) Sävellyksen ohjaamisen tueksi on perustettu muun muassa sävellyspedagogiikan aineistopankki Opus 1, joka sai alkunsa Suomen Säveltäjät ry:n ja Mutes ry:n yhteistyöstä vuonna 2018, ja vuonna 2020 sivustolla julkaistiin Suomen säveltäjät ry:n luoma suomenkielinen opetussuunnitelmasuositus, joka on osoittautunut tarpeelliseksi opetuskentällä. (Opus 1, info.)

Sävellyksen opettajia tarvitaan myös tulevaisuuden ammattikentällä, joten Holkkolan (2023) mukaan merkittävänä uudistuksena tulee nähdä myös se, että Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmä on tarjonnut vuodesta 2019 lähtien sävellyspedagogiikan opetusta Sävellyksen ja musiikin hahmotustaitojen pedagogiikka -opintojakson kurssitoteutuksina. Kaksi koko lukuvuoden mittaista sävellyspedagogiikan opintojaksoa osana yliopiston opetussuunnitelmaa on pohjoismaisittainkin ainutlaatuisia. (Holkkola 2023.)

Lisäksi on syntynyt useita muita hankkeita kuten muun muassa Suomen Säveltäjien Ääneni äärellä, Teoston Biisipumppu, Ihan omajuttu -hankkeet, SKR:n Taidetestaajien monet toteutukset ja Kuule minä sävellän! -koulutushanke, joka tarjoaa sävellyksestä kiinnostuneille lapsille ja nuorille mahdollisuuden osallistua Wengerin mallin (1998) mukaisesti käytännön yhteisöihin, jossa nuoret pääsevät osalliseksi osaavaan oppimisympäristöön yhteistyössä alansa ammattilaisten kanssa. Kuule minä sävellän -hanke tekee yhteistyötä mm. Radion sinfoniaorkesterin, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Suomen kansallisoopperan ja -baletin, Helsingin kaupunginorkesterin sekä Musiikkitalon kanssa ja lisäksi Kuule minä sävellän! -sivustolta löytyy erilaisia sävellyksen ohjaamisen tueksi suunniteltuja harjoitteita. (kuuleminasavellan.fi.)

Hakkarainen (2000) on todennut aloittelijoiden tuovan usein mukanaan uutta tietoa, joka kehittää ja syventää yhteisöjen toimintaa. Näin oppiminen voidaan nähdä vastavuoroisena kaikkia osapuolia hyödyttävänä tapahtumana (Hakkarainen 2000, 94). Palosen, Hakkaraisen Talvitien ja Lehtisen mukaan pelkän muodollisen koulutuksen ei nähdä tuottavan yksilöistä asiantuntijoita. Tutkijat korostavat, että yhä edelleen erilaisilla oppipoika/mestari-oppimisenmuodoilla nähdään olevan tärkeä rooli korkeamman taitotason kehittämisessä modernissa yhteiskunnassamme. (Palonen, Hakkarainen, Talvitie, Lehtinen 2003, 17–18.) Tästä päätellen on tärkeää mahdollistaa lasten osallistuminen innovatiivisiin oppimisympäristöihin, mitä muun muassa Kuule minä sävellän! -hanke on toiminnallaan mahdollistanut.

Yhteistoiminnassa tuotettujen projektien puolesta puhuvat myös viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana tapahtuneet muutokset työelämässä. 2000-luvun aikana palveluammateissa työskentelevien osuus työväestössämme on kohonnut 70 %:iin, ja samaan aikaan 60 %:lla teollisuuden alalla työskentelevistä työnkuva on muuttunut yksinkertaisesta liukuhihnatyöstä asiantuntijatehtäviksi. Saloviidan (2000) mukaan myös koulumaailman tulisi pyrkiä irtautumaan perinteisestä luokkatyöskentelyn mallista, ja vastata siten työelämässä tapahtuneisiin muutoksiin. Kouluinstituution ulkopuolelle oppiminen tapahtuu Saloviidan (2000) mukaan useimmiten käytännön yhteisöissä, mielipiteitä ja kokemuksia keskenään jakamalla. (Saloviita 2000, 19–20.) Yhteiskunnan kasvavasta tarpeesta huolimatta ryhmätyön käyttö luokahuoneissa on laskusuunnassa ja yhtenä syynä laskevaan suuntaukseen pidetään opettajien puutteellista ryhmätyön suunnittelu-, hallinta- ja arviointitaitoa (Shibazaki & Marshall 2020, 66). Tästä huolimatta kouluinstituution rooli yhteistoiminnallisten projektien järjestäjänä on kasvanut vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä, jossa painopiste oppimisprosesseissa löytyy yhteistoiminnallisuudesta (POPS 2014, 17).

Tutkimukseni keskeisiksi käsitteiksi nousevat oppilaslähtöisyys, vuorovaikutustaidot, luova tuottaminen, säveltäminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen, joka muovautui ”matkan varrella” kuitenkin enemmänkin Wengerin mallin (1998) mukaiseksi käytännön yhteisöissä (*community of practice*) oppimiseksi. Tutkimuksessani keskityn kolmannen luokan oppilaisiin ja heidän näkemystensä tarkasteluun yhteissäveltämisestä. Oma pedagoginen näkemykseni ja lähestymistapani perustuu sille, että jokainen oppilas omaa sisäisen luovan potentiaalinsa, joka musiikkikasvattajan on osattava houkutella esille. Musiikkikasvatusfilosofi Elliottin kuvailee asiaa seuraavin sanoin: ”*It is a miraculous fact of human nature that most people know without knowing*” (Elliott 1995, 196). Eliotin ajatus

pitää sisällään tasa-arvoisen näkemyksen ihmisen potentiaalista, jonka olen myös halunnut ottaa lähtökohdaksi omaan tutkimukseeni. Tasa-arvo puhuttaa myös musiikin tutkimuspuolella; Heidi Partti kysyy artikkelissaan ”Pääsy sallittu! Jokainen saa säveltää”, voisiko säveltämisen rinnastaa ”jokamiehenoikeudeksi?” Hän haastaa tämän jälkeen lukijoita: ”olisiko aika kypsä jopa ajatella, että säveltäminen olisikin jokaihmisenoikeus!” (Opus1).

Tutkimuksessani oppilas nähdään luovana tuottajana, säveltäjänä, jolla on jo tarvittava tieto olemassa. Säveltämisen ohjaajan tehtävä on hienovaraisesti auttaa oppilaita löytämään tämä tieto leikkien ja harjoitteiden avulla. Tarkastelen säveltämisen ohjaajana sekä tutkijana oppilaiden toimintaa, vuorovaikutusta ja oppimista käytännön yhteisöissä tapahtuvana ilmiönä. Tutkimuksessani oppiminen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa toisten kanssa.

Tutkimuksen aikana järjestimme koulussa elämyksellisen projektin, jonka lopputuotoksena teimme Soivat postikortit. Lopputuotosta tärkeämpänä koen kuitenkin oppilaiden vastauksien nostaman ajatuksen minäkuvan vahvistumisesta, luovuuden monipuolisesta käyttämisestä sekä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä unohtamatta leikin ja toiminnallisuuden osuutta asiaan. Nämä kaikki edellä mainitut elementit kuuluvat yhdessä oppimisen sosiaalisiin hallintataitoihin, jotka Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg (2015) ovat määritelleet yhdeksi yhteistoiminnallisuuden osatekijöistä. (Hellström ym. 2015, 25.)

Nuorten kesken käydyt neuvottelut sekä sävellysohjelman aikana monet muut positiivisesti välillisesti nuoriin vaikuttaneet tekijät vahvistavat mielestäni nuorten yhteistyötaitoja ja oman minäkuvan myönteistä kehittymistä ja siten ne harjaannuttavat heitä selviämään tulevaisuuden arkielämästä. Ajatuksiani vahvistaa tutkimustieto, jonka valossa lapsi nähdään yhteistyöhakuisena, osaavana, tiedonhaluisena, toiminnallisena sekä uteliiana oppijana ja ennen kaikkea aktiivisena toimijana (Karlsson 2000, 182). Lapsen oppiminen on kokonaisvaltainen yhteisöllinen prosessi, jossa lapsi hyödyntää ja yhdistelee eri aisteja. ”Lasten keskinäisellä toiminnalla on suuri merkitys oppimisessa.” (Anttila 2022). Tutkimustietoa siitä, miten tavoittaa nuorten säveltämisen kokemus löytyy jonkin verran (ks. Berkley 2001; Juntunen 2020; Nikkanen 2014; Partti 2009), mutta tutkimuskentällä löytyy edelleen sille tilaa. Uusimmat tutkimukset käsittelevät säveltämistä usein opettamisen ja opettajan näkökulmasta käsin (ks. Haaja 2020; Lightfoot 2020; Ritvanen 2020).

Koen aihevalinnan olevan ajankohtainen viitaten edelliseen: tutkimustietoa nimenomaan lasten ja nuorten kokemuksista ryhmäsävellyksen kontekstissa näyttäisi löytyvän yhä vähemmän. Toiseksi säveltämisen opettaminen puhuttaa niin koulun musiikinopettajia kuin musiikkiopistoissa opettavia pedagogeja sen painotuksen lisääntyttyä opetussuunnitelmissa (POPS 2014; TPOPS 2017). Kolmanneksi haluan nostaa esiin Partin (2016) tutkimuksen, jonka mukaan vain 5 % musiikinopettajista hyödyntää säveltämistä tai lauluntekoa osana musiikinopetustaan, sekä Haajan (2020) tutkimuksessaan esille tuoman näkemyksen, jossa Hogenesin ym. (2014) mukaan muissa oppiaineissa kuten kuvataiteessa, liikunnassa, käsitöissä ja äidinkielellä luovuus ja oma tuottaminen on ollut jo pitkään olennainen osa opetusta. Tästä huolimatta musiikinopetuksessa keskitytään yhä edelleen valmiiden sävellyksien toistamiseen. (ks. Haaja 2020, 4; Partti 2016, 10.) Neljänneksi uusimman tutkimustiedon valossa (ks. Foster, Salonen & Sutela 2022) taiteen kentällä puhuttaa taidekasvatuksen ekososiaalinen kehitys, joka tulisi tulevaisuudessa huomioida myös opetuksessa, ja mielestäni säveltäminen tarjoaa rikkaan alustan ekososiaaliselle taidekasvatukselle. Edellä mainittujen argumenttien lisäksi haluan omalta osaltani osallistua niin kutsutun ”säveltäjämyytin” purkamiseen, jossa säveltäminen ymmärretään vain ammattilaisten ja erityislahjakkaiden oikeudeksi.

Haluan työlläni kannustaa kaikkia koulujen ja musiikkiopistojen opettajia syventymään säveltämisen ohjaamiseen, vaikka oma ammattitaito ei tuntuisi riittävältä. Tätä perustelen sekä omilla tutkimustuloksillani että muiden lapsien luovaa tuottamista tutkineiden tutkijoiden tuloksilla, joissa lasten positiiviset kokemukset omasta tuottamisesta nousevat merkittävään rooliin (ks. Karlsson 2000, Muhonen 2016, Märkjärvi 2020 & Haaja 2022). Kannustavia ja myönteisiä tutkimustuloksia säveltämisestä löytyy lisää muun muassa Opus 1 -sivustolta tutkija Heidi Partin kirjoittamasta tekstistä ”Pääsy sallittu! Jokainen saa säveltää”.

2 Oppiminen yhteistoiminnallisesti säveltäen

Tässä luvussa tarkastelen oppimista sekä yleisesti että yhdessä tekemisen kautta tapahtuvana ilmiönä, sillä kolmannen luokan kanssa yhdessä toteutettu sävellysoikeudellinen projektimme toteutui yhteistoiminnallisessa ympäristössä, käytännön yhteisöissä oppien. Esittelen E. Wengerin mallin käytännön yhteisöistä ja tämän lisäksi yhteistoiminnallisuuden juuret ja pedagogiset periaatteet. Määritelmäni aiheesta peilautuvat yhteistoiminnallisuudesta, oppimisesta sekä käytännön yhteisöistä löytyneeseen kirjallisuuteen ja tutkimustietoon.

Luvussa 2.2 avaan alan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen improvisoinnin, luovuuden ja säveltämisen käsitteiden monimuotoisuutta. Olen valinnut taustalle teoreettiset näkökulmat, jotka käsittelevät edellä mainittuja termejä siitä näkökulmasta käsin, kun ne esiintyivät toteuttamassamme Soiva postikortti -sävellysoikeudellisessä projektissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tarkastelussa keskityn alakoulun luokkien 3–4 koskevan luovan tuottamisen sisällön tarkasteluun.

2.1 Oppiminen

Tynjälä (1999) kuvailee oppimista jatkuvana prosessina, jonka kautta opimme myös sellaisia asioita, joita ei ole tarkoitettu opittavaksi. Oppiminen on tietojen, taitojen tai tapojen omaksumista, opiskelemalla ja opettelemalla, ja sitä tapahtuu myös kokemuksen, esimerkin tai ympäristön vaikutuksen kautta. Oppimista syntyy tarkkaavaisuuden, motivaation ja muistin yhteistoiminnan tuloksena. Tynjälän mukaan perinteistä kouluoppimista kuvailee sanonta ”tyhjien astioiden” eli aivojen täyttäminen tiedolla. Laajemmin katsottuna sillä tarkoitetaan yksilön tiedon lisääntymistä, muistamista, toistamista ja soveltamista sekä taitojen hankkimista. (Tynjälä 1999, 9–19.) Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2002) mukaan ”tyhjän pään ongelma” ei auta oppilaita myöhemmin soveltamaan opittua tietoa oppimistilanteiden ulkopuolella. Ratkaisua olisikin etsittävä käsitteellisen muutoksen kautta tarjoamalla oppilaille oppimistilanteita, jotka vastaavat paremmin aitoja tilanteita, joita myös asiantutijat hyödyntävät ongelmanratkaisuisissaan. (Hakkarainen ym. 2002, 89, 94, 115.)

1960-luvun alkupuolella syntyi tarve kiinnittää huomiota ihmismielen sisäisiin ilmiöihin eli kognitiivisiin prosesseihin ihmisen ulkoisten toimintatapojen sijaan. Kognitiivinen oppiminen tarkastelee oppimista osana tiedon prosessointina. Oppijan rooliksi muodostuu

tiedon vastaanottaminen ja aktiivinen käsitteleminen, eli oppija havainnoi, valikoi, taltioi, tulkitsee ja kehittää tietoa aktiivisesti. Nevgi ja Lindblom-Ylänne jatkaa ”Kognitioiden tarkastelussa painopiste on viime vuosina siirtynyt yksilöllisen tiedonrakentamisen ja merkitysten asemasta jaetun kognition eli oppimisen yhteisöllisen prosessin tutkimukseen”. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 16.) Tämä on johtanut siihen, että nykytutkimuksissa oppimista käsitellään entistä laajempaan ja monimutkaisempaan kokonaisuutena. Oppimisprosessin ymmärtäminen vaatii tarkastelua usean eri tutkimusnäkökulman kautta, sillä eri tutkimus suuntaukset auttavat meitä ymmärtämään oppimisprosessin monimutkaisuutta. Psykologinen tutkimus tutkii oppimista havaintojen kautta, biologian tutkimus keskittyy kehon ja erityisesti aivotointojemme tarkasteluun, ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman kautta tarkastelemme oppimista sen taloudellisen järkevyyden ja kannattavuuden tasolla. (Illeris 2007, 20–21.)

Tynjälän (1999) mukaan viimeisimmät tutkimukset oppimisesta korostavat tunteiden ja sosiaalisten ympäristöjen vaikutusta oppimiseemme, yhteisöllistä oppimista ja yhteistoinnallista oppimista perinteisen opettajajohtoisen kouluoppimisen rinnalla. Tynjälä toteaa, että oppijan rooli on siirtymässä passiivisesta tarkkailijasta aktiiviseksi sekä luovaksi toimijaksi. (Tynjälä 1999, 20–21.) Wengerin mukaan koulujärjestelmämme ei ole kuitenkaan tukenut riittävästi yksilön identiteetin kehittymistä. Siksi hän ei näe perinteistä luokkahuoneopiskelua innovatiivisena oppimisympäristönä. Wenger toteaa, että perinteinen luokkahuonemalli jättää liian vähän tilaa oppimisyhteisöissä syntyville innovatiivisille neuvotteluille, jotka mahdollistaisivat hänen mukaansa yksilöiden identiteetin kehittymisen. Wenger korostaa, että oppimista käsitellään kouluinstituutioissamme usein virheellisesti yksilöllisenä prosessina, jolla on alku ja loppu, ja siksi oppiminen irtautuu liian koulun ulkopuolisesta maailmasta, jossa oppiminen nähdään tapahtuvan käytännön yhteisöissä tietoa toisille jakamalla. Lisäksi Wengerin mukaan oppiminen nähdään yhä edelleen linkittyvän vahvasti opettamiseen, jopa niin, että oppiminen olisi suoranaisesti opettamisen tulosta. (Wenger 1998, 3, 266.)

Hakkarainen ja Tynjälä vahvistavat Wengerin näkemystä. Heidän mukaansa oppilaita tulisi ohjata ja rohkaista perinteisen luokkahuoneopiskelumallin sijaan kohti tutkivaa oppimista, jonka kautta oppija voisi saavuttaa eräänlaisen omistajuuden kokemuksen omaan oppimiseensa (Tynjälä 1999, 19; Hakkarainen 2000, 8). Koulukontekstissa oppimista ja opettamista tarkasteltaessa saattaa siis syntyä yksipuolinen kuva siitä, että opettaminen itsessään aiheuttaa oppimista, vaikka nimenomaan oppimista tapahtuu paljon myös ilman opetusta (Wenger 1998, 266; Ikonen 2001, 14).

2.1.1 Oppiminen ja opetussuunnitelma

Nykyisessä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimista tarkastellaan aiempaa laajemmasta näkökulmasta käsin. Oppimiskäsitystä avataan siellä niin, että oppilas nähdään itsenäisenä aktiivisena toimijana sekä ongelmien ratkaisijana. Oppimista nähdään tapahtuvan sekä yksilötasolla että vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimien. Tavoitteena on saavuttaa oppimaan oppimisen taito, joka tähtää elinikäiseen oppimiseen myönteisten kokemusten ja luovan toiminnan kautta. (POPS 2014, 17.)

Opetussuunnitelma kannustaa eri aistien monipuoliseen hyödyntämiseen oppimistilanteissa, jonka perimmäisenä tarkoituksena on aktivoida oppilaiden sisäinen motivaatio oppimisen ilon kautta ja siten synnyttää halu oman osaamisen kehittämiseen (POPS 2014, 17). Opettajan tehtävä on huolehtia, että oppilaiden motivaatio herää ja säilyy läpi opetustilanteen (Ikonen 2001, 66). Tynjälän (1999) ajatukset oppijan roolin muutoksesta passiivisesta aktiiviseksi luovaksi toimijaksi näyttäisivät toteutuneen ainakin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasolla (Tynjälä 1999, 20–21). Silti Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2002) mukaan tutkimukset, joilla tutkitaan opiskelijoiden tietorakenteita puoltavat sitä, etteivät opiskelijat pysty hyödyntämään ongelmaratkaisutaitojaan, joiden avulla olisi mahdollista soveltaa hankittua tietoa uusissa tilanteissa koulumaailman ulkopuolella (Hakkarainen ym. 2002, 90–91).

Voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) pohjautuvat sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ympärille, jonka mukaan tietoisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa muihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006). Yhteisöllinen lähestymistapa kuuluu sen perusajatuksiin (Anttila 2017). Oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutustilanteissa, jossa osallisena ovat sekä toiset oppilaat, opettajat ja muut aikuiset, että eri yhteisöt ja oppimisympäristöt (POPS 2014, 17). Wengerin ja Ikosen näkemyksen mukaan oppimista tapahtuu myös ilman opettamista ja kasvattamista, eli oppiminen voi olla myös yksilön oman toiminnan tulosta (Anttila 2022; Riihelä 2004, 5).

2.1.2 Yhdessä oppimisen juuret

Yhteistoiminnallisuuden juuret ulottuvat 1800-luvun lopulle. Tuolloin yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä John Dewey tutki oppimistilanteita. Tuloksien pohjalta hän päätyi esittämään ratkaisuksi, että oppimistilanteen tärkein tehtävä on oppilaiden keskinäisen vuoro-

vaikutuksen vahvistaminen. Yhteistoiminnallinen toiminnan soveltaminen koulukäytännöissä alkoi 1940-luvulla, jolloin alettiin käyttämään ryhmädynamiikkaan perustuvia opetuskäytänteitä opetusjärjestelyissä ja Deweyn progressiivinen pedagogiikan liike eli käytännön kautta oppiminen levisi Yhdysvalloista ympäri Eurooppaa ja Aasiaa. (Antila ym. 2022; Hellström ym. 2015,15.)

Sosiaalisen konstruktivismin tarkastelu ohjaa venäläisen kehitys psykologi L. S. Vygotskin ajatusten jäljille 1900-luvulle, jolloin hän alkoi tutkimaan sosiaalisen ympäristön vaikutusta lapsen kehityksessä. Vygotskin mukaan yksilö ei voi ymmärtää itseään yksilöksi ilman, että se toimii ensin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vygotskin mielestä oppimistapahtumassa on tärkeä luoda lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsen sisäisen kehityksen prosessit saavat tilaisuuden toimia lapsen ja ympäristön sosiaalisen interaktion eli vuorovaikutuksen kautta. (Alanen 2000, 1–7.) Riihelä (2004) selventää Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen määritelmää seuraavasti; lapsi tekee asiat ensin yhdessä aikuisen kanssa ja sisäistää opitun osaamisekseen tätä kautta (Riihelä 2004, 5). Matkimalla aikuista lapsi saattaa jopa ylittää omien kykyjensä rajat (Berkley 2001, 126). Vygotskin mukaan oppimistapahtuma laajemmin ajateltuna toisin sanoen mahdollistaa koko lapsen kehitysprosessien toiminnan (Alanen 2000, 1–7).

Vygotskin ajatukset oppimisen itseohjautuvuudesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä ovat luoneet alustan erityisesti erilaatuisen yhteistoiminnallisen ja itseohjautuvan oppimisen tutkimukselle, kuten esimerkiksi uusien oppimisympäristöjen tutkimukselle (Alanen 2000, 1–7). Vygotskin ajatuksia oppijan itseohjautuvuudesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä ovat hyödyntäneet ja vahvistaneet useat eri tutkimussuunnat ja tutkijat. Yksilön oppimisen näkökulmasta tarkastelua ovat jatkaneet muun muassa seuraavat tutkijat Valsiner¹, Leontjev ja Aleksandr Lurija sekä Harrén ja ryhmän oppimisen tarkastelun näkökulmasta Vygotskin ajatuksia ovat kehittäneet Engeström, Hakkarainen, Niemi ja Himanen. (Jyrkiäinen 2007, 44–46.)

Yhteisöllisissä prosesseissa yksilö nähdään ajattelevana olentona ja oman toimintansa konstruoijana. Käytännössä jokaisella osallistujalla on olemassa aloitteentekomahdollisuus. Asioita opitaan ryhmätyömaisessä tilanteessa yhteistoiminnan ja neuvottelun kautta ja toiminnan tavoitteena on saavuttaa vastavuoroinen demokraattinen dialogi (Anttila ym.

¹ Virolais-amerikkalainen kehitys- ja kulttuuripsykologian tohtori.

2022.) Haarakankaan (2008) mukaan toimiva dialogi koostuu vastavuoroisuudesta, tasa-vertaisuudesta, kunnioituksesta sekä avoimuudesta ja onnistuneen dialogin kautta ihminen tuntee tulleensa kuulluksi ja nähdyksi (Haarakangas 2008, 24–25). Vygotski kuvaa dialogia vuoropuheluksi, joka muodostuu vuorosanoista reaktioketjuna (Vygotsky 1982, 237). Anttilan mukaan vuoropuhelun aikaansaaminen ja ylläpitäminen kasvatus- ja koulutusinstituutioissa saattaa kuitenkin olla toisinaan myös haasteellista (Anttila 2022).

Yhteisöllisyyden painottaminen muun muassa opetussuunnitelmissa on kasvanut ajan myötä (Anttila ym. 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet määrittelevät yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi vuorovaikutuksessa tapahtuvan yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn muun muassa toiminnan, liikumisen, leikin, luovantyön ja elämyksien kautta. Lähtökohtana on, että ”oppiva yhteisö tunnistaa oppimisen ja tiedon rakentumisen moninaisuuden ja toimii joustavasti”. Opettaja rohkaisee oppilaita kokeilemaan uusia asioita ja huomioi toiminnassaan eri ikäkausiiin kuuluvat oppijat. (POPS 2014, 26–27.)

2.1.3 Yhteistoiminnallisuuden pedagogiset periaatteet

Yhteistoiminnallinen menetelmä sisältää yhteistoiminnalliselle toiminnalle määriteltyjä keskeisiä tuntomerkkejä, jotka ovat Hellströmin, Johansonin, Leppilammen ja Sahlbergin (2015) mukaan seuraavat:

1. Positiivinen sosiaalinen riippuvuus ryhmän jäsenten kesken
2. Yksilöllinen vastuu ryhmässä
3. Osallistava, avoin vuorovaikutus ryhmän sisällä
4. Sosiaalisten taitojen hallinta ja harjaantuminen
5. Yhdessä tapahtuva arviointi ja pohdiskelu

(Hellström ym. 2015, 24.)

Positiivisella sosiaalisella riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että jokaisen ryhmässä työskentelevän jäsenen panos vaikuttaa myös ryhmän muihin jäseniin ja lopulta ryhmän lopputuloksen onnistumiseen. Hellström kuvailee asiaa yhteenkuuluvuuden tunteeksi, ikään

kuin oltaisiin ”samassa veneessä”. (Hellström ym. 2015, 24.) Yksilöllisellä vastuulla ryhmässä tarkoitetaan sitä, että jokainen ryhmäläinen kantaa vastuun sekä omasta oppimisesta, että oman ryhmänsä toiminnasta. Hellströmin ym. mukaan ”vapaamatkustajat” eivät ole sallittuja, sillä yksi ryhmäläinen ei voi tehdä koko ryhmälle asettua tehtävää tämentää Hellström. (Hellström ym. 2015, 24.) Osallistava, avoin vuorovaikutus on mahdollista Hellströmin ym. mukaan vain, jos ryhmäkoko pysyy tarpeeksi pienenä. Jokaiselle ryhmäläiselle taatan näin mahdollisuus osallistua ryhmän toimintaan. Lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus monimutkaistuu ryhmäkoon kasvaessa. (Hellström ym. 2015, 24.)

Sosiaalisten taitojen hallinta koostuu kahdesta eri tavoitteesta, jotka ovat tiedollisia ja sosiaalisia. Näiden molempien taitojen harjoittelu kulkee Hellströmin ym. mukaan jatkuvana tapahtumana mukana oppimisprosessissa.

1. Tiedolliset tavoitteet: ryhmän tavoite on oppia uusi asia yhdessä ymmärtäen.
2. Sosiaaliset tavoitteet: ohjaavat suunnitellusti yksilöiden sosiaalisten taitojen kehittymistä ryhmässä.

(Hellström ym. 2015, 24.)

Toiminnalle asetettujen tavoitteiden lisäksi oppimisprosessiin kuuluu Hellström ym. mukaan olennaisena osana yhdessä tapahtuva arviointi ja pohdiskelu: oppimisprosessin jälkeen pohditaan yhdessä mitä kokonaisuudesta opittiin, mitkä olivat toimintamallit, miksi juuri niin toimittiin ja minkälaisia kehittämistarpeita tulisi asettaa toiminnan jatkoa ajatellen. Prosessilla vahvistetaan edellä mainittuja opittuja tiedollisia sekä sosiaalisia taitoja. Prosessin päämääränä on edetä ”ryhmäprosessin pohdiskelusta kohti kriittisempää oman ajattelun toimintaa ja toiminnan reflektointia”. (Hellström ym. 2015, 25.)

Yhteistoiminnallisia malleja on olemassa monenlaisia riippuen koulukunnasta. Yllä olevan mallin periaatteet ovat peräisin David ja Roger Johnsonin Learning together -mallista. Kaikkien yhteistoiminnallisten periaatteiden taustalta on kuitenkin löydettävissä sama arvomaailma, jossa ihmiskuva näyttäytyy humanistisena. Humanistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen aktiivisena toimijana, jolla on luontainen halu auttaa muita. Käsitteen mukaan tarvitsemme toisiamme. Yhteistoiminnallisuus vahvistaa sekä yksilön että ryhmänjäsenten vahvuuksia ja tuottaa sitä kautta lisäarvoa sekä itselle että muille ryhmän jäsenille. Oppimistilanteissa ryhmänjäseneet nähdään ainutlaatuisina ja tasavertaisina kumppaneina

toisiinsa nähden, mikä edesauttaa ihmisen oppimista ja kasvua ”täyteen mittaansa”. (Hellström ym. 2015, 23–26.)

Johnsonin ja Johnsonin (2014) tutkimuksen mukaan yhteistoiminnallista oppimista tarvitaan tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin. Tarve syntyy Johnsonien määritelmän mukaan neljästä eri syystä:

- 1) Nopeasti kasvava globalisaatio ja sen mukana lisääntyvät riippuvuussuhteet ja konfliktit.
- 2) Maailmanlaajuisesti lisääntyvien demokratioiden takia.
- 3) Uusia luovia yrittäjiä tarvitaan tulevaisuuden työkentille.
- 4) Ihmissuhdetaitojen kasvava merkitys nykymaailmassa.

(Johnson & Johnson 2014, 841.)

Edellä mainittuihin sekä globaalilla tasolla että yksilö- ja yhteiskunta tasolla tarkasteltaviin ja vaikuttaviin haasteisiin Johnson ja Johnson (2014) tarjoaa ratkaisuksi yhteistoiminnallisen oppimisen lisäämistä koulupäiviin. Lisäksi Johnson ja Johnson toteavat, että kaikki opetussuunnitelman sisältämät ja määrittämät tehtävät ovat toteutettavissa yhteistoiminnallisia käytänteitä hyödyntäen opetettavaan ikäluokkaan katsomatta. (Johnson & Johnson 2014, 841.)

2.1.4 Käytännön yhteisöt

Käytännön yhteisö (*community of practice*) on ihmisistä muodostuva yhteisö, jolla on yhteinen päämäärä oppimisprosessissa. Yhteisön osaaminen ja asiantuntijuus välittyy näissä yhteisöissä toimijoiden kesken. Käytännön yhteisöjä voivat olla esimerkiksi nuorisojengit, harrasteryhmät, koulussa toimivat ryhmät tai työpaikan epäviralliset yhteisöt. (Hakkarainen 2000, 88–89.) Nämä yhteisöt ympäröivät meitä, ja me kuulumme niihin kodin, työn, koulun sekä harrastuksien kautta (Wenger 1998, 6). Partti on käyttänyt Wengerin teoriaa käytännön yhteisöistä vuoden 2008 verkkoyhteisöä käsittelevässä tutkimuksessaan. Partti määrittelee käytännön yhteisöt joko pienistä tai suurista ihmisjoukoista koostuviksi vuorovaikutteisiksi muodostelmiksi, joissa ihmisjoukkojen kesken yhteistoiminnassa käydyillä merkityksellisillä neuvotteluilla on pyrkimys päästä tiettyihin tavoitteisiin. (Partti 2008, 40.)

Käytännön yhteisöt ovat Wengerin (1998) ja Hakkaraisen (2000) mukaan etuoikeutettuja paikkoja niin tiedon luomiselle kuin tiedon hankkimiselle. Oppimista tapahtuu käytännön yhteisöissä kokemuksen ja osaamisen välille syntyvän tiiviin vuorovaikutuksen ansiosta ja sen takia Wenger pitääkin käytännön yhteisöjä erittäin hedelmällisinä oppimispaikkoina. Wenger muistuttaa kuitenkin, että kokemuksen ja osaamisen välillä tulee säilyä jännite, muuten oppiminen hidastuu. (Hakkarainen 2000, 92; Wenger 1998, 214.)

2.1.5 Wengerin malli

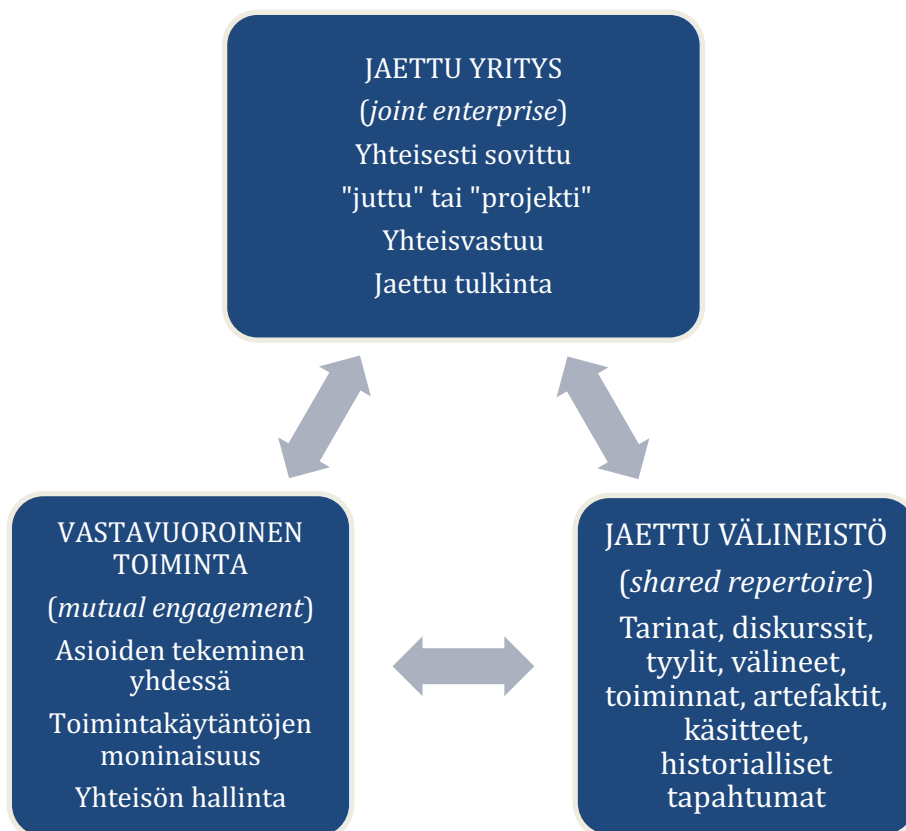
Wengerin (1998) malli (Kuvio 1.) jakautuu kolmeen eri osatekijään: jaettu yritys (*joint enterprise*), vastavuoroinen toiminta (*mutual engagement*) ja jaettu toimintavälineistö (*shared repertoire*). Ensimmäinen osatekijä on jaettu yritys, jossa yhteisön jäsenet toteuttavat yhdessä sovitun ”jutun” tai ”projektin” yhteistyössä ottaen vastavuoroisesti vastuuta, osallistujien välille syntyy vastuullisia suhteita, jotka muodostavat yhteisön toimintakäytänteet. (Hakkarainen 2000, 88; Wenger 1998, 73, 77–78.)

Toinen osatekijä on vastavuoroinen toimintaan sitoutuminen, joka jakautuu kolmeen toimintaa kuvaavaan elementtiin: 1.) Aktiivisuus tarkoittaa, että asioita tehdään yhdessä muiden yhteisön jäsenten kesken. Kokoontuminen on säännöllistä ja aktiivista. 2.) Toiminta on monimuotoista ja tasavertaista koostuen homogeenisestä joukosta erilaisia ihmisiä, joista jokainen jakaa oman osaamisensa yhteiseen käyttöön. Toiminnan toteutuminen ei edellytä 100 % vuorovaikutusta kaikkien osallistujien kesken, koska yhdessä sovitut käytännöt sitovat jäseniä jo itsessään toisiinsa ja edellyttävät näin jäseniltään enemmän tai vähemmän tietoisia ponnisteluja yhteisön pysyvyyden takaamiseksi. 3.) Osallistujien keskinäinen suhde sisältää erilaisia osallistumisen muotoja eli rooleja. Yhteisön jäsen voi toimia roolissa, jossa hän täydentää omalla osaamisella muiden jäsenten tietoa (tieto on limittäistä) ja vastuu jakautuu näin eri osallistujien kesken. Osallistujat täydentävät toistensa tietoja muodostaen yhteisen jaetun tulkinnan asiasta. Tämän lisäksi osallistuja voi toimia myös tiedon vahvistajan tai vastaanottajan roolissa. Olennaista on se, että käytännön yhteisöissä esiintyy erilaisia rooleja, jonka vuoksi oppimisprosessi muotoutuu sitä hedelmällisemmäksi, mitä erilaisempiin yhteisöihin ja rooleihin osallistuja pääsee osalliseksi. (Hakkarainen 2000, 88; Wenger 1998, 77–78.)

Wengerin (1998) mallin kolmanneksi osatekijäksi muodostuu jaettu toimintavälineistö, jota syntyy jatkuvasti käytännön yhteisöissä vastavuoroisen toiminnan ansiosta. Materi-

aalia voi esiintyä vaikkapa erilaisten työvälineiden, käsitteiden, rutiinien, symbolien, luokitteluiden, toiminnan ja tarinoiden muodossa. (Hakkarainen 2000, 88; Wenger 1998, 82–83.)

Käytännön yhteisöihin osallistuminen ja niissä toimiminen synnyttää Wengerin mukaan esineellistymistä. Hakkarainen on listannut artikkelissaan (Oppiminen osallistumisen prosessina) seuraavia käytännön yhteisöjen toiminnasta syntyneitä välineistöjä: jengien tunnukset tai merkit, erilaiset onnistumistarinat ja toimintaa tukevat diagrammit, innovaatioita palvelevat analogiat ja ideat, toiminnan reflektointia palvelemaan syntyneet käsitteet, symbolit ja mallit. Esineellistymistä tapahtuu myös vastavuoroisesti käytännön yhteisöjen ulkopuolelta itse käytännön yhteisöihin. Tämä ilmenee muun muassa yhteisön, kuten nuorisojengin, pukeutumisenä tietyllä tavalla, jolloin nuorisomuoti siirtyy yhteisöön ulkoisena esineellistymänä. (Hakkarainen 2000, 90.) Alla oleva kuvio on lisätty havainnollistamaan Wengerin (1998) mallin mukaisia käytännön yhteisön osatekijöitä ja niiden keskinäisiä suhteita.



Kuvio 1. Käytännön yhteisön osatekijät (Hakkarainen 2000, 88; Wenger 1998, 73).

2.2 Säveltäminen ja improvisointi

Säveltää-sanan englanninkielinen vastine (*compose*) kätkee sisällensä monivivahteisen listan sanoja, joita käytetään eri alojen (kirjapaino, laki, musiikki) yhteyksissä. Jokainen sanoista voisi yhtä hyvin kuvailla myös sävellysprosessia: säveltää, muodostaa, koostua, kirjoittaa, käsittää, koota, koostua, muodostaa, sepittää, luoda, rauhoittua, tyyntyä, laatia, sovittaa, latoa, asettaa sekä ideoida. (Mot. sanakirja.)

Säveltämisen käsite voidaan nähdä Ervastian, Muhosen ja Tikkasen (2003) mukaan sekä suppeassa että laajassa merkityksessä. Suppeampi merkitys pitää sisällensä säveltäjämyytin ja hyvin tasokkaan tuotoksen. Laajempi merkitys säveltämiselle löytyy musiikkikasvatuksen pedagogisesta kirjallisuudesta, joka rinnastaa säveltämisen synonyymiin musiikillinen keksintä. Termi sisältää monivivahteikkaan työkalupakin, joka koostuu muun muassa mielikuvituksesta, luovasta leikistä, sävelillä leikkimisestä sekä improvisaatiosta. (Ervasti ym. 2013, 251–252.) Esimerkiksi tutkimusmatka kohti omaa säveltämistä oli sävellyshankkeissamme musiikillisen keksimisen aikaa. Prosessissa heräteltiin nuorten mielikuvitus luovien leikkien, sävelillä leikkimisen sekä improvisaation avulla. Säveltämisprosessi haluttiin nähdä laajassa merkityksessä sisältäen muutakin, kuin itse nuorten työstämät valmiit sävellystuotokset kuten Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2003) ovat musiikillista keksintää kuvanneet. (Ervasti ym. 2013, 251–252.)

Sari Muhonen on lanseerannut väitöskirjassaan sanan sävellyttää (*songcrafting*), jota tulisi tarkastella ennemminkin yhteistyötaitona. Muhosen mukaan sävellyttää-sana käsittää laajemman demokraattisen ihanteen, jossa jokainen voi osallistua, oppia yhteistoiminnassa ja menestyä. Muhosen (2016) pedagogiset ajatukset polveutuvat tarinankerronnan käsitteeseen ja sadutus-menetelmään, jossa lapsi kohdataan ja nähdään ylipäänsä kykenevänä. (Muhonen 2016a, 38.) Karlssonin (2000) mukaan sadutus-menetelmä toimii työkaluna, jolla nimenomaan lasten omat ajatukset selviävät aikuiselle. Sadutus-menetelmä auttaa ohjaajia lasten kuuntelussa mahdollistaen monisuuntaisen vuorovaikutus- ja oppimistilanteen, jossa ovat osallisena sekä ohjaajat että lapset. (Karlsson 2000, 168–169.)

Sana improvisaatio sisältää sekä kommunikaation että luovuuden ulottuvuudet. Näiden taitojen kehittämisen hyödyt ovat saaneet Johansenin, Holdhusin, Larsonin ja MacGlonden (2020) mukaan huomiota 2000-luvun oppimisen tutkimuksissa (Bellanca & Brandt 2010; NOU). Niissä kommunikaatio ja luovuus on listattuna muun muassa 2000-luvun oppimistaidoiksi, koska on todettu, että kommunikaation ja luovuuden kautta on mahdollista

oppia kulttuurista tietoisuutta, kriittistä reflektiivisyyttä ja yhteistyötaitoja, jotka edesauttavat vastuulliseksi kansalaiseksi kasvamisessa. (Johansen ym. 2020, 2–3.) Vaikka improvisaation vaikutukset oppimiseen ovat ilmeiset, sen hyötyjä on lähes mahdoton mitata virallisilla oppimistuloksiin kehitetyillä arviointimittareilla, ja tämän vuoksi se saatetaan jättää monesti opetussuunnitelman ulkopuolelle (Johansen ym. 2020, 2–3).

2.2.1 Näkökulmia opettamiseen

Burnard (2000) kokosi tutkimuksessaan yhteen erilaisia ajatuksia säveltämisen ja improvisoinnin opettamisesta. Tulostensa perusteella hän jakoi kohderyhmän ajatukset säveltämisestä ja improvisoinnista kolmeen eri lähestymisnäkökulmaan:

1. Sävellys edellä
2. Improvisaatio edellä
3. Sävellys=Improvisaatio, jossa termit yhdistyvät toisiinsa

(Burnard 2000, 8.)

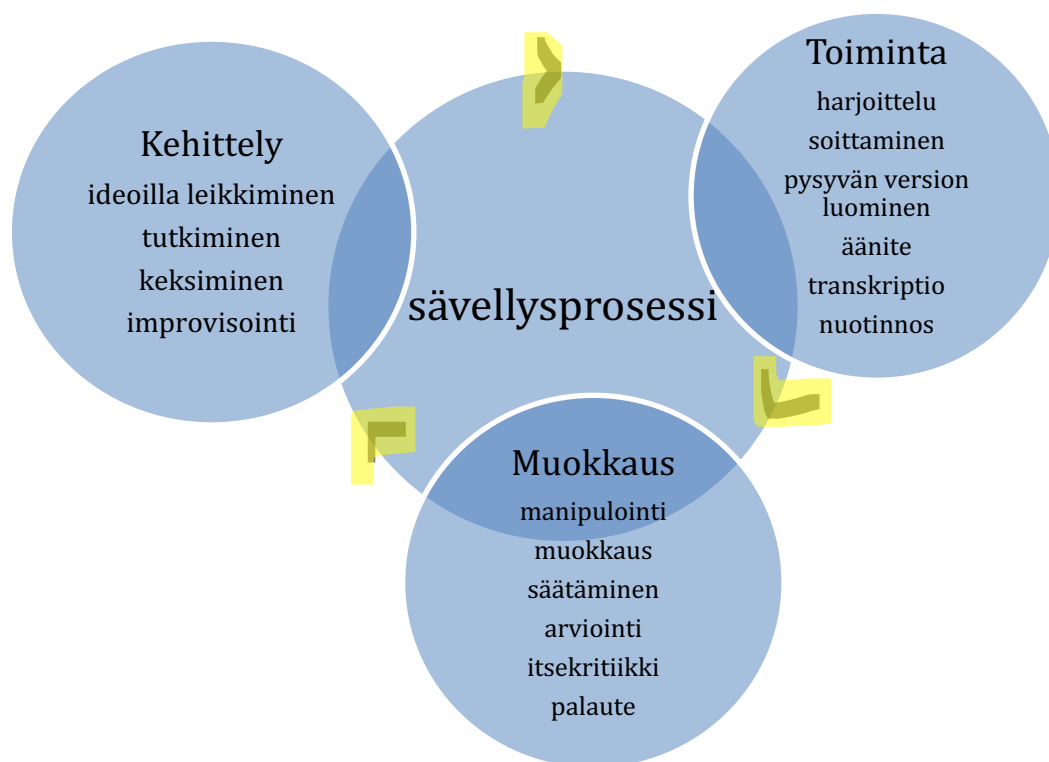
Sävellys edellä tarkoittaa Burnardin (2002) mukaan sitä, että opetussuunnitelma, joka itsessään jo painottaa säveltämistä luovana toimintana, ohjaa tapaamme toimia ja opettaa. Improvisointi ikään kuin asettuu säveltämisen termin alle osaksi säveltämistä, eikä saa näin itsenäistä erillistä roolia opetuksessa. (Burnard 2000, 8.)

”Improvisaatio edellä”: improvisointi liitetään usein tiettyihin tyyleihin kuten esimerkiksi jazz ja blues. Tämä saattaa ohjata käyttämään improvisointia näitä tyylejä opettaessa. Toisaalta improvisointi voidaan nähdä Burnardin mukaan myös spontaaniuden symbolina niin kutsutussa tyylivapaassa musiikissa. Kun improvisaatio ohjaa opetustamme, säveltäminen saattaa kuitenkin jäädä taka-alalle. (Burnard 2002, 8.)

Näkökulmassa, jossa sävellys on yhtä kuin improvisaatio, termit nähdään toisiinsa kietoutuneina. Tällöin termit ruokkivat toisiansa ja toimivat ikään kuin impulsseina toisilleen. Improvisointi voi toimia impulssina säveltämiselle ja päinvastoin säveltäminen improvisoinnille. Yhteen kietoutuneina ne mahdollistavat Burnardin mukaan luomistyön. (Burnard 2002, 8.)

Burnard toteaaakin, että olemassa olevat ajatuksemme säveltämisestä ja improvisoinnista saattavat vaikuttaa tapaamme opettaa sävellystä ja improvisointia. Burnardin mukaan tämän vuoksi onkin hyvä tulla ensin itse tietoiseksi omista ajatuksistaan säveltämisen ja improvisoinnin suhteen, ennen kuin opettaa niitä muille. (Burnard 2000, 8–9.)

Berkley (2001) tutki opettajien mielipiteitä sekä käytänteitä koulusäveltämisen prosessiin liittyen artikkelissaan. Tutkimuksen perusteella Berkley toteaa säveltämisen oppimisen olevan iteratiivista, eli yhden osa-alueen oppiminen parantaa myös muita säveltämisen prosessissa esiintyviä osa-alueita. Säveltämisen prosessi sisältää kolme osa-aluetta: kehittäminen, toiminta ja muokkaus. Vaiheet nähdään toisiinsa limittyneinä ja päällekkäisinä. Berkleyn mukaan opettajan tehtävä on opettaa oppilaille, kuinka säveltämisen prosessissa edetään, tarjota erilaisia lähestymistapoja säveltämiseen sekä mahdollistaa oppilaita käyttämään erilaisia oppimisvälineitä huomioiden oppijoiden lähtökohdat. Berkleyn mukaan opettaja vastaa aluksi lähes sataprosenttisesti sävellyksen etenemisestä hivuttaen vastuuta oppilaalle ”pala palalta”. (Berkley 2001, 119, 123–124, 126.) Hyvin samoin tavoin kuvailee sävellyttämisen prosessia myös Muhonen, joka kuitenkin korostaa Berkleyn tutkimuksesta poiketen valmiin tuotoksen dokumentoinnin merkitystä. Muhosen mukaan dokumentointi (esim. nuottiprintti) konkretisoi säveltäjän omistajuutta ja vahvistaa osaltaan musiikin tekijyyttä. (Muhonen 2013, 86, 92.) Valitsin alapuolella olevan Berkleyn kaaviota mukailevan kuvion kuvaamaan sävellyksen prosessia, koska se ilmentää prosessin syklistä luonnetta ja osoittaa, että eri työstövaiheisiin on mahdollista palata uudelleen.



Kuvio 2. Aktiviteetit ja niihin liittyvät taidot sävellyksen prosessissa (Berkley 2001, 124).

2.2.2 Opetussuunnitelma ohjaa säveltämään

Säveltäminen on perusopetuksen opetussuunnitelmassa varsin uusi käsite. Vasta vuoden 2004 opetussuunnitelma kutsuu säveltämistä nimensä mukaisella termillä. Ennen säveltämistermin käyttöä opetussuunnitelmissa on esiintynyt mm. termit luova musiikkikasvatus ja musiikillinen keksintä, jotka ovat sisältäneet myös oppilaiden oman luovan tuottamisen. (Ervasti ym. 2013, 256–258.)

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) kannustaa alakoulun luokkien 3–6 osalta opettajaa toteuttamaan säännöllisesti luovaa tuottamista säveltämisen, äänen ja musiikin parissa toimimisen kautta (POPS 2014, 6). Perinteisissä kouluissa luokkatilat saattavat kuitenkin asettaa jo itsessään rajoitteita luovan toiminnan suhteen. Renius, Korhonen ja Hakkarainen (2021) toteavat, että perinteisten koulujen arkkitehtuuri, joka rajoittuu neljän seinän sisälle, saattaa estää yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttamista. (Renius ym. 2021, 341.) Arkkitehtuurin lisäksi on myös muita asioita, jotka vaikuttavat luovan toiminnan toteutumiseen kouluissa. Kaufman ja Sternberg (2010) nostavat niitä kriittisesti esille tekstissään (*Constraints on Creativity*). Ensimmäinen liittyy opettajien arviointimenetelmiin, jotka perustuvat kouluissa yhä pääosin perinteisiin testausmenetelmiin ja mittaavat näin oppilaiden perustietämystä ja taitoja luovuuden sijaan. Kaufman ja Sternberg lisäävät, että on lähtökohtaisesti paljon helpompaa opettaa oppilaille perusasioita ja analysointia, koska ne pystytään tarvittaessa palauttamaan testausta varten muistiin. Toinen kohdistuu oppilaan näkökulmaan luovan toiminnan arvioinnista. Kaufman ja Sternberg kuvailevat riskiä seuraavasti: oman luovuuden esille tuominen saattaa erottaa oppilaan massasta ja vaikuttaa näin negatiivisesti arviointiin. Kolmas käsittelee oppilaiden koulussa omaksumaa luovuuden ”hintalappua”, joka mahdollisesti siirtyy opittuna toimintamallina heidän mukansa työelämään ja ohjaa sitä kautta myöhemmin heidän ajatuksiaan luovan toiminnan suhteen. (Kaufman & Sternberg 2010, 473–480.)

Myös opettajien koulutus nähdään usein riittämättömänä luovan ajattelun ohjaamiselle, minkä vuoksi opettajat ovat asian kanssa omillansa ja joutuvat itse etsimään menetelmiä tukemaan sekä omia että oppilaiden luovia taitoja. Opettajat ovat todenneet luovien menetelmien etsimisen vievän suhteettoman paljon aikaa opetuksen suunnittelulta, ja edellä mainitut seikat saattavat ohjata opettajia valitsemaan nimenomaan perinteisiä opetustapoja luovien menetelmien sijaan. (Berkley 2001, 128; Kaufman & Sternberg 2010, 473–480; Ojala & Väkevä 2013, 65.)

Koulutuksen puutteellisuudesta kertovat myös Muhosen (2014) tuntemukset, joita hän kuvaa sanalla ”riittämättömyys” artikkelissaan Songcrafting: Laulun tekeminen yhteistoiminnallisten luokkahuonekäytänteiden valossa. Tuntemustensa lisäksi Muhonen kuvailee aikaisempien opetuskäytänteidensä olleen hyvin perinteisiä ja rajoittuneita. Muhosen mukaan käytänteet ohjasivat lähinnä valmiin oppimateriaalin toistamiseen jättäen huomiotta luovien opetusmetodien käytön, kuten esimerkiksi omien laulujen säveltämisen. (Muhonen 2014, 185–186.)

Toisaalta Nikkasen (2009) ja Muhosen (2016) mukaan nimenomaan musiikki oppiaineena tarjoaa erittäin hyvät kasvatuksen välineet yhteisöllisen perusolemuksensa ja esteettisen pyrkimyksensä kautta. Yhteismusisointi tarjoaa erinomaisen alustan harjoitella oman toimintansa sopeuttamista yhteiseen kokonaisuuteen nähden, ja jos tämän lisäksi toiminnan päämääräksi asetetaan vielä yhteinen tuotos, kuten vaikkapa oma sävellys, muodostuu luonteva prosessi, jonka avulla päästään kehittämään sekä omia taitoja että työskentelemään yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Nikkanen lisää edelliseen, että onnistuessaan prosessi tarjoaa myös ainutlaatuisen kokemuksen osallisuudesta yhteisöön. (Nikkanen 2009, 61; Muhonen 2016a, 9.)

Muhosen mukaan yhteissäveltämisen prosessi vaatii oppilaiden osallisuuden tarkastelun lisäksi myös opettajan osallisuuden tarkastelua. Muhonen (2016) kehottaakin tutkimuksensa perusteella opettajaa tukemaan oppilaita monipuolisesti vaihtelevista rooleista käsin sulkemattaan itseään oppimisprosessista pois. Muhonen viittaa työssään Regelskiin (1981), joka täsmentää opettajan roolia kuvailemalla opettajan tehtävää seuraavasti: opettaja tulkin omaisesti auttaa oppilaita omien musiikillisten arvojen muodostamisessa niin, etteivät kuitenkaan opettajan omat arvokäsitykset siirry oppilaisiin. Muhonen (2013) jatkaa koulun musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisella tarkastelulla ja toteaa, että sen yksi tärkeimmistä tehtävistä olisi tukea lasten yhteisluomista ja luovaa toimijuutta, jotka lapsilla on ollut vahvasti läsnä varhaislapsuudesta asti. (Muhonen 2013, 90; Muhonen 2016a, 9.)

Nykyisessä vuonna 2014 uudistuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvaillaan yhdessä oppimisen edistävän muun muassa ”oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia” (POPS 2014, 17). POPS:n mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka toimii vuorovaikutuksessa sekä ympärillä olevien ihmisten että oppimisympäristöjen kanssa. Siksi oppimisprosessin yksi tärkeimmistä päämääristä on taito toimia ja oppia yhdessä. (POPS 2014, 17.) Nykyisen opetussuunnitelman toteuttamista mahdollistaa muun muassa yhteistoiminnallisten

toimintatapojen kulkeminen osana oppikirjoja, opetusmenetelmiä sekä opettajien koulutusta. Lisäksi yhteistoiminnallisuudesta löytyviä aineistoja, kirjallisuutta ja opetusmateriaaleja on käännetty kymmenille eri kielille. Johnsonin ym. (2009) mukaan yhteistoiminnallisuuden menestyksen salaisuus lieneekin siinä, että sitä ympäröi selkeä teoreettinen perusta ja sen takana on satoja luotettavia tutkimuksia (Johnson & Johnson 2009, 3–4). Juntunen (2013) muistuttaa, että aina ei kuitenkaan ole ollut näin niin kun on edellä kuvattu. Samalla hän toteaa opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien aktiivisemmän kehityksen tapahtuneen musiikkikasvatuksen piirissä vasta viime vuosikymmenen aikana viiden opetuksen suuntaan, jossa oppilaan oma musiikillinen keksiminen eli säveltäminen musiikinopetuksen eri konteksteissa voisi toteutua. (Juntunen 2013, 96–99.)

2.2.3 Kohti luovaa yhteistoiminnallista oppimista

Yhteistoiminnallisten ajatusten siirtyminen käytännön työkaluiksi opetustyöhön ja opetuskäytäntöihin tapahtui 1940-luvulla, jolloin siirryttiin pienin askelin kohti ryhmädynamiikkaa tukevia opetusjärjestelyitä. ”Kulta-ajaksi” kutsutaan 1970-lukua, jonka myötä yhteistoiminnallinen oppiminen (*cooperative learning*) vakiintui osaksi kasvatustieteellistä sanastoa. Samaan aikaan perustettiin myös tieteellinen yhdistys ”International Association for the Study of Cooperation in Education”, jonka tehtäviin sisältyy yhteistoiminnallisuuden tutkimus- ja kehittämistyö. (Hellström ym. 2015, 15.)

Hellströmin, Johnsonin, Leppilammen ja Sahlbergin (2015) mukaan yhteistoiminnallisuus rantautui erilaisten toimintaa edistävien hankkeiden myötä myös suomalaiseen koulumaailmaan 1970-luvulla. Kouluissa se näkyi ryhmätyön vakiintumisena muiden opetusmenetelmien rinnalla. (Hellström ym. 2015, 15.) Suomessa musiikkikasvatus on seurannut aikaansa, sillä Juntunen (2013) mukaan samoihin aikoihin myös luova tuottaminen, improvisointi ja musiikillinen keksintä löysivät paikkansa niin koulun opetussuunnitelmissa kuin myös tulevien musiikinopettajien koulutuksessa (Juntunen 2013, 127–128).

Vielä 1960-luvulla asiat olivat toisin, kuin edellä kuvattiin. Suomen musiikkikasvatuksen edelläkävijät Ellen Urho ja Liisa Tenkku totesivat tuolloin, että kouluopetuksesta puuttui lähes kokonaan omakohtainen keksiminen ja luovuus. Opetus kohdistui enemmänkin aikaisemmin tuotetun toistamiseen. Tästä syystä Urho ja Tenkku päättivät yhteistoiminnalla aloittaa musiikinopetuksen sisällön uudistamisen, jonka keskeisiksi lähtökohdiksi valikoituivat luovuus, toiminnallisuus sekä uutena opetuksen sisältönä moderni musiikki, jota

lähestyttiin äänimaisemien toteuttamisen sekä kuuntelun kautta. Urhon ja Tenkun mukaan tavoitteena oli rakentaa näille lähtökohdille perustuva opetusmenetelmä, joka etenisi systemaattisesti koko nykyisen peruskoulun läpi. (Juntunen 2013, 82–86.) Kankkusen (2009) mukaan Urhon ja Tenkun oppijärjestelmän uudistushaluun vaikuttivat heidän omakohtaiset kansainväliset ”löytöretkensä” maailmalla ja itse syvästi koetut kokemukset uuden musiikin parissa (Kankkunen. 2009, 41).

Higginsin ja Bartleetin (2012) mukaan yhteistoiminnallisuuden tarve syntyi muun muassa opettajien halusta tarjota suotuisampaa oppimisympäristöä musiikin tutkimiselle ja tekemiselle. Tämän uuden radikaalin lähestymistavan tehtävä oli luovuuden, ilmaisun, spontaanisuuden ja yhteistyön tarjoaminen oppimisen tueksi. (Higgins & Bartleet 2012, 2–3.) Hellströmin ym. (2015) mukaan opetussuunnitelmatasolla muutos näkyi 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksen myötä, jolloin yhteistoiminnallisuuden periaatteet sisällytettiin opetusta ohjaaviksi tekijöiksi muiden tekijöiden rinnalle osana koulujen opetussuunnitelmia (Hellström ym. 2015, 15–18). Vaikka yhteistoiminnallisuus on näkynyt opetussuunnitelmatasolla jo pitkään, niin yhä edelleen kritisoidaan sitä, että opetusmenetelmät eivät vastaa innovaatiovetoisen yhteiskuntamme tarpeisiin. Reinius, Korhonen ja Hakkarainen (2021) pohtivat artikkelissaan² ratkaisuja tähän ongelmaan ja toteavat, että tulevaisuudessa tulisi keskittyä opettajien tukemiseen, jotta opetuksen muutos kulkisi yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Tähän vaikuttavat osaltaan myös fyysiset luokkajärjestelyt. Perinteisellä arkkitehtuurilla rakennettujen koulujen ongelmana nähdään luokkien yhdistämistä keskenään rajoittavat rajat kuten ovet ja seinät, jotka estävät sekä oppilaiden että opettajien välillä syntyvän vuorovaikutuksen. (Reinius ym. 2021, 341.)

2.3 Luovuus

Luovuus-sanalle löytyy useita mahdollisia synonyymeja kuten esimerkiksi mielikuvitus, kekseliäisyys, innovaatio, inspiraatio, omaperäisyys, lahjakkuus, ainutlaatuisuus. Maailmalla edellä mainituista termeistä vain harvoja käytetään laajalti ja lisäksi termien määritelmät vaihtelevia suuresti. (Plucker & Makel 2010, 48.)

² The design of learning spaces matters: perceived impact of the deskless school on learning and teaching (Reinius, Korhonen & Hakkarainen 2021)

2.3.1 Käsitteen moninaisuus

Luovuuden määrittämistä pohtineet Russ ja Fiorell ovat todenneet, ettei ole olemassa vain yhtä teoriaa, jolla voitaisiin kattaa ja ratkaista kokonaisuudessaan luovuuden käsite. Määrittämisen hankaluus koskee myös kysymystä siitä, kuinka luovuutta pystytään edistämään. Asian ymmärtämiseksi Russ ja Fiorell (2010) tarjoavat esimerkin kehittyvästä lapsesta ja niistä useista prosesseista, jotka yhtäaikaaisesti ovat lapsen kehityksen aikana käynnissä. Tämän lisäksi lapsen kohdistuu myös kehitysprosessin ulkopuolisia vaikutteita. Kehitysprosessin monimuotoisuus saattaa auttaa meitä ymmärtämään, ettei luovuskäsitteäkään pystytä määrittämään yksiselitteisesti. Russin ja Fiorellin (2010) mukaan luovuuden tutkijat ovat usein keskittyneet liian kapea-alaisesti ihmisen kehitysprosessin osa-alueiden tarkastelun kautta pelkästään poikkeavan ajattelun tai ongelmaratkaisun tutkimiseen näkemättä kehitysprosessia laajempaan kokonaisuutena. (Russ & Fiorell 2010, 233–235.) Tulevaisuuden luovuustutkimusta ajatellen Russ ja Fiorell (2010) ehdottavat luovuuden tarkasteluun laajempaa tutkimusmenetelmää, jossa luovuutta tulisikin tarkastella yhtäaikaaisesti useammasta näkökulmasta käsin. Laajemman näkökulman kautta saattaisimme päästä käsiksi luovan mielikuvituksen kehittämisen ytimeen toteavat Russ ja Fiorell. (Russ & Fiorelli 2010, 233–235.)

Samankaltaisiin kapea-alaisiin tutkimustuloksiin viittaavat myös Martela ja Jarenko (2014) eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisussa, jossa American Psychological Associationin puheenjohtaja Martin Seligmanin (1999) mukaan 2000-luvulle saakka psykologian tutkimusta on hallinnut ongelmakeskeinen ihmiskuvan tutkiminen keskittyen erilaisiin ihmismielen häiriöihin ja niiden ratkaisemiseen. Pelkkä ongelmien ratkaisu jättää käsittelemättä kuitenkin ”kolikon toisen puolen” eli ne tekijät, jotka tekevät elämästä hyvää ja elämisen arvoista. Kuitenkin juuri nämä tekijät johtavat sisäisen motivaation ja luovuuden aktivoitumiseen mahdollistaen tuloksettaamman ja mielekkäämmän työskentelyn. (Martela & Jarenko 2014, 20–21.) Joukamo-Ampuja (2010) pohtii lisensiaatintyönsään luovan ja ongelmaratkaisukeskeisen prosessin eroja viitaten Uusikylään ja Piirtoon, joiden mukaan ”ongelmanratkaisussa ongelman rajat ovat usein selvät”. Luova prosessi nähdään itsessään jo epämääräisenä, ja työskentelyn tavoitteet päämäärän saavuttamiseksi eivät ole välttämättä kovin selkeät. ”Älyllisten ja tiedollisten elementtien lisäksi prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat joko edistää tai haitata prosessia”. (Joukamo-Ampuja 2010, 58–59.)

2.3.2 Itseohjautuvuusteoria vahvistaa leikin merkitystä

Itseohjautuvuusteoria näkee ihmisen toiminnallisena olentona, jolla on tarve hakeutua tekemään itselleen mielekkäitä, merkityksellisiä ja kiinnostavia asioita. Pientä lasta voidaan tarkastella eräänlaisena teorian prototyypinä. Lapsella on tarve passivoitumisen sijaan sisäsyntyiseen aktiivisuuteen. Tämä ilmenee lapsen toiminnassa eräänlaisena jatkuvana etsimisenä. Kyllästyttyään edelliseen tekemiseen lapsi etsii passiivisen toiminnan sijaan uuden mielekkään kiinnostuksenkohteen aktiivisen tekemisen ja haasteiden kautta, joihin lapsi pyrkii vastaamaan erilaisten leikkien ja pelien muodossa. (Martela & Jarenko 2014, 13.)

Fredricksonin mukaan haluamme oppia uusia asioita myönteisyyden kautta. Tämä pohjautuu evolutiiviseen ajatteluun, joka ohjaa toimintaamme. Lapsi omaksuu leikin ja pelien kautta tiedostamattaan fyysisiä ja sosiaalisia taitoja, jotka auttavat pärjäämään myöhemmin todellisessa elämässä. Ihmisten kykyä leikkisyyteen ja mielikuvitukseen pidetään jopa ihmislajin menestyksen ja kehityksen keskeisenä ennakkoodellytyksenä. (Martela & Jarenko 2014, 13.)

2.3.3 Leikki luovuuden tukena

Lapsia ja leikkiä tutkineen Piaget'n mukaan lapsen ajatusmaailma on egosentrisempää kuin aikuisen ja egosentristä ajatusmaailmaa ohjaa leikki. Tätä Piaget perustelee sillä, että lapsen todellinen sosiaalinen kieli, jota lapsi käyttää perustoiminnassaan eli leikissä, muodostuu sanallisen kielenkäytön ohella yhdenvertaiseksi ilme-, ele- ja liikekielen kanssa. Piaget'n mukaan egosentrisyys hallitsee lapsen ajatusmaailmaa 7–8 vuoden iässä ja yhdessä työskentelyn tarve herää vasta tämän ikäkauden jälkeen. (Vygotski 1982, 41–42.) Myös Feinin mukaan luovuus sisältyy leikkimiseen, ja leikki on näin ollen osa lapsissa esiintyvää luonnollista luovuutta. Leikin aikana käynnistyvät monet luovat kognitiiviset prosessit, joita leikin kautta voidaan edistää. (Russ & Fiorelli, 2010, 237.)

Luovuus on kulkenut musiikillisen keksinnän ohella mukana suomalaisen koulun opetus suunnitelmissa 1970-luvulta alkaen. Opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien aktiivisempi kehitys musiikkikasvatuksen piirissä on tapahtunut vasta viime vuosikymmenen aikana vieden opetuksen sen suuntaiseksi, että oppilaan oma musiikillinen keksiminen kuten säveltäminen musiikinopetuksen eri konteksteissa voisi toteutua. (Juntunen 2013, 96–99.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen sekä kuvailen tutkimusmenetelmäni. Kerron tutkimusprosessista sekä analyysimenetelmistä ja lopuksi pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman tarkkaan, systemaattiseen sekä totuudenmukaiseen aineiston kuvaamiseen, ja sen vuoksi haastatteluiden analysoimisen lisäksi haluan kuvata ja avata lukijoille omana osanaan myös sävellysprosessin kulun, joka on oleellinen osa koko tutkimustani. Kuvaus löytyy tutkielman neljännessä osiosta 4 Soiva postikortti.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tarkastelen sävellyksprojektissa Soiva postikortti käytettyjä harjoitteita ja niiden vaikutusta sävellysprosessin etenemiseen erityisesti yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta käsin. Laajemmin katsoen pyrkimykseni on vahvistaa olemassa olevaa tutkimustietoa luovan tuottamisen prosessista alakoulun kontekstissa ja mahdollisesti täydentää olemassa olevaa tutkimustietoa nuorten vastauksien kautta nousseiden näkökulmien avulla.

Osallistuin sävellyksprojektin kulkuun sekä tutkimuksen tekijänä että tarkkailijana. Tämän lisäksi kuuntelin nuorten tarpeita ja toiveita opettajan, sävellyksen ohjaajan sekä kuuntelijan rooleista käsin. Opettajajohtoisesta opettamisesta poiketen pyrkimykseni oli toimia nuorten ideoiden mahdollistajana ja nähdä nuoret aktiivisina toimijoina.

Tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:

Millaisia ajatuksia koulukontekstissa yhteistoiminnallisesti toteutettu sävellyksprojekti herätti siihen osallistuneissa nuorissa?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota lähestyn toimintatutkimuksellisella otteella. Olen kiinnostunut erityisesti nuorista oppilaista ja oman tyylini kehittämisestä, joka ohjasi laadullisen näkökulman valintaani kvantitatiivisen sijaan. Tuomivaara on todennut, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteeksi nousee ihminen ja häntä ym-

päröivien ilmiöiden tutkiminen. Ilmiöitä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tutkimuksen edetessä tutkittavien haastatteluiden vastausten pohjalta ja niistä nousseiden merkitysten ja tarkoitusten kautta. (Tuomivaara 2005, 1–3.)

Laadullisessa tutkimuksessa tietoa kerätään tapauksen ympärille monipuolisesti. Tämä auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin. (Metsämuuronen 2006, 90–91.) Edellä luettu kuvailee hyvin omaa tiedonhankintaprosessiani, joka alkoi jo ennen tutkimustani ja kesti tutkimuksen valmistumiseen saakka. Tutkimuksessani tapauksena oli sävellystehtävä Soiva postikortti, jonka muodostaman ilmiön ympärillä sekä keskiössä toimivat nuoret muodostaen mielipiteitä sävellysprosessin aikana koetusta osallistumisesta, leikkistä, oppimisesta, keskeneräisyyden sietämisen tunteesta ja tuottamisesta. Prosessi huipentui valmiisiin teoksiin ja niistä koostettuun sävellyskonserttiin, jonka merkityksiä nuoret sanoittivat työssäni.

Heikkinen (2015) on kuvaillut toimintatutkimusta käytännön ja tutkimuksen kohtaamiseksi. Tutkimusta tapahtuu itse toiminnan sisällä, jotta toimintaa voitaisiin tulevaisuudessa kehittää eteenpäin. Tutkijan rooli on olla aktiivinen toimintaan osallistuja ja tutkimus tapahtuu sosiaalisessa prosessissa tutkijan ja tutkittavien yhteistoiminnassa. (Valli & Aaltola 2015, 204–205.) Koska minun päämääräni oli sekä kehittää luovaa toimintaa koulukontekstissa yhteistoiminnallisissa olosuhteissa että toisaalta oppia prosessista myös itse, koen tutkimusotteeni sisältävän juuri toimintatutkimuksen piirteitä. Myös Metsämuuronen (2006) toteaa, että toimintatutkimuksella pyritään kehittämään olemassa olevia käytänteitä ja toisaalta tutkimuksen avulla opitaan ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin. Lisäksi toimintatutkimuksen piirteisiin kuuluu se, että osallistujat kantavat vastuuta toiminnastaan läpi tutkimuksen. (Metsämuuronen 2006, 103.) Tämä yksilöllinen vastuu kulkee myös osana vuoden 2016 opetussuunnitelmanuudistuksen määrittämää oppilaan pedagogista roolia (Hellström ym. 2015, 55–56). Sekä yhteistoiminnallista metodia, jota hyödynsimme sävellysprosessimme käytännöntoteutuksessa ja jonka osa-alueet kuvailen teoreettisen viitekehitykseni osassa 2.1.3 Yhteistoiminnalliset pedagogiset periaatteet.

Tutkijan roolin lisäksi sitouduin itse projektiin sävellyksen ohjaajana, tarkkailijana, reflektioijana ja uuden oppijana. Muhonen (2013) näkee yhteissäveltämisessä opettajan roolin aktiivisena. Opettaja tukee oppijaa oppimisessa aina kun sille on tarve. ”Opettaja ei siis sulje itseään prosessista pois, vaan osallistuu luomiseen vaihtelevissa rooleissa.” (Muhonen, 2013, 90.) Erilaisten harjoitteiden sekä leikkien kautta mahdollistimme oppilaiden

pääsemisen päämääräänsä eli valmiisiin Soiviin postikortteihin. Itse prosessi ja tutkittavien vastaukset tuottivat tärkeää tietoa oppilaiden oppimisesta. Hasun (2017) mukaan opettaminen koostuu vuorovaikutusketjusta, jossa oppilaan ja opettajan välillä syntyvä kommunikaatio synnyttää reaktioita, jotka suuntaavat prosessia ja lopulta mahdollistavat opettajalle tiedon saannin oppilaan oppimisesta (Hasu 2017, 135).

3.3 Menetelmät

Aineistonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani puolistrukturoitua haastattelua muistuttavaa teemahaastattelua, jonka toteutin sekä yksilö-, pari- että ryhmähaastatteluiden muodossa. Robson (1995) pitää haastattelua ainutlaatuisena tiedonkeruumenetelmänä, koska tutkija pystyy näin olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204). Haastattelumuotojen valintaan vaikutti osaltaan myös se, että haastateltavani olivat nuoria. Yksilöhaastatteluun peilaten Grönfors toteaa ryhmä- ja parihaastatteluissa tunnelman olevan usein luontevampi ja vapautuneempi. Lisäksi tutkimushaastattelua menetelmänä käytettäessä tutkijan on mahdollista säädellä kerättävää aineiston määrää ja järjestystä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla hienovaraisesti vastaajia myötäillen. Kyselyyn verrattuna haastattelu menetelmänä jättää enemmän tulkinnanvaraa vastausten analysoimisessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–210.)

Haastattelutilanteen aluksi näytin nuorille heidän valmistamansa luonnokset sekä tallenteen omasta Soivasta postikortista. Hirsjärven ym. (2009) mukaan erilaisilla päiväkirjamerkinnöillä ja tallenteilla voidaan tietoisesti johdattaa haastateltavia muistelemaan menneitä tapahtumia ja palauttamaan niitä näin muistiin (Hirsjärvi ym. 2009, 217–220). Vaikka aloitin haastatteluni heti sävellysprojektin loputtua, koin, että tilanteen kannalta oli oleellista palata nuorten kanssa ensiksi muistelemaan mennyttä projektia. Muistelu vapautti tunnelman, joka oli aluksi hiukan jännittynyt ja näin siirtymä haastatteluun sujui ikään kuin huomaamatta.

Päättökäsitteiden aineistoni koostui puolistrukturoiduista valmiiksi teemoitetuista ryhmähaastatteluista. Teemahaastattelun etuna pidetään sen nopeaa ja monipuolista tiedon tuottamista. Tieto on valmiiksi asettuneena karkeiden teemojen alle, ja ”puolistrukturointi” taas auttaa rajaamaan tiedon tiettyihin asioihin, mutta jättää toisaalta myös tilaa haastateltavien oman mielipiteen ilmaisulle. Ryhmähaastattelun etuna nähdään haastattelutilanteet,

joissa haastateltavat saattavat edesauttaa toisia haastateltavia muistamaan asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Valmiiksi strukturoidut teemat auttoivat minua pysymään sekä aiheessa että ohjasivat minua kysymään pääpiirteittäin samat kysymykset kaikilta haastateltavilta.

Tutkimusprosessini käynnistyi syksyllä 2020 puolivuotta ennen tulevan tutkimusryhmäni tapaamista. Tutkimuksen toiminnallisen jakson toteuttamiseen minua ja säveltämisen pedagogiikan opiskelijaa valmensi säveltämisen pedagogiikan opettaja Minna Leinonen. Ohjaaminen tapahtui Sävellyspedagogiikka-opintojaksolla Sävellyksen ja musiikinteorian osastolla, jossa Leinonen tutustutti minut tulevaan työpariini ja auttoi sekä ohjeisti minua läpi tutkimusmatkan sävellyksenohjaamisen kanssa.

Aineistonkeruun aloitin tutkimukseeni osallistuvan luokan musiikintuntien observoinneilla. Vierailut ja tuntiseurannat kohdeluokassa suoritimme yhdessä säveltämisen pedagogiikkaa opiskelevan opiskelijan kanssa syksyn 2020 aikana. Saimme näin mahdollisuuden tutustua luokan oppilaisiin sekä ryhmän sisäiseen dynamiikkaan ennen varsinaisen tutkimukseni alkamista. Ajattelin, että näin olisimme nuorten mielestä jo niin kutsuttuja ”turvallisia hahmoja”. Aarnos (2015) kuvailee asiaa seuraavasti: lapsen on saatava vapaasti tarkkailla ensin tutkijaa ja tottua häneen. Näin tutkimus häiritsee mahdollisimman vähän koulunkäyntiä. (Aarnos 2015,165.)

Tutkimusaineistoni ohella käytin työni analysoimiseen havainnointimateriaalia, joka koostui omasta, luokan musiikinopettajan sekä nuorten tuottamasta materiaalista, jonka sisällön avaan tarkemmin työni osassa 3.4 Analyysi. Aarnos toteaa kahden havainnoitsijan keräämän tutkimusaineiston tuovan uskottavuutta tutkimustyölle, lisäksi havaintomateriaali saattaa Aarnoksen (2015) mukaan toimia tärkeänä osana myös valmistauduttaessa tutkimuksen haastatteluosioon (Aarnos 2015, 166–167). Aloitin havainnointimateriaalin keräämisen luokan ensimmäisellä tutustumiskerralla vuoden 2021 tammikuussa ja jatkoin keräämistä helmikuun loppuun saakka, jolloin sävellysprojektimme päättyi.

Suurin osa sävellysprojektiin varatusta ajasta kului nuorten ryhmäytymisen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. Koska sävellysprosessi eteni yhteistoiminnallisesti sekä nuorten sävellykset syntyivät pääosin ryhmätöinä, oli luonnollista valita päähaastattelumuodoksi ryhmähaastattelu. Saaranen-Kauppinen ym. (2006) ovat todenneet, että ryhmähaastattelun parhaat hyödyt saadaan esille, kun ryhmähenki on hyvä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän lisäksi haastattelin työhöni kolmea yksilötyönä säveltänyttä säveltäjä oppilasta, joista haastattelin kahta parihaastattelun

muodossa taatakseni heille turvallisen ja mukavan haastattelukokemuksen. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alamuoto ja siihen pätevät ryhmähaastattelun säännöt (Hirsjärvi yms. 2009, 210). Ainoastaan yksi haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna, koska haastateltava itse halusi näin toimittavan. Kaikille haastateltaville esitettiin pääosin samat valmiiksi teemoitetut kysymykset, mutta niiden järjestys vaihteli haastatteluissa, koska toisissa haastatteluissa tutkittavat johdattivat aihetta välillä eri suuntaan.

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni vapaaehtoisuuden perusteella. Jouduin kuitenkin käyttämään tutkijan oikeutta karsia haastateltavien määrää, koska vapaaehtoisia löytyi ilokseni sangen suuri joukko. Toteutin haastateltavien karsinnan toiseksi viimeisellä sävellyskerralla arvonnalla avulla. Näin oikeudenmukaisuus tuli huomioiduksi. Haastateltavien lopulta yhdeksää säveltäjää viidestätoista halukkaasta. Sattumalta haastateltavien sukupuolitoteuma oli lopulta myös tasainen.

Sävellyksprojektissa Soiva postikortti oli mukana yhteensä 24 säveltäjää. Nuoret saivat itse päättää säveltävätkö he yksin, parityönä vai kolmen hengen ryhmässä. Näin sävellykset jakautuivat kolmeen eri kategoriaan, jotka nimesin musiikkitermein soolo, duo ja trio. Ensimmäisessä ryhmässä (soolo) muotoiltiin yksilösävellyksiä ja sävellyksiä syntyi viisi, toisessa ryhmässä (duo) syntyi yhteensä neljä parisävellystä ja kolmannessa ryhmässä (trio), sävellyksiä valmistui neljä. Alla olevasta taulukosta nro: 1 löytyvät sävellyskategoriat havainnollistettuna.

Taulukko 1. Sävellyskategoriat suhteessa syntyneisiin sävellyksiin.

Sävellyskategoriat	Syntyneet sävellykset
Soolo	5 kpl
Duo	4 kpl
Trio	4 kp
Sävellyksiä yhteensä	13 kpl

Olin päättänyt etukäteen, että tulisin valitsemaan jokaisesta sävellyskategoriasta yhden haastateltavan. Myöhemmin kuitenkin ajattelin, että haastatteluiden tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Täten haastatteluun osallistuneet haastateltavat edustivat vain kahta sävellyskategoriaa aluksi ajatteleman kolmen eri kategorian sijaan.

Seuraavaksi selvennän, miten haastattelut toteutuivat. Haastateltavien kahta triosävellyksryhmää sekä kolmea yksilösäveltäjää, joista kahta säveltäjää haastateltavien samanaikaisesti,

heidän toiveensa mukaisesti. Havainnollistan haastatteluiden sukupuolijakaumaa, toteutuneita haastattelumuotoja ja haastateltavien sävellyskategorioita alla olevassa taulukossa.

Taulukko 2. toteutuneet haastattelut, sävellyskategoria-, sukupuoli- ja haastattelun muotojakauman mukaan.

Sävellyskategoria	Sukupuoli	Haastattelu muoto
Soolo/ yksi	tyttö	parihaastattelu
Soolo/ yksi	tyttö	parihaastattelu
Soolo/ yksi	poika	yksilöhaastattelu
Trio/ kolme	tyttöjä	ryhmähaastattelu
Trio/ kolme	poikia	ryhmähaastattelu

3.4 Analyysi

Analyysiosan työstäminen alkoi perehtymisestä tutkimusaiheeseen eli yhteistoiminnallisesta säveltämisestä löytyvään kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin ja jatkui siitä läpi tutkimusprosessin työn valmistumiseen asti. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kutsuvat teoriasidonnaista aineiston lähestymistä abduktiiviseksi päättelyksi, jossa tutkimusaihetta käsittelevään kirjallisuuteen perehtyminen ohjaa aineiston tarkastelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Toiminnallisen kaksi kuukautta kestäneen sävellysprosessin päätteeksi haastattelin nuoret heidän koulupäivänsä aikana. Nauhoitin haastattelut Zoom-tallentimen lisäksi Wordin sanelinohjelmalla varmistaakseni nauhoituksen onnistumisen. Wordin tuottama teksti nopeutti haastatteluiden litterointia, vaikka oikeinkirjoitus muunsi puhuttua tekstiä osittain kirjakielisemmäksi ja se oli korjattava takaisin puhekielelle.

Analyysin päämateriaali koostui nuorten haastatteluista, joiden tukemiseen käytin nuorten tekemiä sävellyssuunnitelmia, päiväkirjamerkintöjäni, luokan musiikinopettajan muistiinpanoja ja video-otteita tunneilta sekä tallenteita Soivista postikorteista. Digitoitu materiaali oli oleellinen lisä, sillä se mahdollisti nuorten eleiden ja ilmeiden jälkikäteisen tarkastelun. Aarnoksen (2015) mukaan haastattelun yhdistäminen erilaisiin aineistonkeruumenetelmiin voi olla tutkijalle hedelmällistä. Yhdistäminen lähentää tutkijaa lapsen oman kokemus- ja elämysmaailman kanssa sekä mahdollistaa näin syvemmän tulkinnan muodostamisen haastatteluaineistosta. (Aarnos 2015, 170.) Digitoidut Soivat postikortit

sekä tukivat varsinaista haastatteluaineistoani, että vahvistivat sävellysprosessin aikana syntyneitä ajatuksiani nuorten välisestä vuorovaikutuksesta.

Kuten luvun alussa totesin, tein analysointia koko tutkimusprosessini ajan. Välillä analyysiäni ohjasi teoria ja välillä aineisto. Kuljin ikään kuin teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa. Tuomi ja Sarajärvi (2002) luokittelevat lähestymistavan teoriasidonnaiseksi tutkimukseksi, jossa analyysi kytkeytyy teoriaan, mutta ei suoraan perustu siihen. Grönfors (1982) taas toteaa, että jos tutkimuksessa käytetään hyväksi useita eri tiedonhankintamenetelmiä, analyysiä tehdään läpi tutkimusmatkan. Tällöin se ei kulminoitu vain yhteen tutkimuksen tekovaiheeseen, vaan aineistoa sekä analysoidaan että kerätään osittain samanaikaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 223.) Aineistoni lisäksi piirsin tutkimukseni eri vaiheissa käsittekarttoja ja kirjasin ajatusten virtaa ylös, kun huomasin aineistoni nostavan esille jotakin tutkimukselleni uutta ja olennaista tietoa. Käsittekartat auttoivat lisäksi minua ymmärtämään ja jäsentämään asioita. Käytin pohjana hermeneuttista eli ymmärtävää tiedonkäsitystä, jota Tuomivaara (2005) kuvaa tieteellisen tutkimuksen perusteissa seuraavasti: ”ihminen eroaa muista luonnonolioista tietoisuutensa ja vapaan tahtonsa ja niille perustuvan kulttuurisen elämänmuotonsa perusteella” siksi ”ihmis- ja yhteiskuntatutkimuksessa keskeistä on merkitysten tulkinta eikä syillä ja yleisillä laeilla selittäminen” (Tuomivaara 2005, 29).

Teemoittelin litteroidun haastatteluaineistoni aluksi nuorilta kysytyjen kysymysten alle (ks. Liite 3). Tämän jälkeen pohdin, minkälaisia vastauksia kysytyt kysymykset minulle tuottivat. Palasin tarkastelemaan teoriaosaani, jota täydensin Wengerin (1998) mallilla ja Kaufmanin ja Sternbergin luovan prosessin määritelmällä. Tämän jälkeen luin uudestaan aineistoani, jonka sijoitin lopulta kolmeen eri vaiheen alle: alku, keskikohta ja loppu. Teräs ja Toivianen (2014) viittaavat Brauhun ja Clarkeen, jotka jakavat teema-analyysin kuuteen eri vaiheeseen. Aineistoon tutustuminen, alustavien koodien tuottaminen, teemojen etsiminen, teemojen tarkistaminen, teemojen täsmentäminen ja nimeäminen ja raportintuottaminen. (Teräs & Toiviainen 2014, 86.)

Aineiston lisäksi analyysiin vaikutti myös itse sävellysprojekti, jonka aikana tutkijana havainnoin nuorien kokemuksia, työskentelyilmapiiriä, innokkuutta sekä sävellyksien edistymistä. Etsiessäni ilmiöille merkityksiä ja struktuureita koitin asettaa itseni tutkittavan asemaan, jotta ymmärtäisin paremmin, miten tutkittavani kokivat koko prosessin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 169.) Sävellysprosessimme käytännöntoteutus eteni yhteistoinnallisen oppimisprosessin ajatusten mukaisesti. Tarkastelin tutkimuksessani yhteis-

toiminnallisuutta tämänhetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, säveltämisen ja yhteistoiminnallisuudesta kertovan kirjallisuuden sekä aiheeseen liittyvään tutkimustiedon kautta.

Jälkikäteen katsottuna aineistoni analysoiminen ja tulkinta vaativat minulta säveltäjien vastausten useaan kertaan läpi lukemista, tiivistämistä, pohdintaa ja taulukointia. Lopulta päädyin jakamaan aineistoni siitä esille nousseiden neljän eri teeman alle, jotka jaoin vielä otsikoinnin tasolla säveltäjien Soiva postikortti -prosessin tehtävänantoa vastanneisiin raameihin seuraavasti: alku, keskikohta ja loppu. Avaan seuraavaksi tulososioni otsikointia.

Alku: kuvailee nuorten ajatuksia ja tunteuksia säveltämisestä, leikistä ja harjoitteista. Ajallisesti alkuvaihe sijoittuu ennen Soivien postikorttien säveltämistä tapahtuneeseen ajanjaksoon. Tässä osiossa aineistoni analysointi jakautuu kahden pääteeman alle. Ensimmäinen teema käsittelee ulkoista ja sisäistä motivaatiota, jotka nousivat nuorten vastauksien teemoittamisen kautta esille. Säveltäjiltä kysytyt kysymykset liittyvät sävellysaiheen valintaprosessiin sekä säveltäjien tunteuksiin projektimme alkuhetkestä. Toinen teema ”leikit ja harjoitteet” sijoittuu myös alkuvaiheeseen. Toisen teeman käsittelyä ohjasivat nuorilta kysytyt kysymykset, jotka liittyivät heidän vastauksiinsa leikin ja harjoitteiden merkityksestä säveltämisprosessissa. Käytän analysoinnissa apuna Riihelän (2004) ja Karlssonin (2000) ajatuksia leikin merkityksestä.

Keskikohta: kuvailee yhteistoiminnallista säveltämistä. Säveltäminen muodostaa analyysiosan kolmannen teeman. Tässä osassa käsitteelen nuorten yhteistoiminnallista säveltämisen prosessia ja aiheeseen esitettyihin kysymyksiin saatuja vastauksia, jotka keskustelevat hyvin teoriaosassani käytetyn E. Wengerin (1998) mallin kanssa. Käytin mallia apuna tämän osion vastausten tulkinnassa. Wengerin jaetun yrityksen yhteydessä tuon lisänä esille käytännön yhteisöt, jotka muodostuivat säveltämisprojektimme ympärille.

Lopetus: käsittelee nuorten minäkuvan ja itsetunnon vahvistumista. Nämä muodostavat samalla analyysini viimeisen teeman. Tämän teeman alle nivoin vastaukset sävellysprojektin jälkeiseen aikaan liittyvistä kysymyksistä. Päädyin pohtimaan nuorten vastauksia perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitevaatimusten kautta, joita käsitelin teoriaosassani. Nuorilta kysytyt kysymykset liittyivät heidän sävellystensä valmistumiseen ja siitä seuranneisiin ajatuksiin sekä heidän tulevaisuudennäkymiinsä.

3.5 Tutkimusetiikka

Tutkielmani tekemisessä pyrin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotka perustuvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamaan ohjeistukseen (TENK 2019,7). Ensin esitän tutkimukseen liittyviä yleisiä etiikan periaatteita, jonka jälkeen pohdin eettisiä kysymyksiä kronologisesti tutkimukseni kirjoitusvaiheiden kautta.

Hyvään tieteellisen käytäntöön kuuluu muun muassa huolellisuus avoimuus ja tarkkuus tutkimuksen eri vaiheissa (TENK 2012, 6). Säilytin tutkimusaineistoa tietokoneellani salasanojen takana ja hävitin sen heti tutkimuksen valmistuttua. Raportoinnissa noudatin hyvälle tutkimukselle ominaisia kriteereitä, johon kuuluu muun muassa asianmukainen lähdeaineiston viittaaminen. Tietojen hankinnassa pyrin palaamaan alkuperäisiin lähteisiin, mikäli se oli mahdollista. Tutkimuksen kirjallisuus on tarkoin valittua ja artikkelit on etsitty hyvien käytänteiden mukaisesti kirjaston tietokantoja ja Google scholar -hakukonetta käyttäen. Läpinäkyvyyteen ja avoimuuteen kuuluu edellä mainituiden lisäksi tutkimussuunnitelman laatiminen. Tutkimussuunnitelmalla saatetaan tuleva tutkimus läpinäkyväksi ja siksi sillä on merkittävä rooli tutkimuksen kulussa. Kohdistin oman tutkimussuunnitelmani ohjaavalle opettajalle, Helsingin kaupungille (tutkimuslupia varten), tutkimuskoulun rehtorille sekä tutkittavien lasten vanhemmille. (TENK 2012, 6–8; TENK 2019, 13.)

Tutkittavien nimet olen suojannut pseudonyymein, niin kuin TENK (2019) ohjeistaa. Käytän tutkimuksessani nuorten nimien tilalla sanaa säveltäjä, jonka lyhennän tekstissä S kirjaimeksi. Tällä menettelyllä suojaan nuorten tunnistettavuuden ja henkilöllisyyden. Olen lisäksi poistanut tutkimustekstistä sellaiset tunnistetiedot, jotka viittaavat tutkittaviin kuten tutkimuskoulun ja musiikinopettajan nimet. (TENK 2019, 11–15.)

Tutkimussuunnitelman laatiminen oli ensimmäinen askel koko tutkimustani, jonka tehtyäni aloitin tutkimuslupahakuprosessin projektille Soiva postikortti. Kysyin ensin luvan tutkimukselleni hankekoulun rehtorilta, jonka saatuani hain tutkimuslupaa Helsingin kaupungilta. Koska tutkimukseni kohdistuu alakoululaisiin, vaati Helsingin sosiaali- ja terveystoimi toteutettaviin tutkimuksiin, selvityksiin, opinnäytetöihin ym. aineistojen keräämiseen tutkimusluvan (HELSINGIN KAUPUNKI, 1; TENK 2019, 7). Helsingin kaupungin tutkimusluvan hakuprosessi sijoittui loppusyksyyn 2020. Toimitin hakemuksen kirjaamoon kaksi kuukautta ennen varsinaisen sävellysprojektin alkamista. COVID-19 viruslanteen takia, Helsingin kaupunki lähetti minulle lisäpyynnön koskien tutkimuslu-

paa. Siinä minua ohjeistettiin täydentämään tutkimuslupaa toimenpidelomakkeella. Lomakkeella varmistettiin, että huolehdin terveysturvallisuudesta sekä minimoin koronavirustartunta- ja altistumistilanteet suorittaessani aineiston keruuta ja toimiessani lähikontaktissa oppilaiden kanssa oppilaitoksen tiloissa. Tutkimuslupaprosessi vei kokonaisuudessaan aikaa yhteensä noin puolitoista kuukautta.

Kaupungin tutkimusluvan lisäksi otin yhteyden lasten vanhempiin heidän musiikinopettajansa kautta ja lähestyin heitä tietosuojalomakkeella, jolla pyysin suostumusta nuorten osallistumisesta tutkimukseen. Sävellyksen alkaessa lupa-asiani olivat kunnossa, mikä mahdollisti tutkimuksen aloittamisen ajallaan. Sävellyksen päätyttyä oli aika haastatella nuoret. Taideyliopistossa noudatetaan seuraavia ikärajoja TENK:n ohjeistuksen mukaisesti: Alle 15-vuotiaiden kohdalla kysytään sekä huoltajalta että tutkimukseen osallistuvalla nuorella suostumus tutkimukseen. Tämän lisäksi TENK:n ohjeiden mukaan tulee kiinnittää huomiota kysymysten asetteluun, jotta ne vastaavat osallistuvien nuorten kehityksentasa. (TENK 2019, 8–9.) Kysyin ohjeistuksen mukaisesti erilliset tutkimusluvut haastatteluun valikoituneilta nuorilta ja muotoilin kysymykset helposti lähestyttäviksi. Varmistuakseni kysymysten sopivuudesta haastateltavilleni vertasin niitä aiemmissa tutkimuksissa nuorille toteutettuihin haastatteluihin sekä pohdin niitä vielä yhdessä ohjaajan sekä opiskelukavereideni kanssa tutkimusseminaarissani. Nuoret haastateltiin helmikuun 2021 lopussa sävellyksien valmistuttua. Haastattelun aluksi tutustuimme suostumuslomakkeeseen yhdessä nuorten kanssa, minkä jälkeen he saivat päättää allekirjoitettavatko lomakkeen. Samalla kerroin nuorille heidän oikeudestaan keskeyttää osallistuminen tutkimukseen aina työn valmistumiseen asti. TENK:n (2019) mukaan lapsella tai hänen vanhemmallaan on oikeus kumota tutkimusaineiston käyttöön antama lupa aina siihen saakka, kunnes työ on valmis. Noudattamalla TENK:n ohjeistusta tutkija kunnioittaa tutkittavan henkilön itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa. (TENK 2019, 8–9.)

Tutkijana tiedostan vastuuni tutkimusmateriaalini turvallisesta säilyttämisestä niin, ettei tutkittavien tunnistetiedot joudu kolmansien osapuolien saatavaksi. Pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä läpi tutkimusmatkani tiedostaen, että minua koskee vaitiolovelvollisuus sekä tutkijan että opettajanroolissa. Hävitän tutkimusaineistoni asianmukaisesti. Tähän minua ohjaa lasten vanhemmille toimitettu tietosuojalomake, jossa lupaan hävittää äänitteet, videot ja litteroinnit viimeistään 6 kk:n kuluttua tutkimukseni valmistuttua. (TENK 2012, 6–7; TENK 2019, 11–12.)

4 Soiva postikortti

Sävellyshankkeemme oli pilotti, jonka tavoitteena oli yhdistää eri osaamisalojen asiantuntijuutta koulumaailman kontekstissa. Ajatuksena oli samalla tarjota perusopetuksen opetussuunnitelman mukainen vuorovaikutteinen musiikin oppimiskokonaisuus, joka koostui monipuolisista työtavoista, yhteismusisoinnista sekä mahdollisesti kaikkien oppilaiden tasavertaisen osallisuuden (POPS 2014, 264–265).

Hankkeeseen osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden yhteisenä ajatuksena oli tarjota oppilaille kokemus, jossa ”oppimisen ilon, luovan ajattelun, rohkaisevan ja ennakkolullottoman ilmapiirin sekä myönteisten musiikkikokemusten ja -elämyksien kautta innostetaan oppilaita kehittämään heidän musiikillisia taitojaan” (POPS 2014, 264).

Kyseinen kolmas luokka toimi Sibelius-Akatemian sävellyspedagogiikkaopettaja Minna Leinosen ja eläköityneen musiikkikasvatuksen lehtori Riitta Tikkasen valitsemana ”pedagogisena koelaboratoriona” tavoitteena muodostaa uudenlainen oppimisympäristö, jossa yhdistyvät luokan oman musiikinopettajan sekä sävellyksen että musiikkipedagogiikan opiskelijan tietotaito ja osaaminen luokan yhteiseksi voimavaraksi.

4.1 Omien taitojen kartuttaminen

Säveltämisen ohjaaminen vaatii opettajalta monenlaisia taitoja, joista seuraavaksi luettelemme muutamia: suunnittelu-, heittäytymis-, kekseliäisyyshaidot, keskeneräisyyden sietokyky, kyky tunnistaa oppilaiden tunteita, ote ohjata oppilaita sopivassa määrin, kuitenkin niin, että heidän omat ideansa näkyvät työssä. Näiden taitojen työstäminen alkoi osaltani alkusyksyllä 2020 Säveltämisen pedagogiikan sekä Luomus 1 -kurssien merkeissä.

Säveltämisen pedagogiikan tunnit kerryttivät sekä omaa ideapankkia että antoivat toisaalta oikeanlaisia työkaluja nuorten kohtaamiseen sekä nuorilta löytyvien ideoiden jalostamisen kohti heidän lopputuotoksiaan (Soivat postikortit). Tämän lisäksi säveltämisen pedagogiikan tunneilla mietimme yhdessä työparini säveltämisen pedagogiikan opiskelijan sekä säveltämisen pedagogiikan opettajamme kanssa, mitkä ryhmäytymisleikit ja sävellysharjoitteet tukisivat juuri meidän yhteissäveltämisen projektiamme niin, että se varmasti lopulta etenisi kohti nuorten omia sävellyksiä. Säveltäminen on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan osa peruskoulun musiikkikasvatusta, jonka vuoksi säveltämistä itsessään voidaan tarkastella opetuksen sisältönä (POPS

2014, 263). Sävellysprosessin tavoitteena on tarjota nuorille säveltämisen kokemus, joka voi syntyä siinä hetkessä esimerkiksi luokan yhteiseksi äänimaisemaksi tai tavoitteellisempaan työskentelyyn tähdätä jopa valmiiseen nuotintettuun sävellystuotokseen (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 65–66).

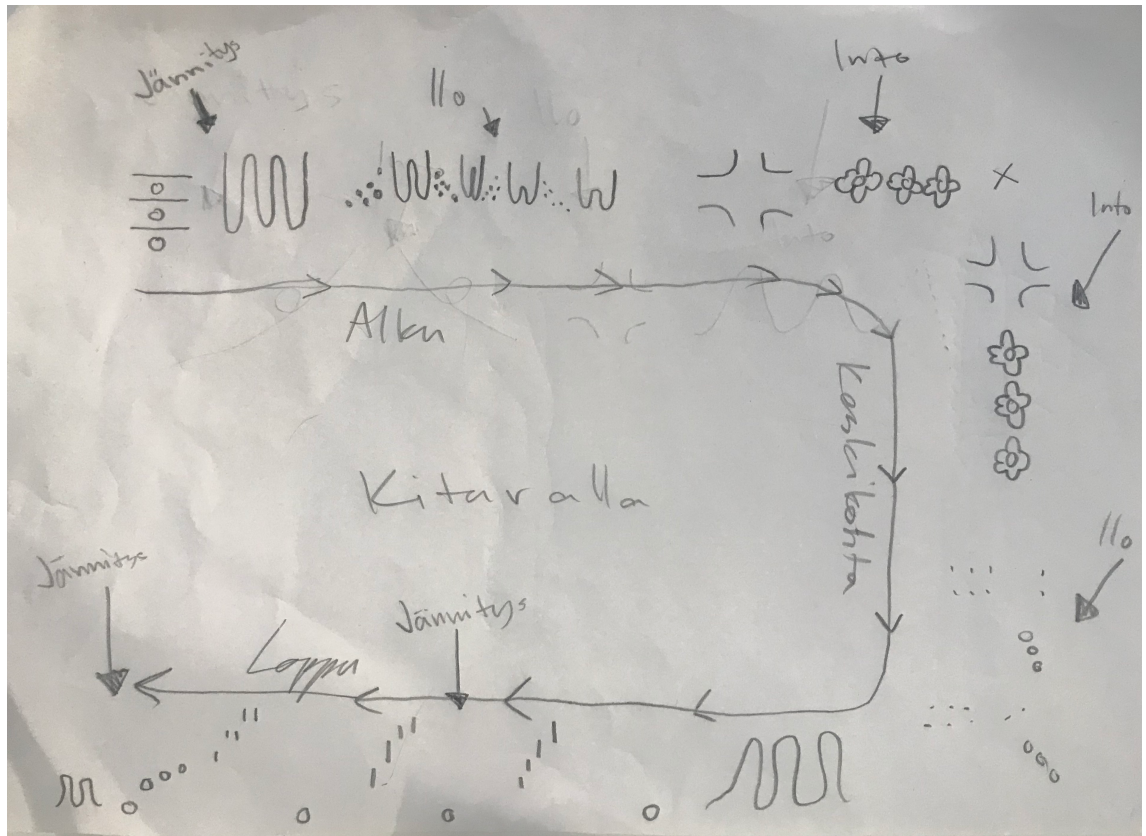
Luomus 1 -kurssi kerrytti luokanhallintataitojani ja antoi minulle valmiuksia toimia osallistavan luovan prosessin tutkijana sekä turvallisen ilmapiirin rakentajana. Koen saaneeni kurssilta ideoita sekä erilaisia lähestymistapoja improvisaatioon, luovuuden harjoittamiseen, säveltämiseen sekä lapsien inhimilliseen kohtaamiseen. Luomus-kurssi avasi lisäksi silmäni siihen, että opettajan tärkeimmät työkalut säveltämisen ohjaamisessa ovat opettajan heittäytymiskyky sekä innostava ja toisaalta lasten ideoille vastaanottavan ilmapiirin luominen, eivätkä niinkään opettajan omat loppuun asti hiottu musiikilliset taidot. Kasvatustieteen tohtori Liisa Karlsson (2000) puhuu siitä, kuinka lapsia kohdellaan harvoin osaavina, aktiivisina yksilöinä. Lastenkin pitäisi voida osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2000, 182.) Ajattelen, että Karlssonin huoli lasten oikeanlaisesta kohtaamisesta johtuu osittain opettajien ja kasvattajien puutteellisesta ammattitaidosta, eikä niinkään ajatuksesta olla kohtaamatta ja kuuntelematta lasten mielipiteitä. Itseni kohdalla tuo Karlssonin nostama ajatus lasten oikeanlaisesta kohtaamisesta vahvistui ja kehittyi Luomus 1 sekä Säveltämisen ja musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan kurssien, säveltämisen kirjallisuuden, että ajankohtaisten nuorien säveltämistä koskevien tieteellisten artikkeleiden lukemisen kautta. Kaikki näistä minulle siirtynyt tietotaito lisäsi omaa rohkeuttani tarttua itselleni vieraampaan osa-alueeseen eli säveltämisen ohjaamiseen.

4.2 Luovuuden ja rajaamisen raja-aidoilla

Luovan prosessin eteneminen kohti toivottua lopputulosta on toisaalta tasapainottelua nuorilta tulevien ideoiden ja toisaalta aiheen rajaamisen kanssa. Kuinka ”raamittaa” tehtävä niin, ettei se rajaisi nuorten luovuutta, mutta ei myöskään tuntuisi nuorista liian suurelta ja mahdottomalta tehtävältä? Päädyimme rajaamaan sävellyksen tehtävänantoa siten, että nuoret saivat valita kolme eri tunnetilaa teokseensa, sekä ohjeistimme, että sävellyksessä tulee olla alku, keskikohta ja loppu. Toivoimme tehtävänannon ja sen rajaamisen auttavan sävellystyön etenemisessä ja samalla mahdollistavan nuorten omien ideoiden synnyn.

Ajatuksenamme oli tarjota oppilaille mahdollisuus tuottaa oma sävellys, jonka tyyli-suunta ja toteutus on täysin vapaasti valittavissa. Ohjaajina ja opettajina vältimme suuntaamasta kuunteluesimerkkejä yksipuolisesti tiettyjä tyyli-suuntia kohtaan. Pyrkimyksenämme oli tarjota mahdollisimman laaja-alainen kattaus erilaisia ja jopa kummallisia ääniesimerkkejä, jotta pääsisimme musiikkia määrittävien tyylien ulkopuolelle. Tähän ohjasi muun muassa tehtävänanto, jossa nuoria haastettiin tutkimaan erilaisia omasta kodista ja koulumatkalta löytyviä ääniä. Tässä tehtävässä sovellettiin Leinosen koulumatkasävellystä (Opus 1, Leinonen Nro:53). Oppilaat onnistuivat tehtävässä erinomaisesti. Tulokseksi oli monipuolinen kokoelma erilaisia ääniä. Kuulimme ääniä, jotka syntyivät esimerkiksi WC:n vetämisestä, hanan aukaisusta, veden tippumisesta, askelista, erilaisista koneista, liikennevaloista ja lumesta. Tehtävät, jotka ohjasivat pois totutusta musiikista, avasivat nuorten korvat niin, että lopulta kitaraa soitettiin muun muassa koputellen ja erilaisia ääniä etsien. Rummuista ei välttämättä haettu komppia vaan ne toimivat ryhmäsävellyksessä yhteisenä kommunikointivälineenä ja kuvailivat lentokonetta. Pianosta haettiin oksan haaroja kuvailevia ääniä. Ja musiikin päällä oli tarinaa, joka kuvaili musiikin kulkua. Edellä mainitut soittotavat olivat oppilaiden itse keksimiä ja kehittämiä. Ohjaajina me vain nautiskelimme heidän mielikuvituksellisesti rikkaista ideoistaan.

Koulumaailmassa säveltäessä emme voi olettaa nuorten osaavan länsimaista notaatiota (nuotinkirjoitusta), joten nuorille on tarjottava muita keinoja ilmentää omia musiikillisia ajatuksiaan. Taidemusiikissa sävellyksen kulkua alusta loppuun ilmentää yleensä partituuri. Omien partituurien tuottamiseksi tarjosimme nuorille erilaisia malleja: Oksa ja sen haarat oman sävellyksen pohjana, tarina sävellyksen pohjana, graafinen partituuri sävellyksen pohjana, vuodenajat sävellyksen pohjana, sarjakuva oman sävellyksen pohjana. Eri lähtökohdat mahdollistivat sen, että nuorten ei tarvinnut välttämättä osata nuotintaa teoksiaan länsimaisen notaation avulla valmiiksi, vaan itse kehitetyt koodit kuten kenties ”piirros tai tarina” toimivat muistin apuvälineenä soitettaessa suunniteltu teos nauhalle. Seuraava oppilaan piirtämä sävellyssuunnitelma toimii esimerkkinä graafisesta partituurista. Samalla se toimi kyseisen oppilaan nuottina teosta nauhalle soitettaessa.



Kuva 1. Graafinen partituuri

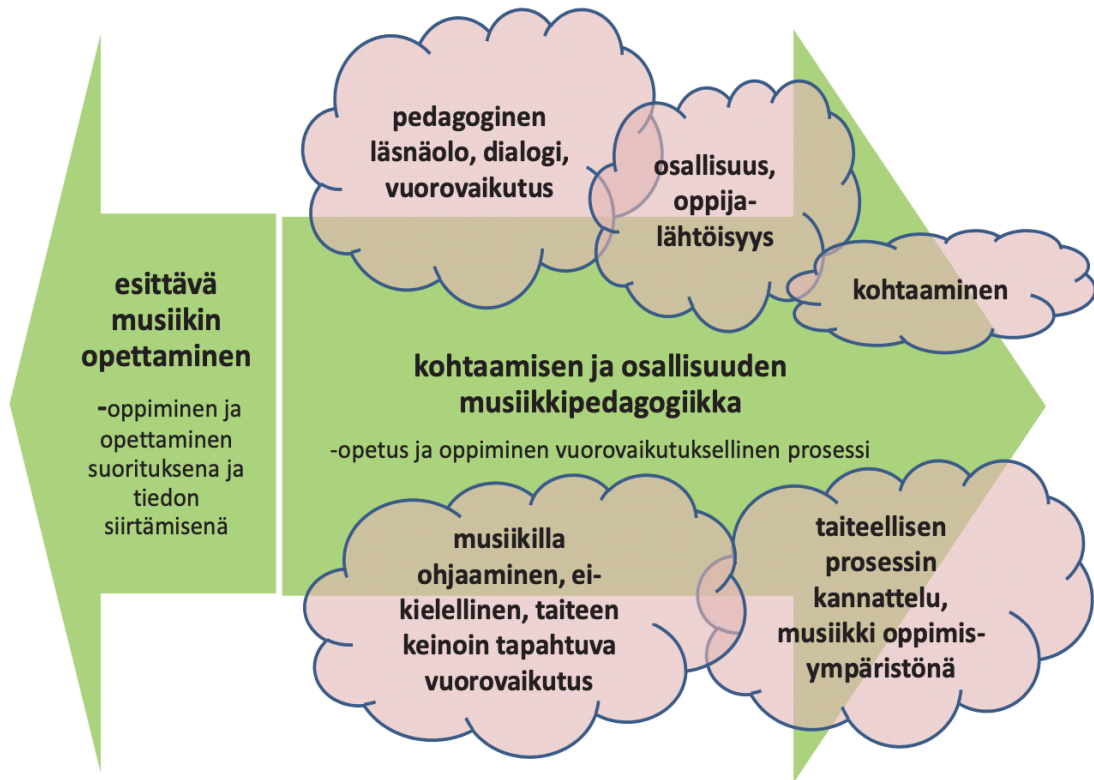
4.3 Kohti soivia postikortteja

Tutkimus- ja sävellysprosessi toteutui alakoulun kolmannen luokan musiikkituntien puitteissa, ja se alkoi joulukuussa 2020 koulun tutustumiskäynnillä. Käynnin aikana seuralsimme työparini kanssa oppilaiden ja musiikinopettajan välistä vuorovaikutusta, tutustuimme lapsiin ja esittelimme tulevan sävellysojektimme luokalle. Tutustumiskäynti mahdollisti sen, että varsinaisen sävellysojektin alettua tammikuussa pystyimme saavuttamaan nopeammin turvallisen ilmapiirin luokassa. Lisäksi pystyimme etukäteen jo havainnoimaan sekä kartoittamaan luokan sisäiseen ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita. Sävellysopedagogiikan opiskelija Otto Nuoranne toimi työparinani Soiva postikortti -projektissa tammikuun 2022 loppuun asti. Yhteistyössä työstimme tuntisuunnitelmia, joita vielä muokkasimme ja täydensimme viikoittain ennen ohjattuja sävellysokertoja. Ohjalsimme erilaisia leikkejä ja harjoitteita sekä harjoittelimme tekemällä erilaisia sävellysounnitelmia. Helmikuussa pääsimme itse asiaan eli sävellysoisien tekemiseen. Nuoret olivat jo aikaisemmin saaneet päättää säveltävätkö he yksin vai 2–3 hengen pienryhmissä kuitenkin niin, että yksin säveltäjillä oli mahdollisuus käyttää luokassa olemassa olevaa musiikillista osaamista hyväkseen omien teoksien soivassa lopputuotoksessa.

Soivien postikorttien säveltämistä edelsi jakso, jossa luovan musiikin tuottamisen ja musiikkiliikunnan keinoin tehtiin useita kehollisia harjoitteita. Näiden ohella tutkimme ääniä monesta eri näkökulmasta käsin: luokkasoittimista lähtevät äänet, omalla keholla tuotetut äänet, pihalta löytyvät äänet, oman puhe- tai lauluäänen tuottamat äänet, nuorten kotimatkalta sekä kotioiloista löydetty ja taltioidut äänet. Tämän lisäksi kuuntelimme monipuolisesti eri aikakausien klassisen musiikin säveltäjien musiikkia. Eri musiikkeja soitimme muun muassa leikkien taustalla, joiden avulla tutustuimme toisiimme ja samalla loimme luokkaan turvallisen ilmapiirin, joka mahdollisti nuorten villienkin ideoiden kokeilemisen vapaasti ilman pelkoa siitä, mitä muut ajattelevat asiasta.

Salovaara ja Honkonen (2000) asettavat opettajan taidoista inhimillisyyden ja ihmisenäolon pedagogiikan edelle. Heidän mukaansa opettajan ydintehtävä on rajojen luominen, ja rajat kertovat välittämisestä. Rajat toimivat oleellisessa asemassa mahdollistaen turvallisen tilan ja sitä kautta suotuisat työskentelyolosuhteet. Onnistunut ryhmäytyminen vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, ja kun se toimii niin oppilaiden kiinnostus ja motivaatio opeteltavaa aihetta kohtaan on mahdollista saavuttaa. (Honkonen & Salovaara 2012, 21, 24.) Samoihin johtopäätöksiin on päätynyt myös Malve (2018) Maisterin tutkielmassaan tutkiessaan lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuudentunteesta ja leikistä (Malve 2018, 3).

Tutkimusmatka kohti omaa säveltämistä oli musiikillisen keksimisen aikaa. Prosessissa heräteltiin nuorten mielikuvitus luovien leikkien, sävelillä leikkimisen sekä improvisaation avulla. Säveltämisprosessi haluttiin nähdä laajassa merkityksessä sisältäen muutakin kuin itse nuorten työstämät valmiit sävellystuotokset. Sävellysten työstäminen valmiiksi teoksiksi (Soiva postikortti) eteni lopulta ”vauhdilla” ja tuotoksia syntyi ”tiuhaan”. Kirjallisen työni osiossa 5 (tulokset) ja 6 (johtopäätökset) kerron, auttoivatko perin pohjin toteutettu ryhmäytyminen, leikit ja harjoitteet sävellysten syntyyn. Valitsin alle Laura Huhtinen-Hildénin väitöskirjassaan esittämän kuvion pedagogisesta läsnäolosta, koostamisesta ja taiteellisen prosessin kannattelusta. Mielestäni tämä kuvio ilmentää Soiva postikortti sävellysprosessiamme.



Kuvio 3. Kohtaamisen ja osallisuuden musiikkipedagogiikka opiskelijoiden oppimiskäsityksen ytimessä (Huhtinen-Hildén 2012, 115)

4.4 Soivasta teoksesta postikortiksi

Itse sävellys oli vain murto-osa luovaa tuotostamme Soivaa postikorttia. Teosten hahmottuminen soivina tervehdyksinä edellytti nimen antamista omalle teokselle. Nimeämistä edelsi teosten kuuntelu ja pohtiminen: Mitä kuulen? Miltä teokseni kuulostaa? Nimiprosessin jälkeen nauhoitimme teoksen esittelyvideon, jossa tekijät esittelivät itsensä, nimensä, teokseen valitut kolme tunnetilaa ja teoksen taustalle tehdyn partituurin sekä lisäksi kertoivat miltä luokalta ja mistä koulusta tulevat. Tämän lisäksi kuvasimme Soivien postikorttien loppuun tervehdykset, joissa tekijä ja tekijät toivoivat saavansa takaisin vastauksen omalle Soivalle postikortilleen ja kiittivät kuulijoitansa. Aivan teoksen loppuun asetettiin vielä lopputekstit, joissa näkyivät säveltäjien nimet, teokseen käytetyt tunnetilat ja kiitettiin kuulijoita.

Ajan säästämisen vuoksi minä editoin teokset iMovie-editointiohjelman avulla, jonka jälkeen ne lähetettiin ystävyyskouluun Tampereelle ja jäätin odottelemaan soivia vastauksia. Jos aikaa olisi ollut enemmän, tässä kohtaa olisi pystynyt opetuksellisesti hyödyntä-

mään vielä iMovie-editointiohjelman opetteluun ja käytön oppilaiden kanssa. Palaan tarkemmin sävellysprosessin suunnitteluun työni alaluvussa 4.6 (sävellysprosessin kulku). Vastausten saavuttua Tampereelta takaisin Helsinkiin huipentui projektimme sävellyskonserttiin toukokuussa 2022. Konsertti toteutettiin covid-19 pandemian takia etäkonserttina nuorten koulupäivän aikana niin, että Helsingissä ja Tampereella sijainneiden luokkien välille muodostettiin Zoom-ohjelman kautta etäyhteys. Konsertissa kuultavat Soivat postikorttiparit ”Helsinki: kysyvä Soiva postikortti” ja ”Tampere: vastaava Soiva postikortti” kokosi valmiiksi Tampereen päässä sävellysprojehtia ohjannut työryhmämme jäsen. Yhdistäminen toteutettiin Davinci revolve -ohjelman avulla.

Nuorten välittömät tunnereaktiot konsertin aikana koostuivat jännityksestä onnistumisesta ja ylpeydestä. Tämä ikimuistoinen konsertti sinetöi pitkäjänteisen työn tuloksen nuorille konkreettiseksi tapahtumaksi. Konsertissa ihasteltiin yhteistuumin sävellyksiä, mikä uskoakseni loi merkityksellisyyttä tehdyille työlle. Konsertin kautta nuorille konkretisoitui se, että heidän luokkakaverinsa, ystävyyskoulun oppilaansa, opettajansa sekä säveltämisen ohjaajansa todella kuulivat ja näkivät heidän työnsä tulokset valmiiden Soivien postikorttien muodossa. Nuoret toisin sanoen tulivat kuulluiksi ja nähdyiksi. Muhonen (2016) ehdottaa tutkimuksessaan sävellyttämiskokemuksen pohjalta, että tehdyt teokset tulisi nykyistä systemaattisemmin dokumentoida kouluissa. Dokumentointia Muhonen perustelee tutkimustuloksillaan, joiden mukaan niillä on positiivisia luokkaa yhdistäviä ja lujittavia vaikutuksia. (Muhonen 2016a, 10.)

Uskon, että erityisen mieleenpainuvaksi palautteeksi Helsingissä asuville oppilaille jäi se, että heidän teoksiinsa vastannut tekijä tai tekijät kertoivat teoksensa alussa, miksi olivat valinneet juuri tämän teoksen kaikkien Soivien postikorttien joukosta. He kuvailivat ja kertoivat, mikä asia teoksessa oli tehnyt vastaajaan tai vastaajiin niin suuren vaikutuksen, että oli noussut halu vastata juuri siihen omalla Soivalla postikortilla.

Oletan, että erityistä lisäarvoa nuorille toi myös heidän oman luokanvalvojansa läsnäolo yhteiskonsertissa, sillä hän ei ollut näkemässä itse sävellysprosessia, mutta saapui kuulemaan ja näkemään lasten valmiiksi saattamat Soivat postikortit. Nuoret saivat lopulta palautetta monelta eri suunnalta: meiltä sävellyksenohjaajilta, luokanvalvojalta, musiikinopettajalta ja vastateoksen tekijöiltä. Sävellysprojehtin jälkeen järjestin puolistrukturoidut haastattelut, joista kerroin edellisessä luvussa 3.3 (menetelmät).

4.5 Työn arviointi

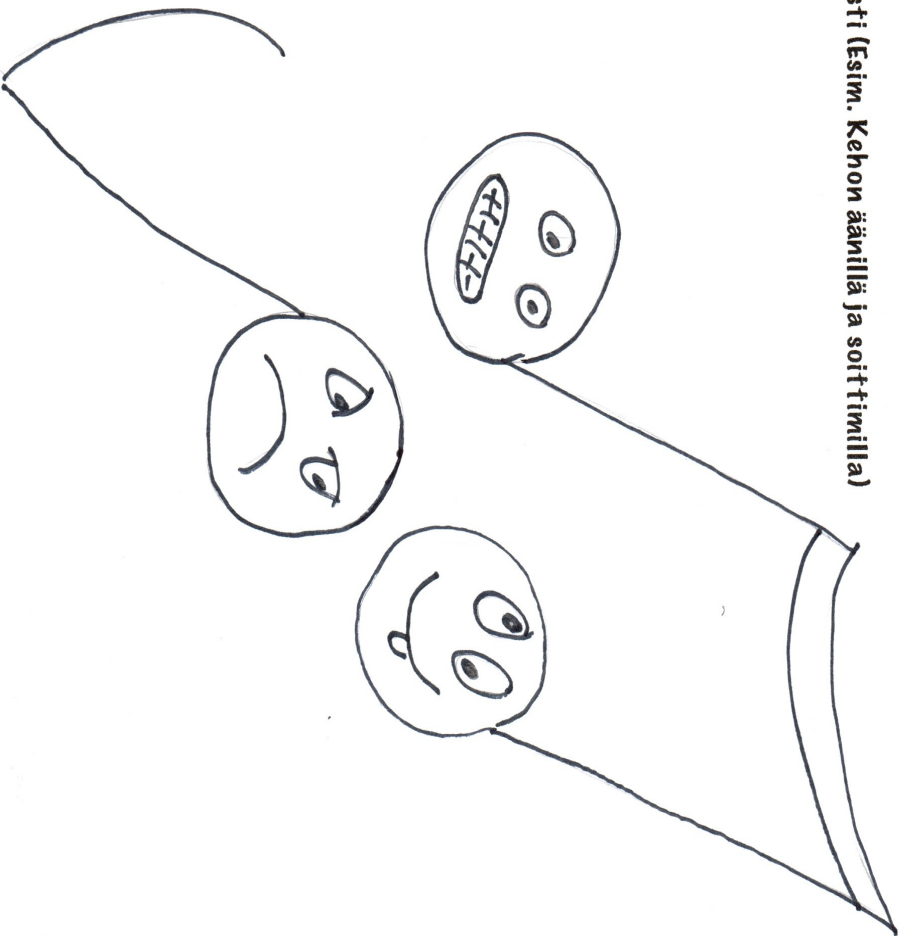
Kirjoitan luovan työn arvioinnin haastavuudesta teoreettiseen viitekehykseen alaluvussa 2.2.2 (Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa säveltämään). Kaufman yms. (2010) toteavat, että luovantyön arvioinniksi ei ole olemassa valmiita asteikoita taikka järjestelmiä, jotka tukisivat opettajien arviointia (Kaufman & Sternberg 2010, 473). Ritvanen (2022) esittää tutkimuksessaan, että tuloksien sijaan arvioitaisiin oppilaiden toimintaa sekä yritteliäisyyttä (Ritvanen 2022, 33).

Meidän sävellystyön tulosten lopullinen arviointi jäi luokan oman musiikinopettajan vastuulle. Kehitin oppilaiden itsearvioinnin tueksi sekä sävellysprojektimme tavoitteita selventämään kaksi erilaista työkalua. Soiva postikortti tunneilmaisun keinoin -kortin, josta oppilaat näkivät säveltämiselle asetetut tavoitteet, ja Nyt se soi! -kortin, johon oppilaat saivat lisätä ja merkitä rastein oppimansa sitä mukaan, kun opittava asia oli käsitelty ja jäänyt mieleen. Ajattelen, että oppilaiden itsearviointi toimii tukena opettajalle lopullista arviointia tehdessä. Arviointiperusteiden selkeä etukäteen määrittäminen oppilaille ja opintojakson mukana kulkeva itsearviointi saattavat tukea tulevaisuudessa sekä oppilaita että opettajia luovien opintojaksojen arvioinnissa, joka Kaufmanin yms. (2010) mukaan koetaan yhtenä syynä sille, että yhä edelleen opettajat hyödyntävät mielummin perinteisiä opetustapoja luovempien työtapojen sijaan (Kaufman & Sternberg 2010, 473–480).

Alla löytyvät esimerkit oppilaita varten luoduista tavoite- ja itsearviointi korteista:

Soiva postikortti Tunneilmaisuus keinoin

- Tiedän mikä on musiikillinen äänimaisema
- Tutkiskelen omia tunteita ja osaan hyödyntää niitä luovasti (esim. Kehon äänillä ja soittimilla)
- Osaan toimia yhdessä muiden kanssa
- Pääsen kokemaan projektin synnyyn ja valmistumisen
- Siedän keskeneräisyyden tunnetta
- Pystyn antamaan luokkakaverille rakentavaa palautetta
- Opin uusia musiikillisia termejä
- Opin uusia sävelläyksen tekniikoita
- Hahmotan yksinkertaiset muodot ja rakenteet
- Käännykään hyödyntäminen musiikillisessa projektissa
- Improvisaatio futuksi
- Osaan iloita omistumisista!



Kuva 2. Soiva postikortti tunneilmaisuus keinoin

Nyt se soi!

Opin kuuntelemaan äämiä luovasti omasta ympäristöstäni.



Tunnistan tunteita sekä osaan tuottaa niitä äämin ja musiikillisin keinoin: viha, ilo, suru, onnistuminen



Opin kuuntelemaan toista ja antamaan tilaa myös muiden mielipiteille

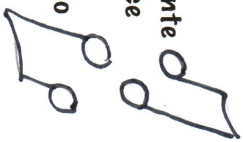


Opin uusia musiikkitermejä:

crescendo
diminuendo
accelerando
ritardando



andante
vivace
largo
adagio



Opin sävellystekniikoita:

glissando
klusteri
tihentyminen



imitaatio
improvisaatio
harventuminen

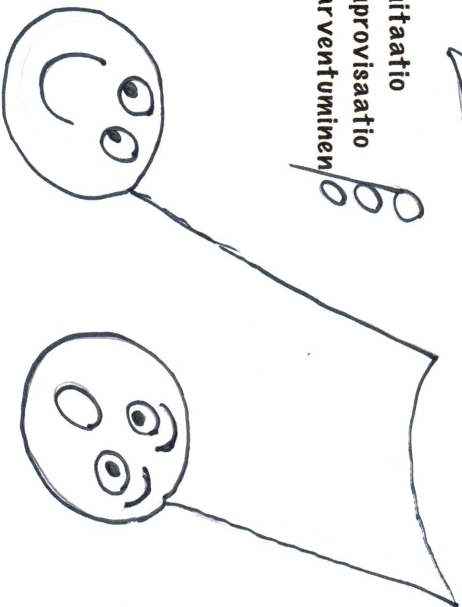


Hahmotan musiikin kaarrokseen johonka kuuluu muotoja ja rakenteita



Kännykkä on jees apuväline musiikin nauhoittamisessa ja kuvaamisessa

Projektista jäi minulle hyvä mieli ja onnistumisen kokemusi



Kuva 3. Nyt se soi! -kortti

4.6 Sävellysprosessin kulku

Sävellysprosessin kulkua ajatellen pidän erityisen tärkeänä, että on varattu riittävän pitkä jakso, jolla keskitytään erilaisiin ryhmäytymisleikkeihin, säveltämiseen tähtäävien harjoitteiden tekemiseen sekä lasten kuuntelun aktivoimiseen. Harjoitteiden kautta opitaan asioita mutta niiden tehtävänä on myös luoda luokkaan turvallinen tila, joka takaa puitteet säveltämiselle. Tämän jakson lopuksi tuotetaan omat sävellyssuunnitelmat. Alkujakso vaatii aikaa yhteensä noin viisi kaksoistuntia.

Keskivaiheessa keskitytään säveltämiseen ja tuotoksien taltiointiin. Tässä jaksossa mahdollistetaan säveltämisen lisänä oppilaiden musiikkiteknologia taitojen harjoittelu. Säveltäminen ja musiikkiteknologiaosio vie neljästä viiteen kaksoistuntia. Taltioinnissa voi hyödyntää esimerkiksi oppilaiden kännyköitä (kameratyökalu taikka nauhuri) ja jos luokasta löytyy iPadeja niin GarageBand- ja iMove-ohjelmia.

Lopuksi sävellysten valmistuttua olisi syytä keskittää tarkastelu valmiisiin teoksiin, jotta oppilaille syntyisi omistajuuden tunne ja sen kautta kokemus säveltämisprosessin merkityksellisyydestä. Nuorten omistajuuden tunnetta on mahdollista vahvistaa järjestämällä joko konsertti ulkopuolisille tai luokkatilanne, jossa katsotaan oppilaiden valmiit sävellystaltioinnit tai esitykset. Tämä jakso vie kolmesta neljään oppituntia.

Edellä esitetyt aikamääreet ovat arvioita ja perustuvat omaan kokemukseen kahdesta sävellysprojeektista ja niiden aikatauluista. Sävellysprojeektin jälkeen kannattaa vielä varata aikaa sille, että oppilaat saavat sekä antaa palautetta että arvioida itse työskentelyään. Palautteen saaminen on oppilaille merkityksellistä, joten sitä ei tule unohtaa. Palautteen antamisessa viitataan vielä musiikkikasvatuskenttämme edelläkävijään Ellen Urhoon, joka pitää yhtenä opettajan tärkeimmistä taidoista kykyä antaa kannustavaa palautetta (Juntunen 2013, 117).

Luovan työn arviointi perustuu kokemukseen ja kokemus on aina subjektiivinen, joten itse sävellyksen arvioinnin sijasta tulisikin keskittyä oppilaiden monipuoliseen arviointiin. POPS:n 2014 mukaan arvioinnissa tulee huomioida oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen ja niiden edistyminen suhteessa aiempaan osaamiseen (POPS 2014, 48–49).

5 Tulokset ”Sumun lähdettyä tajusi miten se tehdään”

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseeni esittelemällä tutkimuksessani ilmenneitä tuloksia. Tutkimuksessani pääroolissa toimivat säveltäjäoppilaat, joiden henkilökohtaiset ajatukset yhteistoiminnallisesti käytännön yhteisössä toteutuneessa sävellysprojektissa Soiva postikortti kiinnostavat minua. Käsittelen aineistoani analysoimalla nuorten esiin nostamia kokemuksia sävellysten syntyprosessista, osallistumisesta leikin ja harjoitteiden kautta, oppimisesta ja omasta tuottamisesta sekä valmiista sävellyksistä ja niiden herättämisestä kokemuksista. Kokemukset kerättiin alakoulukontekstissa yhteistoiminnallisesti käytännön yhteisöihin osallistumalla toteutetun ryhmäsävellysprosessin aikana. Tulokset jakautuvat kolmen eri otsikon alle alku, keskikohta ja lopetus, joiden valintaa perustelen tarkemmin työni analyysiosan alaluvussa 3.4.

5.1 Säveltäjien esittely

Sävellysprojektin Soiva postikortti haastateltavat koostuivat peruskoulun kolmannen luokan oppilaista. Kyseessä ei ollut musiikkiin erityisesti painottunut koulu tai luokka. Osalla haastateltavista löytyi koulun ulkopuolelta hankittua musiikin osaamista sekä soitotaitoa, ja osalle haastateltavista koulun musiikintunnit toimivat kenties ainoana paikkana musiikin monipuoliseen tutustumiseen.

Nimesin haastateltavani peitenimien sijaan säveltäjiksi korostaakseni ajatusta säveltämisen kuulumisesta kaikille. Käytin työssäni aluksi myös lapsi-sanaa kuvailemaan oppilaita, mutta myöhemmin jätin sen pois ja vaihdoin sanan nuoriin. Tähän päädyin luettuani Karlssonin (2000) tutkimuksen Lapsille puheenvuoro. Karlssonin mukaan kulttuurisamme lapsi-sanaan kohdistuu usein vähätteleviä ja jopa pilkallisia mielikuvia, kuten esimerkiksi: ”lapsellinen”, ”lapsenmielinen”, ”olla lapsen kengissä”. Karlsson on siteerannut Lallukan (1998) tekemää suomalaista tutkimusta, joka osoittaa sen, kuinka myös lapset itse suhtautuvat ja määrittävät lapsuuden negatiiviseksi vastakohtaksi osaavalle, järkevälle ja riippumattomalle aikuiselle. (Karlsson 2000, 40.) Kunnioittaakseni näitä osavia nuoria, kenties tulevaisuuden säveltäjänimiä, päätin kutsua heitä tutkimusaineistossani säveltäjiksi.

Haastateltavia säveltäjiä oli yhteensä yhdeksän. Kirjoitettuna säveltäjä-sana olisi voinut tekstistä suhteellisen paljon tilaa, joten päädyin esittämään heidät lyhentein S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8 sekä S9. Pseudonymisoimalla nuoret säveltäjiksi poistui myös tunnistettavuus heidän haastatteluistansa. En koe tunnistettavuudella olevan merkitystä tutkimukseni lopputulokseen.

Haastateltavista suhteellisen pieni osa (S1, S2 sekä S3) kertoi harrastavansa musiikkia myös omalla vapaa-ajalla. Haastatteluissa ilmeni, että musiikkia harrastavien säveltäjäoppilaiden perheenjäsenet harrastavat myös musiikkia ja hallitsevat eri soittimia. Suurimmalla osalla haastateltavista (S2, S5, S6, S7, S8 sekä S9) ei löydy musiikin oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa musiikillista harrastuneisuutta, mutta nämäkin haastateltavat osoittivat silti sävellysprojehtin myötä intoa luokkasoitinten kokeilemiselle.

5.2 Alku

Haastattelun aluksi keskustelimme tutkittavieni kanssa sävellyksen syntyprosessista. Kootut vastaukset viittasivat joko nuorten sisäisen tai ulkoisen motivaation aktivoitumiseen. Tämän lisäksi säveltäjien vastaukset nostivat esille leikin ja harjoitteiden merkityksen suhteessa sävellettyihin Soiviin postikortteihin. Niinpä analysoin saatujen vastausten avulla ensiksi ulkoisen ja sisäisen motivaation vaikutusta sävellystehtävän alkuun saattamiseksi ja toiseksi leikin ja harjoitteiden merkitystä sävellyksien syntyyn. Tarkastelunäkökulma kohdistuu niiden johdonmukaiseen hyödyntämiseen ennen varsinaista säveltämisosuutta. Aloitan tämän osion pohtimalla ulkoista ja sisäistä motivaatiota sekä niiden ilmenemistä haastatteluaineistossa.

5.2.1 Motivaatio

Ulkoinen motivaatio kuvaa tekemistä, jossa päämääränä on suoriutua tehtävästä pakonomaisesti. Asiat on tehtävä, kun niitä ei voi tekemättäkään jättää. Ulkoinen motivaatio on reaktiivista ja tekeminen nähdään siinä ikään kuin palkkion saavuttamisen välineenä. Ulkoinen motivaatio kuormittaa lisäksi tekijäänsä enemmän kuin sisäinen motivaatio. (Martela & Jarenko 2014, 14.) Alla oleva haastattelukatkelma todentaa, että haastateltavilla ei löydy sisäistä motivaation paloa musiikin tunteja kohtaan, joten oletan, että ulkoinen motivaatio ohjaa heidän yhteissäveltämisenprosessiansa.

Haastattelija: ”Teidän opettaja oli varmaan kertonut, että me aloitetaan tällainen sävellysprojekti, niin oliko se semmoinen jännä asia teidän mielestä”? S7: *”Ei ku se oli ärsyttävä”*. Haastattelija: *”Ärsyttävää, Minkä takia se oli ärsyttävää”*? S7: *”No vaan sen takia, kun en mä tiedä”*... S8 jatkaa: *”Oli siin, no oli noi tunnint kivempia kun ne ensimmäiset”*. S7 jatkaa: *”Niin, niin mut silti tylsiä”*.

Haastattelija: *”Mitenkä keksitte sävellyksenne aiheen”*? S4: *”No me vaan, no siis opettaja sanoi, että meidän pitää tehdä sävellys ja me vaan aloitettiin tehdä sitä”*. Haastattelija: *”Hyvä, mitäs S5”*? S5: *”Ää me keksittiin meidän sävellys, että koska S4 osaa soittaa pianoa niin meillä on kahdessa kohdassa sitä pianoo ja sitten meillä on myös jotain muita soittimia siinä”*.

Yllä olevassa haastatteluotteessa alkusysäys säveltämiselle on kyllä lähtenyt liikkeelle ulkoisten motivaatioärsykkeiden kautta, mutta muuntuu myöhemmin sisäiseksi. S4:lle ulkoisen motivaation lähteenä on toiminut opettajan antama tehtävänanto ja S5:lle kaverin soittotaito, jota voi hyödyntää teoksessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö säveltäjät olisi myös sisäisesti motivoituneita tehtäväänsä. Tekemistämme ohjaa vuorotellen sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio kuitenkin niin, että suurimman osan ajasta toimintaamme kerrallaan hallitsee vain yksi motivaation osa-alue (Martela & Jarenko 2014, 15).

Sisäinen motivaatio syntyy tekijän omasta aloitteellisuudesta toimintaa kohtaan ja on proaktiivista. Sisäinen motivaatio ei tarvitse syttyäkseen ulkoista palkkiota, jota ulkoiseen motivaatioon tarvitaan. Sisäisen motivaation ohjatessa toimintaamme asiat tuntuvat mielekkäiltä ja innostavilta, joten ne eivät myöskään kuormita tekijäänsä. (Martela & Jarenko 2014, 14.) Seuraavasta alapuolella löytyvästä esimerkistä voi huomata, kuinka sisäinen motivaatio on aktivoituneena ja ohjaa S3:n toimintaa. Päädyin tulkintaani, koska S3 kuvailee omaa ennakoasennettaan tulevaa säveltämistä kohtaan hauskaksi ja innostavaksi.

Haastattelija: *”No tota minkälaisia tunnelmia ja tuntemuksia sä muistat näitten meidän sävellystuntien alkuhetkistä?”*. S3: *”No tää kuulostaa tosi hauskalta ja tietysti niinku mä, äää se oli vaan tosi hauskaa, että ajattelin, että oli olin tosi innostunut ja silleen”*.

Haastattelija: *”Miten keksit aiheen sun sävellykselle”*? S1: *”No ehkä se niinku aloitus alkoi niinku siitä, että ihan niinku kun, olin kuunnellut kuitenkin musaa koko elämäni niin ehkä siitä voi niinku vähän inspiroitua niinku miten sen vois sanoa niinku mä en öö niinku en mä tiedä”*. Haastattelija: *”Sulla oli jo vähän niinku oikeastaan semmoisia kokemuksia ennen tätä projektia, että ne lähti jo vähän niinku sun mielestä sieltä ennen tätä aihetta*

liikenteeseen, et siitä tavallaan koko sun lapsuudesta se, että sä olet kuunnellut paljon musiikkia ja saanut sieltä inspiraatiota hommaan”. S1: ”*Joo meillä on sellainen musiikkiperhe, kun mun iskä on monessa bändissä esim. Brie (nimi muutettu). Sitten mun veli soittaa, mun sisko laulaa ja soittaa ukulelea. Sit mä teen samaa, kun mun sisko et on siin silleen aika musiikillinen perhe*”.

Siteeraan Kai Hakkarasta (2000), joka on tutkinut artikkelissaan ”Oppiminen osallistumisen prosessina” E. Wengerin (1998) mallia käytännön yhteisöistä: ”Kaiken syvimmin ja voimakkaimmin omaksumme asioita, jotka mahdollistavat sellaisiin yhteisöihin osallistumisen, joita pidämme arvossamme” (Hakkarainen 2000, 86). Yllä olevat haastateltavat S3 sekä S1 osoittavat innostusta jo heti sävellysohjelmiamme alussa. S3 harrastaa musiikkia musiikkiopistossa ja S1 on saanut musiikillisen pohjan perheeltään, jossa sekä sisarukset että toinen vanhemmista soittaa. Tulkitseen edellä mainitun pohjalta, että säveltäjien S1 ja S3 innostuneisuus sävellysohjelmiamme kohtaan kertoo heidän sisäisen motivaationsa aktivoitumisesta, joka on syttynyt koulun ulkopuolisissa käytännön yhteisöissä (musiikkiopisto ja koti) ja se kantaa hedelmää myös koulussa toimivaan käytännön yhteisöön (oma luokka) ja tätä kautta musiikin opiskeluun, joka tuntuu S1:n ja S3:n mukaan mielekkäältä.

Martela ja Jarenko (2014) ovat todenneet ”Eduskunnan tulevaisuuden valiokunnan julkaisussa”, että aikuisille harrastustoiminta ja lapsille leikkiminen ovat yleensä sisäisesti motivoitunutta toimintaa. Molempia näistä toiminnoista voi kuvailla termein: kiehtova, vetovoimainen ja innostava. Mielekäs tekeminen nähdään merkkinä sisäisen motivaation syttymisestä. (Martela & Jarenko 2014, 15.)

5.2.2 Leikki ja harjoitteet

Riihelän (2004) sanoin: ”Leikki syventää ymmärtämistä ja tätä kautta leikki on myös uuden oppimisen tyysija. Leikki luo sääntöjä ja yhdistää yksinkertaisen monimutkaiseen, yksinäisyyden osallisuuteen. Leikki tekee yksinäisestä osallistuvan” (Riihelä 2004, 10). Läpi koko sävellysohjelmiamme leikit ja leikin kautta tehdyt harjoitteet toimivat yhtenä kantavana elementtinä ja siltana sävellyksien syntymisille. Riihelän mukaan leikki auttaa meitä myös virittäytymään yhteistoimintaan ja tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa (Riihelä 2004, 10). Tämä heijastui säveltäjien haastatteluista, heiltä kysyttäessä leikin ja harjoitteiden merkityksestä.

S1: ”Tykkäsin niistä, koska no sitten tottu vähän niinku siihen tunnelmaan ja silleen ett joo.”

S3: ”No ne anto mulle ideoita tohon sävellykseen, sit ne oli hauskoja, ne oli niin ku inspiroivia ja sitten sitä kautta mä sain ideoita mun sävellykseen, ne oli hauskoja”.

S5: ”Opettaja kirjoitti siihen taululle niitä vaihtoehtoja ja myös sitten pianolla soitti niitä, että miltä se kuulostaa, niin sitten me saatiin ideoita, että miltä ilo kuulostaa, niin me yritettiin tehdä vähän samanlaista”.

Samantapaisesti kuvailivat harjoitteita ja leikkejä myös S4 ja S6, jotka tuottivat yhdessä säveltäen Soivan postikortin S5:n kanssa. Nykytietämyksen mukaan mielikuvitusleikit ovat kaiken luovuuden ja mielikuvituksen perusta ja tässä valossa myös uskotaan, että leikki ei lopu lapsuuteen, vaan kulkee meidän mukamme läpi elämän (Riihelä 2004, 4). Tämä Riihelän ajatus leikin kulkemisesta läpi elämän kiehtoo erityisen paljon itseäni. Opettajan on uskallettava itse heittäytyä leikkiin nuorten mukana, ikään kuin irtautua virkaroolistaan ja vaihtaa vapaalle. Aina se ei kuitenkaan ole yksiselitteistä eikä helppoa. Riihelä (2004) kertoo leikin vahvistavan myös oppimistamme, kun se osataan yhdistää oikein opittavan asian kanssa (Riihelä 2004, 10). Seuraavaksi vahvistan aineistollani Riihelän ajatusta leikin kautta oppimisesta. S5 kuvailee projektin alkuhetkiä näin: *”Me leikittiin jotain musiikkileikkejä”*. S4 jatkaa: *”Käytiin crescendo, diminuendo ja niitä juttuja ja esim. taantua hiljaa, niin ku p esim. hiljaa ja f, niinku forte”*. Riihelän (2004) mukaan leikkiä voidaan pitää oppimisen siltana. Edellä olevat nuorten vastaukset kertovat, että leikin kautta jää mieleen monenlaisia asioita. Toisaalta analysoidessani aineistoa en voi tietää, kuinka paljon säveltäjillä on jo ennalta opittua tietoa olemassa ja onko se aiemmin opitun tulosta. Siitä voin kuitenkin olla varma, että kertaamalla asioita vahvistamme ja syvennämme oppimista.

Seuraava haastattelukatkelma kertoo siitä, että nuoret, joita musiikki oppiaineena ei olennaisesti kiinnosta motivoituvat siitä huolimatta säveltämisprosessimme aikana leikeistä ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista. Säveltäjien S7, S8 ja S9 alkuhaastattelu näytti menevän aivan ”leikiksi”, sillä vastaukset olivat lyhyitä ja hiukan negatiivisia kuten säveltäjien sanoista voi todeta: *”Ei paljoo kiinnostanutkaan”*. *”Oli ärsyttävää”*. *”Oli tylsää”*. Kunnes esitin kysymyksen: *”Muistatteks te niitä leikkejä, mitä me alkuun tehtiin?”* Silmät kirkastuivat jokaisella säveltäjällä ja kuului yhtäaikainen huuto: *”Ai niin silloin”*. S 7: *”Se lentävä babaani ja se”*... S 8: *”Puuhapete ja Pipsa possu”*. S7: *”ja se susi, se outo susi”*... S 9 jatkaa: *”ja sumopainija”*. *”Oliko ne kivoja harjoitteita?”* Vastaus tuli

kaikkien suusta lähes yhtäaikaisesti: ”oli”, ”oli”, ”oli”. Edellä mainitusta tekstistä päätellen, että leikillä on suuri merkitys jaksamisen ja mielenkiinnon ylläpitämisen kannalta myös sellaisia oppilaiden kohdalla, joiden ajatukset ovat aivan toisaalla, musiikin tuntien ulkopuolella.

Edellisessä harjoitteessa oppilaiden tehtävänä oli keksiä taululle hahmoja, joista he kehittivät yhdessä lopulta oman mielikuvitustarinansa. Karlsson (2000) on todennut tutkimuksessaan ”Lapsille puheenvuoro”, että nimenomaan lapsille ominaisen aktiivisen toiminnan vahvistaminen ja arvostaminen lisäävät lasten aloitteentekomahdollisuuksia sekä mahdollistavat osallisuudentunnetta toimintaa kohtaan. Tämä on osa lasten oman kulttuurin tuottamisprosessia, jossa oppimista tapahtuu lasten ja aikuisten välillä vastavuoroisesti. Aikuiset oppivat harjoituksessa kuuntelemaan mitä lapsilla on sanottavana ja lisäksi menetelmä tarjoaa aikuisille mahdollisuuden syventyä nyt-hetkeen osaksi lasten tarinoita. (Karlsson 2000, 192.) Riihelän (2004) mukaan mielikuvitus- ja sankarileikeissä lapsen asettuessa sankarin rooliin hänellä on ikään kuin kokonaisvaltaisesti mahdollista asettua toisen asemaan. Tätä kautta leikki syventää lapsen ymmärtämistä ja toimii uuden oppimisen työssijana. (Riihelä 2004, 10.)

Opettajan roolin kautta oppimista tarkasteltaessa näen, ettei oppimistilannetta voi koskaan täysin ennalta määrittää ja hallita. Tämä tekee jokaisesta oppimisprosessista mielestäni ainutlaatuisen ja mielenkiintoisen. Joskus oma heittäytyminen ja osallistuminen saattaa huvittavuudellaan luoda rennon tunnelman luokkaan. Tästä esitän seuraavaksi esimerkin. Haastattelija: ”Muistatteks te niitä leikkejä, mitä me alkuun aina tehtiin. Herättikö ne teissä jotain tunteita ja jos, niin miksi”? S8: ”*Öö joo, se oli se ihme tapu-tapu leikki ja sitten piti mennä, mentiin koko ajan eteenpäin ja sitten taas taputettiin*”. S7 jatkaa: ”*Ja sit sä pompit siellä luokassa ja me vaan katottiin... naurua*”. Turusen mukaan ”kaikki oppimiseen johtavat kokemukset ovat oppimistilanteita”, joihin opettaja luo suotuisat olosuhteet ja asettaa oppilaiden rinnalla myös itsensä oppijan asemaan jakamalla kokemuksia, kommunikoidulla ja osallistumalla (Turunen 2016, 18). Jos naurunalaiseksi tulemista pelkää liiaksi, niin oppilaiden luottamus saattaa jäädä saavuttamattomaksi. Omalla esimerkillä ja heittäytymisellä teemme opetustilanteesta inhimillisen ja osoitamme oppilaille samalla osallistuvamme opetustilanteeseen oppijoina.

5.3 Keskikohta

Kolmas teema käsittelee nuorten yhteistoiminnallisen sävellysprosessin kulkua ja siihen liittyviin kysymyksiin saatuja vastauksia. Valitsin aineistoni kolmatta teemaa koskevien vastauksien analysoimisen pohjaksi E. Wengerin jaottelun yhteisistä osatekijöistä. Mallin avulla jäsenän ja tulkiten aineistoani siltä osin, kun se koskee yhteistoiminnallista sävellysprosessia. Nuorten esiin nostamat asiat jaoin Wengerin (1998) mallin teemojen alle 1. Jaettu yritys, 2. Jaettu välineistö, 3. Vastavuoroinen toiminta. Olen avannut edellä luetellut teemat tarkemmin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen alaluvussa 2.1.4 (Wengerin malli). Selventääkseni, mikä on käytännön yhteisö, aloitan tämän osion jaetun yrityksen kuvaamisella sekä pohtimalla, minkä muotoisia erilaisia käytännön yhteisöjä esimerkiksi meidän sävellysprosessimme eri vaiheissa syntyi.

5.3.1 Jaettu yritys

Wengerin mallissa jaettu yritys toimii käytännön yhteisön lähtökohtana ja se tarkoittaa yhteisesti sovittua ”juttua” taikka ”projektia”, josta ryhmän jäsenet muodostavat yhteisessä ymmärryksessä ja vastavuoroista vastuuta käyttäen oman tulkintansa (Hakkarainen 2000, 88). Meidän sävellysoikeusprojektissamme yhteinen ”pääjuttu” eli valmis tuotos oli Soiva postikortti.

Soiva postikortti -projektin ympärille muodostuneet käytännön yhteisöt

Sävellysoikeusprojektimme kokonaisuus muodostui monista päällekkäisistä käytännön yhteisöistä. Wengerin (1998) mukaan meistä jokainen kuuluu moniin eri käytännön yhteisöihin. Hakkarainen (2000) toteaa, että itse miellämme ja tiedostamme asian harvoin, koska se on niin arkipäiväistä (Wenger 1998, 6; Hakkarainen 2000, 87). Seuraavaksi tarkastelemme sävellysoikeusprojektimme aikana ilmenneitä ja muodostuneita erilaisia käytännön yhteisöjä.

Projektin Soiva postikortti suunnitteluvaiheessa meistä ohjaavista opettajista muodostui oma käytännön yhteisö, jossa aikaisemmin opittu tietotaito siirtyi välillämme toisillemme. Yhteisöimme oli nimeltään sävellysoikeuspedagogiikkaryhmä, joka koostui sävellysoikeuspedagogiikan opettajasta, sävellysoikeuspedagogiikan opiskelijoista ja minusta musiikkikasvatuksen opiskelijasta. Wenger puoltaa nimenomaan tällaista osaamis- tai asiantun-

tiayhteisössä tapahtuvaa asteittain syvenevää osallistumisprosessia, jossa ikään kuin oppipojat omaksuvat vähitellen asiantuntijoilta hiljaista tietoa. Prosessissa oppiminen tapahtuu huomaamatta osallistujien jakaessa erilaisia näkökulmia toisilleen. (Hakkarainen 2000, 92.)

Samanaikaisesti, jo ennen meidän sävellystyöryhmämme mukaantuloa, oli olemassa kolmas luokka, josta itsessään muodostui oma käytännön yhteisönsä. Meille ulkopuolisille ohjaajille luokassa vallinneet toimintakäytänteiden pääpiirteet aukesivat muutaman tutustumiskerran avulla. Havaintomme selvensivät meille seuraavia asioita: luokan sisäinen ilmapiiri, luokan tapa toimia sekä luokan toimintasäännöt. Wenger onkin listannut kolmesta osatekijästä muodostuvan mallinsa³ lisäksi monia erilaisia tunnusmerkkejä, jotka auttavat meitä tunnistamaan käytännön yhteisöjä (Hakkarainen 2000, 88–89).

Opetuskokonaisuuden alettua muodostui jälleen yksi uusi iso käytännön yhteisö kolmannelta luokasta sekä meistä opettajista koostuneesta asiantuntijaryhmästä. Yhdessä yhtenäisönä käytännön yhteisönä loimme luokkaan turvallisen ilmapiirin sekä raamit tuleville sävellyksille, opettelimme keskinäisiä toimintamalleja, sekä leikin kautta jaoimme arvokasta tietotaitoa niin säveltämisestä kuin toisistamme. Wengeriä siteeraten: ”tieto jakautui keskuudessamme vastavuoroisen toiminnan ja jaetun välineistön avulla” (Wenger 1998, 190). Vastavuoroinen toiminta auki selitettynä löytyy teoreettisesta viitekehyksestäni luvusta 2.1.5. (Wengerin malli).

Huomattavasti tarkempaa ja pidempää tarkastelujaksoa meiltä ulkopuolisilta ohjaajilta olisi vaatinut se, jos meidän olisi tarvinnut selvittää kolmannen luokan sisällä muodostuneiden pienempien käytännön yhteisöjen toimintakulttuurit ja toimintavalmiudet. Tästä syystä jako luokan pienemmiksi käytännön yhteisöiksi eli sävellyksryhmiksi (soolo, duo tai trio) tapahtui asiantuntijan, eli luokan oman musiikinopettajan avustuksella. Oppilaat valitsivat pääsääntöisesti kuitenkin itse ryhmänsä. Musiikinopettaja puuttui ryhmäjakoihin vain siinä tapauksessa, jos hän koki, ettei kyseisen ryhmän dynamiikka ollut suotuisa työskentelyn onnistumiseksi.

Vastuun vastavuroista jakaantumista esiintyi sävellysprosessimme aikana muun muassa tilanteessa, jossa sävellyksryhmästä yksi oli poissa ja muiden jäsenten tehtävä oli jatkaa

³ Jaettu yritys, vastavuoroinen toiminta, jaettu välineistö.

sävellyksen työstämistä tästä huolimatta. Aina se ei välttämättä ollut kovin mieluista, mikä näkyy seuraavasta keskustelusta.

Haastattelija: ”No mites kun te teitte tälleen ryhmätyönä tän sävellyksen, niin olisk teidän mielestä helppo työskennellä ryhmässä”? S9: ”Oli, S7: Joo, S8: ”Hyvä ryhmätyöskentely”. Haastattelija: ”Otetaas vähän vuorotellen, otetaas vaikka S9 eka: Kerro, että oliko helppoa työskennellä ryhmässä”? S9: ”Oli vaikka S7 olikin silloin kerran kipeä” S8 jatkaa: ”ja se pilas koko musan tunnin”. Edellä olevasta haastatteluotteesta teen tulkinnan, jossa oletan S7 roolin muodostuneen tässä kyseisessä sävellyksryhmässä johtavaksi ja hänen poissaolonsa takia muut jäsenet osoittavat epävarmuutta työn eteenpäin saattamisesta ilman hänen läsnäoloansa. Wengerin (1998) mukaan käytännön yhteisöissä toimitaan vaihtelevissa rooleissa, mutta toiminnalle yleisempää on se, että jokainen löytää yhteisöstään oman uniikin paikkansa ja rakentaa tämän myötä oman ainutlaatuisen identiteettinsä (Wenger 1998, 75–76).

5.3.2 Vastavuoroinen toiminta

Wenger (1998) kuvailee vastavuoroista toimintaa yhteisön jäsenten yhdessä tekemisen prosessina, jossa toiminta ei edellytä jatkuvaa vuorovaikutusta osallistujien kesken joutuessa siitä, että yhteisesti sovitut käytänteet itsessään sitovat jäseniään jo toisiinsa. Sitoutuminen ilmeni meidän projektissamme niin, että ryhmien toiminta jatkui mallikkaasti, vaikka kaikki jäsenet eivät aina olleet paikalla työstämässä yhteistä teosta. Tällaisia tilanteita oli useammassa ryhmässä ja niihin täytyy myös osata varautua koulukontekstissa, jossa tulee poissaoloja sairastumisien ja erilaisten henkilökohtaisten syiden takia.

Ensimmäisenä osoitan, minkälaisia neuvotteluja säveltäjät kävivät keskenänsä, jotta he pääsivät vastavuoroisen toiminnan avulla toivottuun jaettuun tulkintaan.

Haastattelija: ”Miten keksitte sävellyksen aiheen”? Haastateltavat: S7: ”Me piirrettiin yhdessä, sit S8 sanoi et siinä on vuodenaikoja” S8 jatkaa: ”ja vuodenaajat on kivoja ja tyhmiä. Varsinkin syksy”, S9 jatkaa: niin koska on teidän molempien synttärät” S7 jatkaa: ja liian kylmä.

Projektissamme säveltäjät saivat päättää joko itse (yksilöteoksen tekijät) taikka yhteistoiminnassa (ryhmäsäveltäjät), minkälaisen sävellyssuunnitelman eli partituurin he tekevät sävellyksen pohjaksi. Yllä olevassa näytteessä säveltäjäkolmikko keskustelee siitä,

kuinka heidän sävellyssuunnitelmansa valmistui. Kolmikön suunnitelma lähti vuodenajoista liikkeelle ja muotoutui lopulta graafisen partituurin muotoon.

Yhteissäveltämisen tehtävänantoa rajaamaan oli annettu määreet alku, keskikohta ja loppu. Lisäksi nuorille asetettuun tehtävänantoon kuului kolmen tunnetilan valinta. Säveltäjät saivat vapaasti valita kolme tunnetilaa sävellyksensä pohjaksi. Säveltäjäkolmikön (7–9) tunnetiloiksi valikoituivat tylsyys, sokeriöveri ja villi. Haastattelusta ilmenee, että säveltäjien 7–9 mielestä musiikintunnit ovat pääsääntöisesti tylsiä, mikä mahdollisesti vaikutti myös tunnetilan tylsyys valintaan heidän sävellyssuunnitelmassansa. Seuraavalla otteella kuvaan, kuinka säveltäjät valitsevat yhteistuumin tylsyys tunnetilan osaksi sävellystä.

Haastattelija: ”Teillä toimi innoittajina vuodenajat sävellyksessä”? S7: ”*Joo ei se kyllä siihen mennyt mutta*”... Haastattelija: ”Siitä kuitenkin lähti teidän sävellysprosessinne liikenteeseen”? S7: ”*Mutta ei me tehty yhtään tän mukaan, me tehtiin eri*”. Haastattelija: ”Teidän opettaja oli varmasti kertonut, että me aloitetaan tällainen sävellyshanke, minäkalaisia tunnelmia se herätti teissä”? S7: ”*Se oli ärsyttävää*”. Haastattelija: ”Minkä takia se oli ärsyttävää”? S7: ”*No vaan sen takia, kun en mä tiedä*”. S8: ”*Oli siin, no oli noi tunnit kivempia kun ne ensimmäiset*”. S7 jatkaa: ”*Niin niin, mut silti tylsiä*”. Haastattelija: ”Teidän mielestänne oli vähän tylsää”? S7: ”*No varsinkin tylsyys oli*”. Haastattelija: ”No siellä on tylsyys teidän tunnetilannekin”? S7: ”*Tylsyys oli tossa priuu*”...

Wengerin mallin mukaista käytännön yhteisöissä tapahtuvaa vastavuoroista toimintaa sisältyi myös paljon sävellyksiä edeltäneisiin oppitunteihimme, joissa muun muassa kehittimme oppilaiden kanssa yhteisiä tarinoita ja niistä pieniä hetkessä syntyneitä sävellyksiä. Mietimme yhdessä erilaisia tunnetiloja, joista lopulta rakensimme äänimaisemia yhteistoiminnassa sekä opettelimme konkreettisesti neuvottelemisen ja kuuntelemisen taitoja Joo ja -pariharjoitteiden avulla. Karlssonin (2000) tutkimuksessa sivutaan oppimismenetelmiä, joista parhaaksi kuvaillaan menetelmää, jota käytämme jo varhaislapsuudessamme. Tässä oppimismenetelmässä hyödynnämme kokonaisvaltaisesti kaikkia aistejamme, joita yhdistämme musiikin tai tunteiden kautta oppimiseen. (Karlsson 2000, 41.)

Edellä mainittu kokonaisvaltainen aistien ja tunnetilojen kautta oppiminen yhdistettynä musiikkiin toteutui mielestäni jälkikäteen tarkasteltuna sekä opetuksessamme, että oppilaiden oppimisessa läpi koko sävellysprosessimme. Opetuksellisesta näkökulmasta käsin harjoitukset, joita valitsimme, oli mietitty niin, että ne stimuloivat nuorten aisteja mahdollisimman laajasti monelta eri suunnalta mahdollista näin nuorten oman ajattelun he-

räämisen ja luovuuden syttymisen. Oppimisen näkökulmasta tarkastellessa tunnetilat löytyivät piilotettuina sävellyksien työstämisen tehtävänantoon, jota kehysti kolmen tunnetilan määrittämät raamit. Tämän lisäksi edellä mainittua voidaan tarkastella sen kautta, että oppimiseemme vaikuttaa oikean opetussuunnitelman lisäksi myös piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelman kautta oppilaille välittyy muun muassa koulun opiskelukulttuuri, kirjoittamattomat säännöt, opettajien ja muun koulun henkilöstön kautta tiedostetusti ja tiedostamattomatta välittyvät asenteet, arvot, vuorovaikutussuhteet, toimintatavat ja sosiaaliset taidot (Vilka 2012, 1).

5.3.3 Jaettu välineistö

Wengerin mallissa jaettu välineistö koostuu tarinoista, diskursseista, tyylistä, välineistä, toiminnasta, artefakteista (ihmisen tekemä esine) sekä käsitteistä (Hakkarainen 2000, 88). Wenger luokittelee mallissansa erilaisia osatekijöitä, jotka auttavat meitä arkielämässä tunnistamaan käytännönyhteisöjä. Yksi osatekijän tunnusmerkeistä on se, että yhteisön jäsenet tunnistavat toistensa vahvuudet ja heikkoudet. (Hakkarainen 2000, 88.) Osoitan seuraavan haastattelustani esiin nostaman keskusteluosuuden avulla, kuinka yhteisön jäsenet tunnistavat toisillaan olevia taitoja ja metatietoa (ks. Teoreettinen viitekehys osa 2.1.4 Wengerin malli) eli Wengerin mallin mukaan yhteisiä osatekijöitä.

Haastattelija: ”Kuinka keksitte sävellyksellenne aiheen, tuleeko S5:lle jotain ajatuksia siitä”? S5: ”*Me keksittiin meidän sävellys, koska S4 osaa soittaa pianoa, niin meillä on kahdessa kohdassa sitä pianoa ja sitten meillä on myös jotain muita soittimia siinä*”.
Haastattelija: ”Mitenkäs säveltäjä 6, minkälaisia ajatuksia sinulle heräsi tuosta”? S6: ”*Ää keksimme sen, koska S4 osaa niinku soittaa ja sitten me vaan alettiin keksimään juttuja pianolle, sitten me otettiin soittimia, jotka sopii siihen, ja sitten me vaan tehtiin siitä se*”.

Yllä olevassa haastattelukatkelmassa S5 ja S6 tiedostavat S4:llä olevan pianonsoittotaidon, eli heillä on metatietoa (kuvailevaa tietoa) S4:n taidoista ja he pystyvät tämän avulla hyödyntämään S4:n soittotaitoa sävellyksensä työstämisessä. Tämän haastatteluosion kautta voidaan myös olettaa työryhmän jäsenillä tapahtuvan asteittain syvenevää osallistumista, jossa S5 ja S6 omaksuvat vähitellen asiantuntija S4:ltä hiljaista tietoa sekä toimintakulttuuria, jonka avulla he kasvavat osaksi asiantuntijayhteisöä. Lisäämällä oman panoksensa jo olemassa olevaan säveltäjät pääsevät lopulta yhteiseen tavoitteeseensa eli sävellettyyn Soivaan postikorttiin.

Alla on toinen ote säveltäjätrio S3, S4 ja S5:n haastatteluotteesta, jossa säveltäjäkolmikko jakaa sekä koulun ulkopuolisissa käytännön yhteisöissä (musiikkioppilaitos, koti), että sisäisissä käytännönyhteisöissä (musiikintunnit, sävellysprojektia edeltäneet opetuskerrot) hankittua asiantuntijuutta keskenänsä. Esitän seuraavaksi haastatteluesimerkin, jossa jaetaan sekä koulun ulkopuolisessa että sisäisessä käytännön yhteisössä opittua tietoa. En pysty määrittämään, onko S4:n tieto opittu meidän opetuksemme kautta vai mahdollisesti esimerkiksi jo musiikkiopistossa.

Haastattelija: ”Minkälaisia muistoja ja tunnelmia teille herää sävellysprojektin alkuhetkistä? Tehdään niin, että S5 saa aloittaa tällä kertaa vastaamisen”. S5: *”Me leikittiin jotain musiikkileikkejä”*. Haastattelija: ”Mitäs S4 muistaa alkuhetkistä”? S4: *”Me käytiin crescendo, diminuendo ja niitä juttuja esim. taantua hiljaa niinku P ja F niinku Forte”*. Haastattelija: ”Joo, mitäs S6. Minkälaisia ajatuksia sinulle herää muistoihin”? S6: *”Minä ainakin muistan, että me piirrettiin taululle niitä, niinku esimerkiksi ilo ja sitten silmät kiinni olevien piti arvata, kun muut teki ääniä niistä tunnetiloista”*. Haastattelija: ”Joo hienoja muistoja on teillä ja muistatte hyvin asioita sieltä alkuhetkistä”.

Yllä olevan haastattelun perusteella tulkitsen S4:n omaavan metatietoa, joka mahdollisesti on siirtynyt myös muille säveltäjille yhteisissä neuvottelutilanteissa sävellystä työstettäessä. Säveltäjät hyödynsivät musiikissa tapahtuvia voimavaihteluita omassa yhteisössä sävellyksessään, mikä ilmeni tarkastellessa heidän sävellys partituuriaan. Jaetun tietotaidon avulla he ovat tulleet tietoisiksi toistensa vahvuuksista ja huomanneet, että haastateltava S4 osaa musiikin kohdesanastoa. Hakkarainen (1999) onkin todennut, että koulussa on mahdollista luoda oppimiskulttuuria, joka rohkaisee oppilaita itseohjaavuuteen ja syvälliseen käsitteelliseen ymmärrykseen (Hakkarainen ym. 1999, 206).

Edellinen ja seuraava esimerkki vahvistavat osaamisyyhteisön kasvamisen prosessia, jossa tieto ja osaaminen syventyvät asteittain henkilökohtaisen ohjaamisen, yhdessä tekemisen ja osallistumisyhteisössä (aluksi koko luokka yhdessä ja lopuksi pienryhmä S4–6) toimimisen kautta.

Haastattelija: ”Minkälaisia tunnelmia leikit teissä herätti? Aloitetaan S4:stä”. S4: *”Mm tunnelmia oli aika paljon esim. suru ja kiva, jännitys, rohkeus ja niitä”*. Haastattelija: ”Joo entäs S5”? S5: *”ää mm siellä oli ilo ainakin, jännitys ja rohkeus ja niin”*... Haastattelija: ”Minkälaisia tunnelmia muistat S6”? S6: *”Siellä oli... Yks oli sokeriöverit ja sitten siellä oli niitä ilo ja jotain muita”*. Haastattelija: ”Joo hienoa, eli muistatte kaikennäköisiä tunnetiloja. No tuota, autoiko nää tunnetilaleikit sitten siihen, että mitä te valitsitte tä-

hän omaan kappaleeseen tunnetiloiksi”? Teille on valikoitunut tänne rohkeus ilo ja jännitys. Aloitetaan S5:stä”. S5: ”*Se auttoi vähän, koska sitten me am... kuullaan, niin kuin miltä se kuulostaa, jos on ilo ja miltä jännitys ja rohkeus kuulostaa*”. Haastattelija: ”Mitenkäs S4”? S4: ”*No se auttoi kovasti miettimään esim. surua niinku vähän sellaista no ei niin kivasta, mutta esim. niin ku öö... kiva on tosi sellaista niin ku iloa ja me saatiin mieleen niitä et esim. jännitys ja ahkeruu*”. Haastattelija: ”No mitenkäs S6”? S6: ”*Minusta ne leikit auttoi tosi paljon, että me ää saatiin valita niinku niistä, että me tiesimme miltä se kuullostaa, tai jos me halutaan käyttää niitä siihen meidän sävellykseen*”.

Hakkarainen (2000) on todennut: ”jaettuja yrityksiä syntyy kaikissa käytännön yhteisöissä, edustivatpa ne nuorisojengejä, harrasteryhmiä tai työpaikan epävirallisia yhteisöjä” (Hakkarainen 2000, 87–88). Sävellyksryhmillä ja yksilösäveltäjillä säilyi koko prosessin ajan mahdollisuus hyödyntää myös muiden ryhmien, sekä meidän opettajien asiantuntijuutta. Tämä näkyi valmiissa Soivissa postikortti -teoksissa muun muassa niin, että osa säveltäjästä hyödynsi luokkakavereidensa asiantuntijuutta eli soittotaitoa hyväksi omissa teoksissaan. Lopulta säveltäjät hyödynsivät meidän ohjaavien opettajien asiantuntijuutta vain ulkoisiin elementeihin, kuten esimerkiksi tilan hiljentäminen nauhoittamisen ajaksi, teoksen osioiden kuvaaminen, teknistä tukea vaativat tehtävät kuten soittimen päälle laittaminen ja valmiiden tallenteiden jakaminen. Hakkarainen (2000) toteaa opiskelija-asiantutijaliittoutuman mahdollistavan oppijoiden vuorovaikutuksen asiantuntijoiden kanssa. Tarvittaessa oppijat voivat hyödyntää asiantuntijoiden tietotaitoa reuna-alueilla heidän ongelmanratkaisukäytäntöihinsä. (Hakkarainen 2000, 93.)

Voisiko edellä kuvatusta säveltäjien itseohjaavuudesta tulkita, että olemme sävellyksien tekemistä edeltäneen oppimisjakson aikana onnistuneet tuottamaan asteittain syvenevän oppimisprosessin, joka on rohkaissut oppijat itseohjautuvaan sekä oma-aloitteiseen työskentelyyn? Samalla tiedostamattamme olemme hyödyntäneet työskentelyprosessissamme tutkivaa oppimisen pedagogiikkaa. Tämän avulla olemme onnistuneet luomaan metatietoa yhteisön osaamisesta, joka nähdään ryhmän itsenäisen toimintakyvyn edellytyksenä. Hakkaraisen (2000) mukaan innovatiiviset koulukokeilut ovat osoittaneet, että on mahdollista luoda oppimiskulttuuri, joka rohkaisee oppilaita syvälliseen käsitteelliseen ymmärrykseen sekä itseohjaavuuteen. (Hakkarainen 2000, 89; Hakkarainen ym. 1999, 206.)

5.3 Lopetus

Minäkuvan ja itsetunnon vahvistumisesta muodostui analyysini viimeinen teema. Tämän teeman alle kokosin vastaukset sävellysprojektin jälkeiseen aikaan liittyvistä kysymyksistä. Pohdin nuorten vastauksia pääosin opetussuunnitelman tavoitevaatimuksien kautta. Nuorilta kysytyt kysymykset liittyivät heidän sävellystensä valmistumiseen ja siitä seuranneisiin ajatuksiin.

Sävellysteosten valmistuttua haastateltavat kuvailevat tuntemuksiaan helpottuneiksi ja samalla kokevat onnistumisen tunnetta. Lisäksi kaikilla on yhteinen tahtotila jatkaa yhteistoiminnallista luovaa työskentelyä tulevaisuudessa. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman peruste puhuu oppilaiden ainutlaatuisuudesta ja nostaa sen rinnalle tasavertaisena myös oppilaan kokemuksen osallisuudesta (POPS 2014, 15). Positiivisesti koettua osallisuutta kuvaamaan olen valinnut seuraavan haastattelukatkelman.

Haastattelija: ”No mites vastaisuudessa haluaisitteko osallistua johonkin tämmöiseen samanlaiseen projektiin ehkä tulevaisuudessa”? S4–S6 vastaavat samaan aikaisesti: ”*Joo, joo, joo*”. Haastattelija: ”Voisitteko vielä tarkentaa miksi”? S4: *Koska se on niinku kivaa, että voi tehdä ryhmässä niinku juttuja ja voi soittaa ja sitten voi niinku yhdessä tehdä siihen sävellykseen juttuja*”. Haastattelija: ”Joo, mitäs ajattelee S5”? ”*Se on tosi kiva, että se on valmis ja sitten me voidaan näyttää sitä kaikille*”. Haastattelija: ”Niin jus, no mitenkäs S6”? ”*Ää se on kiva, että niin kuin se on valmis ää, että me voidaan sitten aloittaa uusi juttu, jonka me ää voidaan tehdä, vaikka myös yhdessä. Se on kiva myös, että kaikki voi myös nähdä sen*”.

Oman työkokemukseni mukaan oppilaiden laaja-alaisen onnistumisen tunteen tavoittaminen opettajajohtoisessa oppimistilanteessa ei aina ole helppoa. Tarkoitan tässä yhteydessä, sillä sitä, että perinteisellä musiikinopetuksella saavutettaisiin koko musiikinryhmää koskeva onnistumisen kokemus. Perinteisellä musiikinopetuksella viitataan tilanteeseen, jossa esimerkiksi laulun, soittamisen taikka musiikin ilmiöiden tarkastelun avulla opitaan opettajajohtoisesti asioita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvailevat oppimisprosessin muun muassa rakentavan lapsen identiteettiä, ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa (POPS 2014, 15). Kysymys kuuluukin, toteutuuko nykyisen opetussuunnitelmamme mukainen oppimisprosessi pelkän perinteisen opettajajohtoisen opettamisen kautta? Turusen (2016) mukaan onnistunut oppimisprosessi mahdollistaa minäkuvan ja

itsetunnon vahvistumisen ja vaatii opettajalta perinteisistä poikkeavia opetuksen lähestymistapoja, johon Dewey viittaa kokemuksellista oppimista kuvaillessaan (ks. Turunen 2016, 17). Palaan pohdinnan osiossani 6.1 johtopäätökset siihen, kuinka meidän perinteistä poikkeava oppimisprosessimme vastasi tähän kysymykseen.

Yhteissäveltäjäyys koettiin yleisesti positiivisena asiana. S4–S6 toteavat yhteen ääneen, että oli helppoa työskennellä ja tehdä yhteissävellys. Samoin kokivat myös S7–S9. Esitin ryhmille lisäkysymyksenä: ”Saitko oman äänesi kuuluviin yhteissävellyksessä”? Poimin nuorten säveltäjien S4–S6 ajatuksia esimerkiksi. S6: *”Aa joo koska kun me tehtiin sitä sävellystä, niin kaikki sai niiku soittaa jotain niin kaikien niiku se ääni kuului siinä”*. Entä S4: *”No siis kaikki sai soittaa, ku omaa haluaansa, voidaan niinku yhdessä päättää ja kaikki voi soittaa sen mutta ei sano oman mielipiteen ja niin”* Mitenkäs S3: *”Mm. No meitä on kolme, niin sitten se on vähän helpompaa, koska sitten siinä myös kuuluu enemmän ääniä, koska jos on vaan yksi niin voi vaan soittaa yhtä*. Edellä säveltäjät pohtivat yhteissäveltämisen etua sen kautta, että kun on useampia tekijöitä työstämässä sävellystä yhtäaikaaisesti, saadaan eri ääniä päällekkäin soimaan. Lisäksi säveltäjät toteavat, että kaikkien ääni tulee esille vähintään oman soiton kautta. Myös yksilösävellyksen tehneistä kaksi pohtii haastattelussansa ryhmäsäveltämisen etuja. Ajatukset yhteissäveltämisestä nousivat esille seuraavan haastattelukysymyksen myötä: ”Oliko joku tehtävä, joka erityisesti auttoi tai jäi mieleen oman sävellyksen tuottamisessa”? Yhdeksi eduksi he mainitsivat muun muassa mahdollisesti nopeamman ja paremman lopputuloksen saavuttamisen. Lopulta he perustelivat päätöstään valita yksilösävellys seuraavilla argumenteilla: S1 *”kyllä mä osaan ja kyl mä sitten osasin, en ole ryhmätyyppiä tärkeissä asioiden päättämisessä”*, S2: *”Halusin päättää itse paljon, joten tein yksin”*.

Edellä luetut positiiviset säveltämisen kokemukset yhdessä vahvistavat nuorten musiikillista toimijuutta, jonka Kuoppamäki ja Vilmilä (2017) määrittelevät artikkelissaan yksilön taidoksi ymmärtää musiikillisen vuorovaikutuksen rajat ja mahdollisuudet. Laajemmin tarkasteltuna musiikillinen toimijuus voidaan nähdä myös ”yksittäisen toimijan tai ryhmän kykyä tehdä mielekkäitä valintoja itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi”. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7.)

Positiivisen osallisuudentunteen lisäksi sävellysprosessi tuotti haastateltavissa myös epämiellyttäviä tuntemuksia, jotka liittyivät pääosin keskeneräisyyden sietämiseen. Seuraava S1:n katkelma osoittaa pitkäjänteiselle prosessille tyypillisten epämiellyttävien tuntemuksien kuvailua. Olen juuri kysynyt kysymyksen: ”Mitenkä kuvailisit tunteitasi työn

valmistuttua”? S1: ”No niin, ku aika helpottunut, kun siihen tuli aika sellaista, kun mm... se oli eka minkä tehtiin, niin sitten tuli vähän sellaista stressii, et tuleeks toi valmiiksi ja entä jos toi niinku menee ihan pilalle. Ja nyt kun sitä ajattelee, niin mää ehkä vähän liikaa ajattelin”. Saman laisia tuntemuksia koki myös S2: ”Öö no tota, alussa se oli aika haastavaa, kun piti niinku keksiä et mitä siihen tulis mutta ja sitten en yhtään tiennyt et öö... tuleeko siitä mitään ja joo, mut kyl siit tuli sit jotain”. Sanotaan, että ilman haasteita emme opi uutta ja kehity. Kehityopsykologi Vygotsky kuvailee asiaa seuraavasti: lapsia tulisi haastaa tarjoamalla lapselle kehitystasoaan hiukan haastavampaa tekemistä. Jos lapselle opetetaan asioita, jotka hän jo hallitsee, on turha odottaa hänen kehittyvän pidemmälle. (Alanen 2000, 1–7.)

Epämiellyttävien tunteiden sietokykyä tulee koulussa harjoitella, jotta pystymme kohtaamaan haasteita myöhemmin elämässämme. Keskenikäisyyden sietokykyä testataan epä-mukavuusalueen rajakohdissa, joissa piilee keskeyttämisen vaara. Rajan ylitettyämme koemme ”voittajafilistä” ja asiat selkeytyvät. Tätä ilmentämään valitsin haastateltava S1:n kokonaisvaltaisen kuvauksen säveltämisprosessista: ”No se oli ihan hauskaa, ku ei niinku vähän niinku tiennyt mitä pitäisi tehdä ja niinku kaikki oli ihan uutta. Mm ja öö sitten, kun se alko niinku sillee öö..., jos se oli täynnä sumuu niin sit se olis niin ku avannut, vähän niin ku lähtee se sumu niin sitten se olis niinku tullut esille, että sitten niinku tajus, että miten se tehdään ja sitten se oli ihan helppoo”.

Haastateltavilta kysyttiin myös: ”Oliko heidän mielestään mukana tehtäviä, jotka olisi voinut jättää tekemättä”? Esitin edellisen kysymyksen sekä tutkimusaineistoani varten että myös palautteeksi itselleni tulevaisuuden opetustyötä ajatellen. Seuravaksi muutama poimittu esimerkki nuorten vastauksista:

S4: ”No siis kaikki oikeastaan autto meitä sävellykseen ja oikeastaan mun mielestä ne oli ihan hyviä”.

S3: ”Mun mielestä ei ollut mitään mitä pitäis jättää pois”.

S2: No ehkä se, kun piti laittaa ne videot sinne Classroomiin tai silleen, se oli vähän vaikeeta.

S7: ”Entiedä, öö...no se, kun meidän piti esitellä tää video ja kun piti puhuu”.

S9: Hmm... öö... varmaankin se, kun me yritettiin saada sitä piano toimimaan vaik se toimi kuiteskin.

Nuoret olivat pääosin sitä mieltä, että harjoitteista oli apua. Oman esittelyvideon tekeminen ja siinä puhuminen sekä tietotekniset asiat kuitenkin jännittivät ja aiheuttivat epämiellyttävää oloa osalle. Lisäksi haastateltavista yksi kuvaili hankalaksi harjoitetta, jossa piti liikkua kuuleman musiikin mukaan vapaasti. Tätä hän perusteli sillä, että oli vaikea keksiä miten olisi liikkunut. Toinen kuvaili peilitehtävää epämiellyttäväksi. Siinä tuli liikkua toisen liikkeiden mukaisesti. Pyysin tarkentamaan tuntemusta ja vastauksena oli se, että omalla vuorolla ei keksinyt miten olisi liikkunut ja johtanut liikettä.

Avasin teoreettisen viitekehykseni osassa 2.1.3 Hellströmin ym. (2015) yhteistoiminnalle määrittämät tavoitteet. Hellströmin ym. mukaan yhteistoiminnassa rakentuva arviointi, pohdiskelu ja tavoitteiden asettaminen kuuluvat oleellisena osana oppimisprosessiin. Hellström ym. (2015) kuvaa näiden taitojen vahvistan muun muassa opittuja tiedollisia sekä sosiaalisia taitoja, jotka johtavat lopulta kohti yksilöiden entistä kriittisempää toimintaa ja toiminnan reflektointia. (Hellström ym. 2015, 25.) Tutkimuksessani haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Silti jokainen haastateltava pääsi yksilöllisesti vastaamaan ja pohtimaan omaa säveltämisenprosessiansa. Haastattelut tuottivat sekä arvokasta aineistoa tutkimuskentälle nuorten ajatusten kautta että toimivat toisaalta nuorille erityisenä paikkana arvioida ja pohdiskella omaa oppimisprosessiansa kriittisesti sulkien yhteistoiminnallisen oppimisprosessimme eheäksi oppimiskokonaisuudeksi. Lopuksi valitsin vielä haastattelusta S6:n vastauksen kuvaamaan haastattelukokemusta. Haastateltava: ”Vielä vapaa sana tähän loppuun. Onko joku asia mitä mä en huomannut ehkä kysyä, tai minkä haluaisitte sanoa tähän loppuun tästä projektista”? S6: ”*Mm se oli ainakin ää...ki-vaa, että me saatiin tehdä tämä haastattelu*”.

6 Pohdinta

Tutkimuksessani tarkastelin nuorille sävellyksprojektin myötä heränneitä ajatuksia säveltämisestä koulukontekstissa. Tutkimukseni haastatteluun osallistui yhdeksän kolmannen luokan opiskelijaa, joista osa omasi jo valmiiksi soitinten hallintataitoja ja osalle kaikki säveltämiseen liittyvä oli täysin uutta. Tutkimuskysymykseni oli:

Millaisia ajatuksia koulukontekstissa yhteistoiminnallisesti toteutettu sävellyksprojekti herätti siihen osallistuneissa nuorissa?

6.1 Johtopäätökset

Tutkimalla nuorten kokemuksia Soiva postikortti -sävellyksprojektin kautta sekä vertailemalla niitä aiempiin artikkeleihin ja tutkimuksiin yhteistoiminnallisesta säveltämisestä (ks. Baker 2014; Berkley 2001; Juntunen 2020; Muhonen 2016; Märkjärvi 2020; Shibazaki & Marshall 2020; Ritvanen 2022). Voin todeta tutkimukseni vahvistavan nuorten oppivan yhteistoiminnallisen säveltämisprosessin kautta monia sosiaalisiin kohtaamisiin sekä ryhmätyöhön liittyviä taitoja, kuten esimerkiksi viestintä-, keskustelu-, johtamis-, päätöksenteko- ja neuvottelutaitoja. Lisäksi yhdessä luominen näyttää stimuloivan nuorten kriittisen ajattelun prosessia, joka mahdollistaa heidän välisensä luottamuksen ja kunnioituksen rakentumisen, ideoiden jakamisen, sekä toisiltaan sitä kautta oppimisen (ks. Shibazaki & Marshall 2020, 67). Nuorten valmiita Soiva postikortti -sävellyksiä tarkastellessa katsojalle välittyy nuorten keskinäinen vahva luottamuksen ja kunnioituksen suhde, jota ilmentää heidän tiivis yhteytensä, sanaton elekieli, ideoiden jakaminen sekä lopulta oppiminen. Juntunen (2020) tutkimus ryhmäsäveltämisestä vahvistaa sekä ajatuksiani että tuloksiani ennen säveltämistä yhdessä tehtyjen harjoitteiden tärkeydestä sosiaalisen tilan luomisessa (Juntunen 2020, 14–15).

Hakkarainen ym. (1999) kuvailivat teoksessa Tutkiva oppiminen Donald Normanin luokittelua ajatteluiden muodoista. Norman jakaa ajatteluprosessimme kolmeen eri vaiheeseen, joista jokaista ajattelun muotoa tarvitaan siirtymäkohdassa kohti asiantuntijuutta: Ensimmäinen kokemuksellinen ajattelu tempaa meidät mukaansa elokuvan tavoin, eikä vaadi oman ajattelumme tietoista säätelyä. Toinen pohdiskeleva ajattelumuoto on luonteeltaan reflektiivistä, ja sen kautta pystymme syventämään omaa asiantuntijuuttamme. Edellä mainittu ajattelumuoto toimii siltana arkiajattelun kautta kohti kolmatta ajattelun

muotoamme, joka on nimeltään asiantuntijan ajattelu. Tämä ajattelunmuoto vaatii ajattelijalta luottamusta omiin aivoihinsa ja kykyä ottaa asioista selvää. Asiantuntijan ajattelu nähdään työläimpänä ajattelunmuotona, koska se vaatii ajattelijalta sinnikkyyttä. (Hakkarainen ym. 1999, 82–83, Normanin 1993 mukaan.)

Sävellysprozessimme kulku eteni tavallaan erilaisten Normanin luettelemien ajatteluprosessien kautta. Prosessimme aloitusta kuvasi kokemuksellisuus ja sen myötä kokemuksellisen ajattelun aktivoituminen, jossa nuorten oma ajattelu oli enemmänkin nopeaa, vaivatonta ja pohdiskelematonta. Käytössämme oli paljon tunteisiin vetoavaa opetusmateriaalia, jolla ruokittiin tätä ajattelutapaa. Prosessin keskivaihe, työn säveltäminen, vaati työryhmältä jo pohdiskelevampaa ajattelukykyä, jopa asiantuntijan ajattelua. Hakkarainen ym. kuvailee tätä ajattelun muotoa hitaampana ja työläimpänä, mutta parhaillaan myös palkitsevana. Onnistuessaan asiantuntijan ajattelu tuottaa meille syvimmit oivalluksemme ja huippukokemuksemme (Hakkarainen ym. 1999, 82–83). Osa nuorista säveltäjistämme oli valmiina aloittamaan uuden yhteistoiminnassa tuotetun sävellyksen heti oman työnsä valmistuttua. Lisäksi kaksi haastateltavistani kuvaili kuinka he eivät aluksi ymmärtäneet mitään, mutta asiat kirkastuivat matkan varrella. Lopuksi he kuvailivat osaavansa jo itse tehdä vastaavanlaisen sävellyksen. Viitaten edellä kerrottuun uskon, että sävellyksiprojektilla tavoitimme ainakin osan säveltäjistä kohdalla asiantuntijan ajattelun tason ja sen kautta nuorten taitojen voidaan katsoa olevan jo sillä tasolla, että teoriassa heidän olisi mahdollista työstää uusi teos ilman ohjaavan opettajan apua.

Sävellysprozessin aluksi opettelimme säveltämisen tuottamiseen ja omaan ilmaisuun tarvittavia taitoja⁴ leikkien ja musiikkiin liittyvien harjoitteiden avulla, jotka auttoivat säveltäjien mielestä heitä yksimielisesti työskentelynsä aloituksessa sekä sävellyksiensä valmiiksi työstämisessä. Yksi haastateltavista kuvaili kuinka muun muassa kaikki tehtävät ja harjoitteet olivat hänen mielestään hyviä, ja ne auttoivat häntä oman sävellyksen tuottamisessa. Riihelän (2004) mukaan myös suuret innovaatiot syntyvät mielikuvitusleikkien avulla (Riihelä 2004, 10). Lisäksi säveltäjät kuvailivat harjoitteiden luoneen luokkaan tunnelman, joka mahdollisti ja suuntasi ajatuksia kohti oman Soivan postikortin työstämistä. Muhonen (2016) on saanut samankaltaisia tuloksia tutkiessaan oppilaiden vastauksia ala-asteella yhteisluomisen avulla toteutetussa sävellyksiprojektissa. Muhonen

⁴ Partituurin tuottaminen länsimaisen notaation sijaan vaihtoehtoisilla työtavoilla; äänien tuottaminen eri instrumenteilla hyödyntäen totutusta poikkeavia soittotapoja.

kertoo artikkelissaan, että hänen tutkimuslöydöksensä viittaavat musiikkikasvatuksellisten harjoitteiden muun muassa mahdollistavan ja auttavan oppilaita luomaan omaa musiikkia (ks. Muhonen 2016b, 263).

Epämiellyttäviä tunteita koettiin sekä teknisiä taitoja vaatineissa tilanteissa (sähköpianon päälle laittaminen, sävellyksen siirtäminen opettajalle) että videosittelyn tekemisen yhteydessä, jossa piti puhua kameralle. Epämiellyttäviä tunteita esiintyi myös leikkien yhteydessä tilanteissa, joissa nuorten tuli käyttää omaa keksimistä ja mielikuvitusta tehtävän suoritukseen. Voisiko tämä kertoa siitä, että oppilaat eivät pääse käyttämään omaa mielikuvitustaan toistuvasti tunneilla vaan tunnit etenevät liian opettajajohtoisesti? Joukamo-Ampuja (2010) viittaa väitöskirjassaan Routarinteeseen, jonka mukaan jokaisella meillä on toimiva mielikuviutus ja sen käyttäminen on meille yhtä luontaista kuin käveleminen, näkeminen ja kuuleminen. Muodostamme itse esteet mielikuvituksen käyttämiselle, kun ajattelempa, että idean täytyy olla hyvä. Pahimmillaan kadotamme kaikki ideamme. Toistuvien harjoitusten ja ohjaajan hyväksynnän myötä suorituspainet kuitenkin vähitellen katoavat. (Joukamo-Ampuja 2010, 55.)

Nuorten välille syntynyt keskinäinen luottamus välittyy erityisesti aineistoni taltioiduissa videomateriaaleissa (Soivat postikortit). Taltioinnit kertovat yhdessä musiikin tekemisen ilosta, jossa nuorten keskinäinen vuorovaikutus välittyy katsojalle musisoijien keskinäisen ele- ja ilmekielen kautta. Osien aloitukset ja lopetukset ovat harkittuja ja ne tapahtuvat selkeästi nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Vaikka asiat tapahtuisivat siinä hetkessä, ne vaikuttavat ulospäin yhteisesti sovituilta päätöksiltä. Lisäksi Soivista postikorteista löytyneen kuvamateriaalin välittämä ele- ja ilmekieli yhdessä kappaleen synnyttämän kuulokuvan kanssa sisälsi tärkeää tietoa soittajien välillä hetkessä tapahtuneesta ideoiden jakamisesta, mikä ilmeni muun muassa teoksissa nuorten välisenä imitoimisena. Tarkoitan tässä imitoimisella sitä, että toinen ”syöttää” musiikillisen idean, jonka toinen ”nappaa lennosta”.

Edellisen tarkastelu oppimisprosessiin peilaten todistaa tehtyjen harjoitusten ja leikkien auttaneen luomaan nuorten välille vuorovaikutussuhteen, josta voidaan todeta, että heidän vuorovaikutustaitonsa ovat kehittyneet. Seuraavaksi esitän vielä konkreettisen esimerkitilanteen: ryhmän jäsenistä yksi soitti rytmisen elementin, johon toinen reagoi ja vastasi omalla samantyyppisellä elementillä. Edellinen esimerkki tuottaa tietoa myös siitä, että vaikka nuorten teokset olivat pitkälle suunniteltuja, ikään kuin valmiiksi sävellettyjä, mahtui mukaan myös hetkessä tapahtuvaa improvisaatiota (ks. Teoreettisen viitekehyksen luku 2.2.1, improvisaatio= sävellys).

Sävellysprojeettiimme oli asetettu lopulliseksi päämääräksi konkreettinen luomus Soiva postikortti. Tästä huolimatta koen, että lopputuotosta tärkeämmäksi muotoutui lopulta nuorten läpikäymä oppimis- ja tutkimusprosessi, joka opetti edellä lueteltujen taitojen lisäksi heille kärsivällisyyttä, keskeneräisyyden sietokykyä, yhteisten pelisääntöjen opettelua sekä ryhmätyötaitoja.

Tutkimuksessani tutkittavat eli säveltäjät nostivat ryhmässä työskentelyn yhdeksi keskeiseksi positiiviseksi kokemukseksi. Kaksi kolmesta yksilötuotoksen säveltäneestä pohti myös myöhemmin haastattelutilanteessa, olisiko ollut kuitenkin hedelmällisempää tehdä yhteissävellystä.

Opettajan rooli

Karlsson (2000) on todennut, että ammattilaisella on opetustilanteessa tapana nähdä lapsi joko passiivisena tiedon vastaanottajana eli toiminnan kohteena, jolloin lapselle ikään kuin syötetään oppi aikuisen toimesta tai toisaalta niin, että lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jolloin oppija toimii ja tarkastelee maailmaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Karlsson 2000, 42–47). Pyrimme koko säveltämisprosessimme ajan siihen, että nuoret saivat tarkastella toimintaympäristöään eli musiikinluokkaa ja sen varustusta vapaasti. Tämä tapahtui antamalla nuorille vastuuta muun muassa siten, että he keksivät ja kehittivät yhteistyössä tarinoita, joiden valmistuttua mietimme yhdessä miltä ne voisivat kuulostaa ja siirsimme ne lopuksi soittimille. Lisäksi nuoret piirsivät taululle erilaisia partituureja, joita me muut kuvailimme soittimin ja päinvastoin me ohjaajat piirsimme erilaisia partituureja, joita nuoret kuvailivat soittaen. Soivien postikorttien säveltämisen alettua nuoret miettivät pienryhmissä teoksiaan ja työstivät partituurejansa. He saivat vapaasti kokeilla erilaisia soittimia ja niistä löytyviä ääniä. Vapaus soittimista lähtevien äänien tutkimiseen auttoi heitä valitsemaan tarvittavat soittimet omiin sävellyksiin.

Opettajan roolia tarkastellessani viittaan ja palaan takaisin teoreettiseen viitekehykseeni, jossa sivusin suomalaisen musiikkikasvatuksen edelläkävijän Ellen Urhon elämää sekä hänen näkemyksiänsä opettajuudesta. Siteeraan Urhoa, jonka mukaan ”opettaja lähestyy oppilaitaan heidän tasoltaan, kannustaen toimintaan ollen itsekkin asiasta aidosti innostunut” (Juntunen 2013, 116). Tämä opettajaihanne on ohjannut aikanaan Urhon opetusta ja on myös oma ajatukseni hyvästä opettajuudesta. Urho korostaa myös oppilaan ja opettajan välisen keskusteluyhteyden merkitystä todeten, ettei opettajan tule olla mikään auktoriteetti vaan: ”kaikista tärkeintä on, että opettaja on itse innostunut”. Urho lisää, jos opettaja ei itse innostu opetettavasta aiheesta, niin tuloksiin ei päästä, vaikka opettaisi

kuinka hyvin. Opettajan innostus siirtyy oppilaisiin ja siksi olisi tärkeää, että jo ala-asteella saataisiin oppilaiden oma musiikin kipinä syttymään. (Juntunen 2013,116.)

Epävarmuuden tunteet kuuluvat osaksi luovia prosesseja ja niiden sietämisen opettelu vahvistaa sekä oppilaiden että opettajan tulevaisuuden työelämäntaitoja. Jyrkiäinen (2007) viittaa väitöskirjassaan Luukkaseen, joka luokittelee yhdeksi keskeiseksi opettajan taidoksi epävarmuuden sietämisen (Jyrkiäinen 2007, 29). Tutkimuksen aikana jouduimme työryhmänä sietämään keskeneräisyyden tunnetta. Tunne oli läsnä niin meidän aikuisten prosessissa kuin nuortenkin prosessissa. Haastatteluaineistossa nuoret kuvailivat tuntemuksiaan muun muassa seuraavasti: tunsin oloni stressaantuneeksi sekä seuraavasti: olo oli helpottunut työn valmistuttua. POPS 2014 ohjaa opettajaa laaja-alaisen osaamisen kohdassa L6 ”työelämäntaidot ja yrittäjäyys” järjestämään oppilaille projekteja, joissa oppilaan on mahdollista kohdata myös epäonnistumisen ja pettymyksen tunteita. Tunteiden käsittelyn kautta oppilas oppii sisukkuutta, joka auttaa projektin loppuun työstämisessä. (POPS 2014, 23–24.)

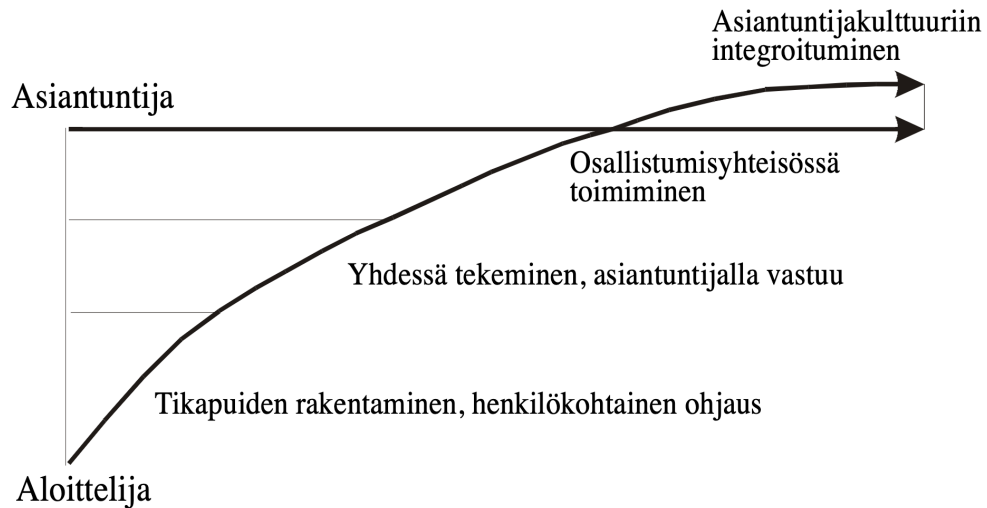
Vaikka Urho edellä toteakin, ettei opettajan tule olla ”auktoriteetti”, on tärkeä tunnistaa, että nyt elämme täysin toista aikaa, jossa Urho on elänyt. Oppimisvaikeudet ja epävakaus luokissa lisääntyy, jonka takia me opettajat emme voi toimia pelkkinä oppilaiden kaverina, vaan meidän tulee olla aikuisia, joiden tehtävä on luoda selkeät rajat luokkaan. Näin me kasvattajina mahdollistamme turvallisen tilan oppimiselle.

Lisää luovuutta kouluun!

Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että tällaisia luovia projekteja saisi olla enemmän koulussa. Tästä kertoo heidän tulevaisuuden toiveensa: päästä osallisiksi vastaaviin luoviin projekteihin. Haastattelutilanteessa osa haastateltavista oli osannut sanoittaa ja kuvailla sävellysprosessia luovaksi. Tämä nuorten luovuuden esille houkuttelu oli yksi omista sävellysprosessille asettamista tavoitteista ja siksi se, että nuoret ovat oivaltaneet ja sanoittaneet sen haastattelussa, on itselleni erityisen merkityksellistä.

Oppimisprosessimme tavoitteli perinteisen oppimisen sijaan kokeilevaa ja tutkivaa oppimista, jossa oppijoista kasvaa prosessin aikana hiljakseen oman sävellystyönsä asiantuntijoita. Hakkarainen (2000) kuvaa alla olevassa kuviossa 2. asteittain syvenevän osallistumisen vaiheet ja täsmentää kuviota seuraavasti: missä tahansa oppimisprosessissa on aluksi niin, että aloittelijan tiedonrajallisuus sekä taitojen puute vaatii enemmän ohjaamista asiantuntijoilta. Samalla voidaan myös olettaa, että aloittelijan vastuun määrä suhteessa toiminnan kokonaisuuteen on olematon. Vaikeisiin asioihin on kuitenkin helppoa

perehtyä, kun asiantuntijoiden tuki on tavoitettavissa ja ”näin sosiaalinen yhteisö haastaa yksilön osallistumaan asteittain syvenevään eli progressiiviseen ongelmanratkaisuun”, jossa yksilön on mahdollista ylittää oman älyllisen toimintansa rajat. (Hakkarainen 2000, 92–93.)



Kuvio 2. Osaamisyhteisöön kasvamisen prosessi (Hakkarainen 2000, 92).

Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (1999) mukaan tutkiva oppiminen saattaa parhaimmassa tapauksessa johtaa siihen, että oppimisesta tulee sisäisesti motivoitunutta. Opettaja omalla innostuksellaan auttaa oppilaita tempautumaan mukaan tehtävään ja sen kautta ulkoinen motivaatio vähitellen muuttuu sisäiseksi. (Hakkarainen ym. 1999, 82–84.) Sisäisen motivaation⁵ syttymiseen viittaavat myös tutkimustulokseni, joissa säveltäjä nuoret kuvailevat sävellysprojektin aikaisia tuntemuksiansa seuraavasti: hauskaa, innostavaa, ”hyvä fiilis”.

Tarkastellessani nuorten ajatuksia tulkitsen nuorten itsetunnon ja minäkuvan vahvistuneen kokemuksellisen sävellysprosessin myötä. Tätä vahvistaa myös tulososani 5.3 lopetus, jossa säveltäjät S4–S6 kuvailevat innokkaasti kuinka haluavat esitellä valmista tuotosta eteenpäin. Säveltämisen kautta nuorille karttui ”työkalupakki”, joka mahdollistaa tulevaisuudessa uuden sävellyksen itsenäisen aloittamisen ja nuorten tietoisuus omista kyvyistä vahvistaa heidän itsetuntoansa. Itsetunnon ja minäkuvan vahvistumiseen viittaa myös se, että lähes jokainen nuori koki onnistumisen tunnetta omasta lopputuotoksestaan

⁵ Sisäisen motivaation ohjatessa toimintaamme asiat tuntuvat mielekkäiltä ja innostavilta (Martela & Järnko 2014, 14.)

Soiva postikortti. Lisäksi nuorten mielestä oli erityisen tärkeää saada palautetta omasta työstään. Nuorten positiivisista kokemuksista osallistavaa työskentelyä kohtaan kertovat myös tutkimuslöydökseni, joiden mukaan haastateltavista poikkeuksetta jokainen haluaisi tulevaisuudessa osallistua vastaaviin luovan tuottamisen projekteihin. Tulkitseen seuraavaksi opettajan näkökulmasta opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuden katsausta (2018), joka kuvailee menestyksellisen elämän eväitä seuraavasti: ihmisellä on halu kokea elämä merkityksellisenä, mitä edesauttaa osallisuuden ja aktiivisuuden tunteen saavuttaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 12.) Me opettajat mahdollistamme oppilaille tilanteita, joissa oppilaat pystyvät toteuttamaan itseään omista lähtökohdista käsin sekä luomme esimerkillämme perustan moniarvoisuuden ja erilaisuuden kunnioittamiseen kasvamiselle.

Yhteistoiminnallista säveltämistä voidaan mielestäni tarkastella juuri tuon edellä mainitun opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuden katsauksen kautta, koska se vahvistaa nuorten itsetuntoa, ryhmässä toimimisen taitoja ja oma valmis tuotos tuottaa merkityksellisen kokemuksen omasta luovuudesta nuorille. Myös Muhonen (2016) on kirjoittanut, että nimenomaan kokemus luovasta tuottamisesta ja mielekkästä musiikin opetuksesta nousevat merkitykselliseen osaan lasten kanssa yhdessä tuotetuissa musiikkiteoksissa. Lisäksi Muhonen toteaa, että ”kasvatuksellisesta näkökulmasta tarkasteltuna olennaista on nimenomaan se, kuinka lapset saavat tunteen omasta ”luovuuden potentiaalista”, vaikka heidän todelliset musiikin taitotasonsa olisivat vasta noviisin tasolla”. (Muhonen 2016b, 277–278.)

Pohdin seuraavaksi vielä lasten spontaania tapaa jakautua säveltämistä varten muodostettuihin ryhmiin. Säveltäjät, jotka päättivät säveltää yksin, harrastivat yhtä lukuun ottamatta musiikkia koulun ulkopuolisissa käytännön yhteisöissä. Tässä tapauksessa tarkoitan niillä musiikkiopistoa tai perhettä. Mahtoiko olemassa oleva osaaminen sekä käytännön yhteisöistä löytyvä tuki rohkaista heitä tilanteessa yksilöteoksen tekemiseen? Suurin osa ryhmäsävellyksen tehneistä säveltäjistä ei harrastanut vapaa-ajallansa musiikkia. Määrittivätkö edellä mainitut seikat kenties säveltäjien ryhmiin jakautumista? Tämä seikka vaatisi lisätutkimusta, mutta saattaa viitata kuitenkin siihen, että opettaja voi hyötyä lasten etukäteisen musiikkitaustan tarkastelusta ennen sävellysprosessia.

Haastatteluja litteroidessani koin aluksi epäonnistuneeni haastateltavien S7, S8 ja S9 haastattelun suhteen, kunnes jälkikäteen vastauksia analysoidessani oivalsin kuinka tärkeä leikin merkitys, on nimenomaan osallistujille, joiden kiinnostuksen kohde on ehkä

jossain muualla, kuin säveltämisessä ja musiikissa. Tämä on mielestäni yksi merkittävin tutkimuslöydös, jonka aineistoni nosti esille. Tulos kannustaa tulevaisuuden kasvattajia hyödyntämään leikkiä yhtenä oleellisena opetuksen työkaluna. Tuloksieni mukaan leikki toimii erinomaisena siltana sisäisen motivaation syttymiselle ja se saattaa näin edesauttaa sellaisenkin asian oppimista, mihin ei välttämättä löydy oppilaalta ennestään sisäistä paa-loa. Riihelä on todennut leikin suurimman hyödyn löytyvän yhdessä tekemisestä ja yhteisen halutun toiminnan aikaan saamisesta (Riihelä 2004,10). Tämän todistavat myös meidän sävellysoikeusprojektimme upeat Soivat postikortit, jotka syntyivät ja kasvoivat ”leikin varjolla” aivan oikeiksi sävellyksiksi.

Lopuksi peilaan sävellysoikeusprosessiamme opetussuunnitelmaan, jonka avulla osoitan kuinka sen kaikki tavoitealueen vaatimukset toteutuvat osana koulusäveltämisprosessia, silloin kun se toteutetaan samassa laajuudessaan, kuin se toteutui Soiva postikortti opetusprosessissamme. Ilmennän säveltämisessä käytettyjä harjoitteita taulukon neljännessä sarakkeessa, jonka lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen musiikin opetuksen tavoitteita vuosiluokkien 3–6 osalta esittävään taulukkoon (POPS 2014). Havainnollistan neljännessä sarakkeessa lyhyiden esimerkki kuvausten avulla, kuinka opetussuunnitelman mukaiset tavoitealueet toteutuivat meidän sävellysoikeusprojektitissamme. Taulukko on sijoitettu liitteeksi työn loppuun. (Ks. liite 4.)

Johtopäätösten lopuksi siteeraan Kai Hakkaraisen sanoja: ”opimme kaikkein suurimmalla intensiteetillä sellaiset asiat, jotka tekevät mahdolliseksi osallistua yhteisöihin, jotka määrittelevät meitä ihmisinä” (Hakkarainen 2000, 96). Jatkan vielä Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen tohtori Jukka Louhivuoren tekstillä (2017) ”Hyvän elämän eväiden tulee sisältää ”syvähenkisiä” aineksia, jotka auttavat ymmärtämään ja hahmottamaan ympäröivää maailmaa pintaa syvemmillä. Musiikin ja muiden taideaineiden merkitys tulee nähdä osana laaja-alaista sivistystä”. Sivistysperintö sekä yhteiskunnassamme valitsevat ihmiselämää kunnioittavat arvot siirtyvät tuleville sukupolville koulujen kautta luoden edellytykset hyvälle ja täysipainoiselle elämälle. (Louhivuori 2017, 21.) Omien sävellyksien kautta onnistuimme katsomaan laaja-alaisen sivistyneesti monia asioita. Sävellysoikeusprojektimme kautta sukelsimme pintaa syvemmillä herättäen lapsissa halun jatkaa omaa luovaa tuottamista.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tarkastelen luotettavuusosiossani oman tiedon rajallisuutta suhteessa tutkimusongelmaani. Tässä osassa käytän apunani luotettavuustarkastelua koskevaa lähdekirjallisuutta. Tutkimukseni eteneminen osoittautui syklin malliseksi pyöräksi ja vaati minua palamaan tutkimusongelmaani toistuvasti työstäessäni tutkimukseni eri osa-alueita. Tutkimukseni edetessä ja tietämykseni lisääntyessä täydensin sekä teoriaa että muita tutkimuksen osa-alueita. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kuvailevat tutkimuksen syklisyyttä niin, että liikkeelle voidaan lähteä teoriasta. Niin usein tehdäänkin deduktiivisessa tutkimuksessa, mutta yhtä hyvin tutkimus voidaan aloittaa mistä vain tutkimuksen osa-alueesta ja palata tarvittaessa tarkastelemaan tutkimuksen edetessä osia uudelleen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 15–16.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) ovat todenneet laadullisten tutkimuksien tekemisestä, ettei tutkijan tehtävä ole löytää tutkimuksellaan ehdotonta totuutta vaan lisätä ymmärrystä tutkittavan ilmiön ympärillä. Uskonkin, että tutkimukseni vahvistaa olemassa olevien tutkimuksien käsityksiä säveltämisestä mutta saattaa lisäksi tarjota lukijalle uusia näkökulmia säveltämisilmiön tarkasteluun.

Päädyn valitsemaan tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska ajattelin, että nuoret saavat ilmaista itseään mahdollisimman aidosti ja tarvittaessa myös poiketa kysytyistä kysymyksistä, jos siinä hetkessä siltä tuntuu. Palaan luotettavuustarkasteluni aluksi äskeisen säveltäjäkolmikön (S6–S9) negatiivisen sävyisiin kommentteihin ja pohdin, että osa lyhyistä ja välinpitämättömistä haastattelukommenteista syntyi mahdollisesti minun asettamani sopimattoman haastatteluajankohdan takia. Kyseistä haastattelua (S6–S9) edelsi ”tuplatunti”, jonka aikana suurin osa nuorista viimeisteli teoksensa loppuun. Teosten valmiiksi saattaminen vaatii jo itsessään nuorilta äärimmäistä keskittymistä, jopa omien taitojensa ylittämistä. Lisäksi haastattelun asetuttua ruokailua edeltävään ajankohtaan ilmeni haastattelun edetessä, että haastateltavilla oli nälkä. Tähän viittasi tutkittavien vastaukset, jotka kääntyivät ruoka-aiheisiin useammassa haastattelukohdassa.

Negatiivisen sävyisiä lyhyitä vastauksia tulkitessani pohdin kahta mahdollista tulkintavaihtoehtoa. Ensimmäinen vaihtoehto on se, että lapset olivat rohkeita ja uskalsivat kertoa totuuden mukaisen mielipiteensä musiikinopiskelusta minulle, jolloin jatko-oletus on, että haastateltavat kokivat minut riittävän turvalliseksi henkilöksi. Turvallisuudentunne voidaan tulkita onnistuneen ryhmäytymisen merkiksi, joka ei Aarnoksen (2015) mukaan synny ilman riittävää tutustumisaikaa ja -leikkejä (Aarnos 2015, 165). Toinen tulkinta-

vaihtoehtoni liittyy haastattelun sijoitteluun, joka oli ajankohtana mielestäni epäonnistunut. Aarnoksen (2015) mukaan miellyttävään haastattelutilanteeseen liittyy tunnelman lisäksi ulkoisia seikkoja, kuten sopiva haastattelutila ja -ajankohta. Nämä tulisi haastatteluiden suunnittelussa huomioida. (Aarnos 2015, 167.)

Tulevaisuudessa tutkimusta tehdessäni osaan huomioida haastatteluajankohdan sijoittamisen paremmin. Lisäksi osaan johdatella tietoisesti nuoria kohti syvempiä merkityksiä vastausten jäädessä lyhyiksi. Vaikka koen, että osa nuorten vastauksista oli lyhyitä, enkä osannut kaikkia riittävästi ohjata jatkokysymyksillä eteenpäin saadakseni tarkempia vastauksia, suurin osa haastatteluista oli onnistuneita. Haastatteluja oli yhteensä neljä, joten yhden haastattelun epäonnistunut ajankohta sekä osittain lyhyet vastaukset eivät aiheuta merkittävää luotettavuusongelmaa tutkielmani tulosten luotettavuustarkastelua ajatellen. Suurin osa haastateltavistani vastasi erittäin kypsästi haastattelukysymyksiin, jopa niin syvällisesti, että se hämmästytti. Toiset vastaukset taas askarruttivat minua lyhyydellä ja välinpitämättömyydellä. Koin ajoittain jopa epäonnistuneeni aineistoni kanssa. Kuitenkin Juntusen (2020) nostamat ajatukset siitä, että oppilaiden voi olla vaikeaa tiedostaa kaikkia oppimisen osa-alueita ja niiden yhteyttä edeltäneeseen opintojaksoon heti projektin päätyttyä auttoivat minua ajattelemaan, että aineistoni on riittävän hyvä tutkimukselle. Juntunen lisää edelliseen, että se vie aikaa ennen kuin oppilaat tiedostavat oppimansa ja osaavat sanoittaa kokemuksien merkitykset. (Juntunen 2020, 17–18.)

Tutkimukseni ei tavoittele ehdotonta totuutta ja tiedostan, että tulokset muuttuvat ajan kuluessa. Lisäksi ymmärrän, että jokainen meistä luo oman käsityksensä todellisuudesta pystyäksemme ylipäänsä toimimaan ja tutkimaan. Edellä tekemäni tulkinnat rakentuvat nuorten vastauksista, joita peilaan muodostamiini ajatuksiin, kirjallisuuteen ja tutkimustietoon ryhäsäveltämisestä. Hirsjärvi ja Hurme ovat todenneet, että emme voi tavoittaa koskaan ehdotonta totuutta tutkijoina ja olemme aina osana sosiaalista todellisuutta ja sitä kautta tutkimusprosessia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18).

Tiedostan, että lasten vastauksia tulkittaessa en voi välttyä täysin omien ennakko näkemysieni vaikutuksesta suhteessa lopulliseen tulkintaan. Olen silti pyrkinyt tarkastelemaan asioita monelta eri näkökannalta ja tehnyt parhaani, jotta analyysi olisi mahdollisimman totuuden mukainen. Ryhmähaastattelujen onnistumista ja litterointia pohtiessani totean, että yhden haastattelun tulkinta oli haasteellinen, koska kaikki haastateltavat ryhmässä olivat kaksikielisiä ja ruotsin kieli oli selkeästi heillä vahvempi kuin suomen kieli. Varmistaakseni, että ymmärrän nuorten sanoman oikein, luin haastatteluaineistoa useam-

paan kertaan. Lisäksi peilasin heidän vastauksiansa muihin haastatteluihin, jotta tulkin-tani vastaisi mahdollisimman tarkasti nuorten alkuperäisiä ajatuksia asioista. Ensimmäi-sen ryhmähaastattelun kohdalla oli haasteita litteroinnissa, koska en ollut osannut huomi-oida sitä, että nuoret saattavat huutaa yhtäaikaisesti vastauksia. Haastattelun edetessä pyy-sin haastateltavia vastaamaan eriaikaisesti, mikä helpotti haastattelun litteroimista huo-mattavasti. Korjasin tämän seuraavien haastatteluiden kohdalla, joissa pyysin alusta läh-tien nuoria puhumaan omilla annetuilla vuoroillansa.

Sävellyshankkeemme yhtenä päämääränä oli tuottaa nuorille toiminnallinen kokemus, jossa heillä on sekä päätäntävaltaa että toisaalta tilaa vaikuttaa itse toteutukseen, kuitenkin rajaamalla tehtävänantoa niin, että se olisi mahdollisimman selkeä ja helposti lähestyt-tävä. Tehtävän rajaamisessa askarrutti eniten se, rajaammeko lasten omaa luovuutta lo-pulta liikaa. Mielestäni onnistuimme lopputulemassa hyvin. Perustelen onnistumista tut-kimustuloksilla, joiden mukaan kaikki vastanneet kokivat tyytyväisyyden tunnetta omasta lopputuotoksestaan ja lisäksi tutkittavista säveltäjistä suurimman osan vastauk-sista nousi esille se, että he kokivat itse saaneensa vaikuttaa omien sävellyksiensä syn-tyyn. Erityisen iloinen olen siitä, että suurin osa haastateltavista osasi sanoittaa sen myös ääneen haastattelutilanteessa, joko suoraan sanoin ”*tulin kuulluksi*”, tai seuraavasti ”*oma ääneni tuuli kuulluksi yhdessä kavereiden kanssa sävelletyssä teoksessa*”. Lisäksi tehtä-vänannon rajaamisen onnistumisesta kertoo se, että jokainen säveltänyt ryhmä sai sävel-lyksensä määrääjässä valmiiksi. Haaja (2020) nostaa tutkimuslöydöstensä perusteella sä-veltämistä ohjaavan opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi säveltämistehtävän rajaamisen oppilaille sopivaksi (Haaja 2020, 53).

Pohdin myös lähdeluetteloani ja sen luotettavuutta. Poistin sieltä lopuksi sellaiset oppaat ja käsikirjat, joihin en varsinaisen tutkimukseni tekstissä viittaa. Teokset toimivat kuiten-kin suuressa osassa sävellyshankkeeni valmistautumisessa ja vaikuttivat siten siihen, mil-laiseksi se lopulta muotoutui, joten tein niistä itselleni erillisen koosteen tulevia sävellysh-ankkeja ajatellen.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheet nousevat työstäni. Ensimmäisenä ehdotan leikin tarkastelua motivoi-vana opetustyökaluna. Toisena ehdotan yhteisopettajuuden tutkimista yhteissäveltämisen kontekstissa sekä kolmantena taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuuden tarkastelua ja hyö-dyntämistä osana musiikinopetusta. Taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuuden tarkastelulla

tarkoitan tässä yhteydessä eri taideaineita yhdistävää opetuskokonaisuutta, joka sisältää tuntisuunnitelmia, joissa hyödynnetään monipuolisesti eri taideaineiden elementtejä hyväksi kuten säveltämistä, kehonliikettä, kuvataidetta, näyttelemistä, sanataidetta ym. (ks. Juntunen 2020). Kokonaisvaltaisuus on muodostunut sekä oman tutkimukseni että opiskelijujen myötä itselleni merkittäväksi kasvatuksen välineeksi. Taideaineiden integraatiosta ja yhteisopettajuudesta puhutaan, siihen kannustetaan ja tutkimukset yhteisopettajuuden toteutuksista kantavat positiivisia tuloksia niin eriyttämisen kuin opettajien työn kuormittavuuden kannalta (Antila, Heikkilä & Tapani, 2022; Jyrkiäinen 2007, 25–31). Projektiluontoisena kokeiluna yhteisopettajuutta on kuitenkin vaikeaa saada järjestyseen spontaanisti hyvän idean ilmetessä, koska työjärjestykset ja luokkatilat on ennalta laadittu. Kesken lukuvuoden on vain rajoitetusti mahdollista tehdä työjärjestyksiin muutoksia. Lisätutkimus eri koulujen ratkaisuista integraation toteuttamiseen käytännön opetustoiminnassa kiinnostaisi ja hyödyttäisi sekä valmistuvia opettajia että parhaillaan taideaineiden opettajina toimivia. Toteutimme opetussuunnitelman ja yhteisopettajuuden ajatuksen mukaisesti sävellysoikeuden projektin tuoden Sibelius-Akatemian sävellyspedagogiikan ja musiikkikasvatuksen yhteisosaamisen projektikoulun oman toimintakulttuurin sisälle tarjoamalla tutkivaa ja kokeilevaa lähestymistapaa oppilaille. Sävellysoikeutillamme vastasimme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tarpeisiin, joissa todetaan että ”koulussa opitaan ryhmätoimintaa, projektityöskentelyä ja verkostoitumista”. (POPS 2014, 24,27.)

Viimeisimmät Suomessa tehdyt koulusäveltämisestä löytyvät tutkimukset ja kouluissa suoritettavat säveltämisen projektit antavat viitteitä siihen, että kouluissa kyllä sävelletään (Juntunen 2020; Lightfoot 2020; Partti 2016; Ritvanen 2022; Teosto: Biisipumppu) mutta usein säveltämisprosesseissa ohjataan tuottamaan teoksia, jotka ammentavat sisältöä muualta kuin klassisen musiikin perinteestä. Sävellettävät teokset vastaavat musiikkia, jota oppilaat pääsääntöisesti muutenkin kuuntelevat. Tutkimustietoa siitä, että säveltäminen koulussa perustuisi tasa-arvoisempaan musiikkitarjontaan, johon sisältyisi myös klassisen musiikin perinteet, on edelleen vähän.

Leikin tarkastelussa minut yllätti se, että sen merkitys motivoijana ja innostajana on niin suuri kuin se oli. Johtopäätöksissäni esitin, että leikki saattaa olla avain oppimiselle varsinkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät lähtökohtaisesti ole motivoituneita musiikinopiskeluun. Siksi ehdotankin, että lasten ja nuorten osallisuuden kokemusta musiikintunneilla sekä leikin merkitystä oppimisen mahdollistajana olisi hyvä tutkia jatkossa lisää.

Kannustan sekä oman että säveltämisestä löytyvän positiivisen tutkimustiedon valossa opettajia mahdollistamaan nuorille yhteistoiminnallisen säveltämisen kokemuksen. Samalla totean sävellysprosessin vievän lukuvuodesta suhteellisen paljon opetusviikkoja. Toisaalta prosessi läpäisee kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet musiikin oppimäärän osalta siksi se kannattaa (ks. Liite 4 musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6). Säveltäessä hyödynnämme luovaa ongelman ratkaisua, joka kehittää opiskelijoiden hypoteesi- ja todentamisen taitoja (ks. Berkley 2004; Juntunen 2020). Lisätutkimukset pitkäjäksoisen luovan sävellysprosessin vaikutuksista oppilaisiin saattaisi edesauttaa opettajia valitsemaan säveltämisen ”opetustyökalukseksi”. Vaikka kentältä löytyy jo tutkimuksia, tulisi nuorten ja lasten mielipiteitä vapaammasta työskentelystä tutkia lisää. Lisätutkimuksen kautta saisimme nuorilta arvokasta tietoa, jota voisimme hyödyntää vertailukohtana opettajajohtoisempien opetusmetodien rinnalla.

Lähteet

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen, L., (toim.) Kielikoulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 58/2000. Jyväskylä, 95–120.
- Antila, H., Heikkilä, M. & Tapani, A. 2022. Yhteisopettajuus- rasittavaa vai työhyvinvointia tukevaa? Saatavilla <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/yhteisopettajuus-rasittavaa-vai-tyohyvinvointia-tukevaa-heidi-antila-minna-heikkila-ja-annukka-tapani/>, luettu 20.2.2023.
- Anttila, E. 2022. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Saatavilla <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7086>, luettu 26.10.2022.
- Baker, W. J. & Harvey, G. 2014. The collaborative learning behaviours of middle primary school students in a classroom music creation activity. *Australian journal of music* 1/2014, 3–14.
- Berkley, R. 2004. Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education* 21 (3), 239–263.
- Berkley, R. 2001. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education* 18 (2), 119–138.
- Biesta, G. 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 25/2005, 54–66.
- Burnard, P. 2000. How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition. Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research* 2 (1), 8–23.
- Deak, J. & Twaalfhoven, M. 2014. Musical Postcards. Saatavilla <http://musicalpostcards.org/about>, luettu 14.11.2020.
- Elliott, D. & Silverman, M. 2015. Music matters. *A Philosophy of Music Education*, 2nd edition. New York: Oxford University Press.

- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2003. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Foster, R., Salonen, A.O. & Sutela, K. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys. Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Aikuiskasvatus* 2/2022, 1–12.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Haaja, R. 2022. Säveltäminen alakoulun musiikkiluokilla: sävellyttäminen ja säveltäjätyypit. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69286/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202005283543.pdf>, luettu 10.1.2023.
- Haarakangas, K. 2008. Parantava puhe. – dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveys-työssä ja psykiatrisessa hoidossa. Nastola: Magentum.
- Hakkarainen, K. 2020. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/2020, 84–92.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. 5.painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hartikainen, S. 2017. Reseptejä säveltämisen ohjaukseen. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavilla file:///Users/sandyahjo/Downloads/2017_Hartikainen_Resepteja_saveltamisen_ohjaukseen_ERILLISJULKAISU.pdf, luettu 15.4.2021.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015 Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytänteet ja periaatteet. Helsinki: Intokustannus.
- Helsingin kaupunki, Tutkimusluvut. Saatavilla <https://www.hel.fi/sote/fi/paatoksen-teko/tutkimus/tutkimusluvut/>, luettu 26.3.2021.
- Higgins, L. & Bartleet, B-L. 2012. The Community Music Facilitator and School Music Education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) The Oxford Handbook of Music Education. Oxford: Oxford University Press, 1–18.
- Holkkola, M. 2023. Merkittävä uudistus sävellyspedagogiikan opetuksessa. Email minna.holkkola@uniarts.fi 4.1.2023. Tulostettu 4.1.2023.

- Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikinopettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta, luettu 26.2.2023.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Illeris, K. 2007. How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2007, 1–304
- Johansen, G.G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. 2020. Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. 2020. New York: Routledge.
- Johnson, D-W. & Johnson, R-T. 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. American Educational Research Association, 1–17.
- Johnson, D-W. & Johnson, R-T. 2014. Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología* 30 (3), 841–851.
- Joukamo-Ampuja, E. 2000...Pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo...Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen laitos. Musiikin lisensiaattityö. saatavilla <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6318>, luettu 26.2.2023.
- Juntunen, M-L. 2013. Kaiken lisäksi nainen– Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta. Taideyliopisto Sibelius-Akatemian DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 5.
- Juntunen, M-L. 2020. Embodied Learning Through and for Collaborative Multimodal Composing: A Case in a Finnish Lower Secondary Music Classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 21/2020 (29), 1–31.
- Jyrkänne, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. saatavilla <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67794>, luettu 20.2.2023.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 64–82.

- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Kasvatuspsykologian yksikkö. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. 2010. Constraints on Creativity. Teoksessa James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (toim.) The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge University Press. New York: Cambridge University Press, 467–482.
- Kivimäki, J. & Koivu, M. 2012. Osallistava pedagogiikka. Käytännön työkaluja opetustyöhön. Kehittämishanke. saatavilla https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html., luettu 1.10.2020.
- Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2017. ``Musta tuntui, että mulla on ohjat`` – nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. Nuorisotutkimus, 1–24. (verkojulkaisu). saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312150/nuorisotutkimus%201_2_2017%20kuoppamaki%20vilmila%20valmis.pdf?sequence=1&isAllowed=y, luettu 5.3.2023.
- Kuukkanen, J–M. 2019. Älä kysy humanistisen tutkimuksen hyötyä vaan sen merkitystä. Blogiteksti. saatavilla <https://www oulu.fi/blogs/science-with-arctic-attitude/humanistinen-tutkimus>.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T., Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <http://www.jyu.fi/mehu>, luettu 13.02.2021.
- Lightfoot, H. 2020. Musiikinopettajien kokemuksia musiikin luovan tuottamisen opetuksesta. Maisterintutkielma. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Jyväskylän yliopisto. Maisterintutkielma <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73771/URN%3aNBN%3afi%3ajyu202101251236.pdf>, luettu 24.2.2023.
- Malve, T. 2018. Henkinen turvallisuus luovassa musiikkikasvatuksessa. Lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta ja leikeistä Kuule, minä sävellän! -projektissa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen aineryhmä. Pro gradu -tutkielma. <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6701/TuuliMalveGradueThesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 17.11.2020.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 83–98.
- Muhonen, S. 2014. Songcrafting: A Teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32 (2), 185–202.
- Muhonen, S. 2016a. Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. University of the Arts Helsinki. Sibelius Academy. *Studia Musica* 67. Väitöskirja. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6572/muhonen_songcrafting_2016_studiamusica67.pdf?sequence=1&isAllowed=y, luettu 17.11.2020.
- Muhonen, S. 2016b. Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes. *Cambridge University Press* 33 (3), 263–281.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. MuTri-tohtorikoulu. *Studia Musica* 60. Väitöskirja. <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6495/nbnfife2014101645244.pdf?sequence=1>, luettu 11.03.2021.
- Nurmi, M. 2019. Mitä Musikaalisuus on. Tampere: Vastapaino.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) 2013. Säveltäjäksi Kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkkojulkaisu. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, luettu 11.10.2020.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Maailman osaavimmaksi kansaksi. Verkkojulkaisu. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160903/21_TUKA_OKM_WEB.pdf, luettu 20.3.2023.
- Opus 1. Säveltäjien aineistopankki. Saatavilla <https://www.opus1.fi/info/>, luettu 11.10.2020.

- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. 2003. Heikot ja vahvat verkostoidokset tiimiorganisaatioissa- esimerkkinä telealan ympäristö. *Aikuiskasvatus* 1, 14–23.
- Partti, H. 2009. Musiikin verkkoyhteisöissä opitaan tekemällä. Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteon merkitykset osallistumisen kulttuurissa. *Learning by doing in an online music community. The meanings of experience, sharing, music making and community in participatory culture. The Finnish Journal of Music Education* 12 (2), 39–47.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education* 19 (1), 8–28.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjäyyden jäljillä Musiikin tekijät tulevaisuuden kouluissa. Saatavilla file:///Users/sandyahjo/Downloads/Saveltajyyden_jaljilla_Partti_Ahola.pdf
- Partti, H. & Westerlund, H. 2012. Democratic Musical Learning: How the Participatory Revolution in New Media Challenges The Culture of Music Education. Teoksessa A. Brown (toim.) *Sound musicianship: Understanding the crafts of music Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing*, 300–312.
- Plucker, J. A. & Makel, M. C. 2010. Assessment of Creativity. Teoksessa James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (toim.) *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 48–89.
- Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä. Pdf: 1–11. Saatavilla https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Riihela_Elama_on_leikkia.pdf, luettu 15.9.2022.
- Ritvanen, M. 2022. ”Tekee ite niin siinähan sitä oppii parhaiten”. Toimintatutkimus säveltämisopetuksen kehittämistä yhdeksännen luokan musiikintunneilla. Savonia-ammattikorkeakoulu. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Opinnäytetyö. Saatavilla https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/750189/Ritvanen_Matti.pdf?sequence=2, luettu 25.2.2023.
- Renius, H., Korhonen, T. & Hakkarainen, K. 2021. The design of learning spaces matters: perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning environments Research* 24:339–354. Saatavilla <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10984-020-09345-8.pdf>, luettu 26.11.2023.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 20.9.2020.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2000. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanakirja.fi Mot. sanakirjat. Saatavilla <https://www-sanakirja-fi.ezproxy.uniarts.fi/english-finnish/compose>, luettu 7.10.2022.
- Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema- analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus* 2, 1–12.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyiden käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 13.11.2020.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2.painos. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf, luettu 13.11.2020.
- Tuomivaara, T. 2015. Kvantitatiivinen ja Kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. pdf: 28–40. <https://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>, luettu 6.2.2021.
- Turunen, S. 2016. Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4. -luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/17148?show=full>, luettu 19.1.2023
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 2. painos. Tammer-Paino Oy.
- Vilka, J. 2012. Piilo – opetussuunnitelma kolmesta kulmasta. Tampereen yliopiston Kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena ”essee”. Saatavilla https://jouni-vilka.fi/Vilka_KASOP5_Essee.pdf, luettu 4.2.2023.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. 2006. Communities of practice: a brief introduction. Saatavilla http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf, luettu 13.10.2022.

Westerlund, H. & Lehtikoinen, K. & Anttila, E. & Houni, P. & Karttunen, S. & Väkevä, L. & Furu, P. & Heimonen, M. & Jansson, S-M. & Juntunen M-L. & Kantonen, L. & Laes, T. & Laitinen, L. & Laukkanen, A. & Pässilä, A. 2016. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen. Kokos-julkaisu 2/2016. Helsinki: ArtsEqual, Taideyliopisto. Saatavilla <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Katsaus+kansainv%25C3%25A4liseen+tutkimukseen/9c772fd2-edd5-46ee-9807-f8004590cf52>, luettu 13.4.2021.

Liite 1

Tietosuojalomake lapsen vanhemmille

TIETOSUOJALOMAKE

Maisteritutkielman toteutukseen osallistuminen

Hyvä oppilas ja hänen huoltajansa,

Olen tekemässä laadullista tutkimusta liittyen Soivan postikortin säveltämiseen.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisteritutkielmaa varten aiheesta:

Luova ja yhteistoiminnallinen oppimisympäristö sävellysprojektissa

Lapsesi / huollettavasi on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineistoni tammi-helmikuussa 2021 lapsenne musiikin tuntien aikana.

Lapsenne pääsevät osallistumaan sävellysprojektiin, jonka päämääränä on tuottaa sävellys joko yksin, pareittain tai pientyhmässä. Valmiit sävellykset taltioidaan ”Soiviksi postikorteiksi”, jotka lähetetään ystävyyskouluun.

Aineiston keruun toteutan haastattelemalla oppilaita projektin jälkeen ryhmähaastatteluin ja mahdollisesti yksilöhaastatteluna. Haastattelu vie aikaa noin 20 minuuttia. Äänitän haastattelut litterointia varten, ja säilytän aineistoa omalla henkilökohtaisella koneellani tutkielman työstämisen ajan. Valikoin haastateltavat vapaaehtoisuuteen perustuen sävellysprojektin päätyttyä.

Sävellysprojektin aikana oppilaita tullaan videokuvaamaan. Videokuvattua aineistoa ei julkaista sellaisenaan tutkielmassani, mutta saatan tehdä oppilaiden toiminnasta havaintoja tutkielmani tekstiosioon. Tämän lisäksi kuvattua materiaalia hyödynnetään oppilaiden omien sävellyksien kehittämisessä sekä ohjaajien apuna projektin edespäin saattamiseksi. Taltioinnit valmiista sävellyksistä tullaan lähettämään Tampereelle ystävyysluokalle. Tuotokset saatuaan ystävyysluokka vastaa lapsille omilla soivilla tervehdyksillä.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia ja niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Oppilaiden nimiä ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet, esimerkiksi nimitiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä ja sukupuoli. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan. Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet, videot ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa. Myös aineistositaatteja käyttäessä huolehditaan siitä, että oppilas ei ole niistä tunnistettavissa.

Opinnäytetyön tekijänä olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Valmis tutkimus julkaistaan sähköisesti Taideyliopisto Sibelius-Akatemian Arscan nimisessä hakupalvelussa, Helsingin yliopiston Helda- nimisessä tietojärjestelmässä sekä painettuna niteenä Sibelius-Akatemian kirjastossa.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti
sandy.ahjo@uniarts.fi
- Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin, paitsi jos vaadit henkilötietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen. Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: antti.orava@tietosuoja.fi
- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).
- Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin opinnäytetyöhön liittyen: sandy.ahjo@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.

.....
(paikka ja aika)

..... (Osallistuvan lapsen nimi)

..... (Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvitys)

Liite 2

Tietosuojalomake lapselle

Hyvä haastateltava!

Vanhempasi ovat allekirjoittaneet tutkimuslupalapun, jolla olet saanut luvan osallistua myös sävellysprojektin jälkeiseen haastatteluuni. Sinun on tärkeää ymmärtää itse, että haastattelu on sinulle täysin vapaaehtoista ja opinnäytetyöluvan allekirjoittamisella osoitat, että olet itse päättänyt suostumuksestasi osallistua tähän. Haastattelua tullaan käyttämään opinnäytetyötäni varten.

Lue alla oleva teksti. Jos annat suostumuksesi haastatteluun, kirjoita merkittyihin kohtiin päivämäärä, paikkakunta ja oma allekirjoituksesi sekä nimenselvennös.

Suostun osallistumaan haastateltavaksi kyseiseen opinnäytetyöhön, jossa käsitellään sävellyshanke soivan postikortin osallistuneiden lasten kokemuksia säveltämiseen johtaneiden harjoitteiden, leikkien ja turvallisen ilmapiirin kokemuksista.

Annan luvan haastattelun nauhoittamiseen, ja ymmärrän että aineistoa käsitellään luottamuksellisesti tutkimusryhmämme kesken.

Tutkimus julkaistaan Taideyliopisto Sibelius-Akatemian Arsca- nimisessä hakupalvelussa, Helsingin yliopiston Helda- nimisessä tietojärjestelmässä sekä Sibelius-Akatemian kirjastosta painettuna versiona.

Ymmärrän, että nimeäni eikä muita tunnistetietojani tulla julkaisemaan opinnäytetyössä.

Halutessani voin missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Kuitenkin viimeistään keväällä 2022 ennen sen painoon menemistä vetäytyä tutkimuksesta pois ilman erityisempiä perusteita.

Päivä ja paikkakunta

Allekirjoitus ja nimenselvennös

Liite 3

Haastattelukysymysten runko

Ennen sävellystä

1. Miten keksit sävellyksen aiheen?
2. Mitä tuntemuksia muistat sävellystuntien alkuhetkistä?
3. Minkälaisia tunteita alkuleikit sinussa herätti?
4. Minkälaisia tuntemuksia herätti muut tehtävät, Kuvapartituuri, kuuntelut ja tunneilmaisu tehtävät?

Sävellyksen tuottamisvaihe

5. Auttoiko tai jäikö mieleen joku tehtävistä oman sävellyksen tuottamisessa?
6. Oliko oman sävellyksen työstämisessä joku ikävä vaihe, jonka olisit halunnut jättää välistä?
7. Häiritsikö oman sävellyksen työstämistä se, että muut tekivät yhtä aikaa samassa tilassa omia sävellyksiä?

Sävellyksen valmistuttua

8. Haluatko myöhemmin osallistua vastaavanlaiseen luovaan projektiin?
9. Minkälaisia ajatuksia sinulla on sävellyksen valmistuttua?
10. Vapaa sana?

Liite 4

Musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen	Säveltämisprosessissa toteutuneet
Osallisuus			
T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään	S1-S4	L2, L6, L7	<ul style="list-style-type: none">ryhmytymis harjoitteetJoo- ja harjoitteetyhdessä soittaminen
Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen			
T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä	S1-S4	L2	<ul style="list-style-type: none">äänen monipuolinen tutkiminen (oma ääni, kehon äänet yms.)oman teoksen esittäminen osana ryhmää

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen	Säveltämisprosessissa toteutuneet
T3 kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen	S1-S4	L1, L2	<ul style="list-style-type: none"> • luokan oma tarina → ääneksi • tunnelmaisuus liikkeen kautta
T4 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä	S1-S4	L2	<ul style="list-style-type: none"> • erilaisten äänien nauhoittaminen koulumatkalla ja kotona. Äänimaisemien toteuttaminen ja lopuksi analysoiminen kuullun perusteella.
T5 rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen	S1-S4	L1, L2, L5, L6	<ul style="list-style-type: none"> • graafinen partituuri → ääneksi (improvisointi) • oman partituurin luominen • omat sävellykset • sävellyksien editointi (oppilaiden osalta toteutui vain osittain)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen	Säveltämisprosessissa toteutuneet
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito			
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta	S1-S4	L2	<ul style="list-style-type: none"> kuuntelemalla läpileikkaus eriaikakausien sävellyksistä
T7 ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä	S1-S4	L4	<ul style="list-style-type: none"> erilaiset partituurit piirrettynä taululle (mm. sarjakuva, graafinen, tarina, oksa)→ääneksi hyödyntäen samalla erilaisia kuvailevia musiikkitermejä sekä voimakkuusvaihteluja oppilaat toimivat kapellimestareina
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa			
T8 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	S1-S4	L3	<ul style="list-style-type: none"> valmiiden tuotoksien myötä koetut tunteet ja niiden käsittely tunneilmaisuharjoitteet erityyppisten musiikkien vaikutus omaan oloilaan

			<ul style="list-style-type: none"> • soitinten oikeaoppinen ja turvallinen käsittely
Oppimaan oppiminen musiikissa			
T9 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.	S1-S4	L1	<ul style="list-style-type: none"> • jatkuva arviointi ja positiivisen palautteen antaminen • itsearvioinnin tueksi kehitetyt menetelmä • projektin loppu arviointi ja vertaisarviointi

Taulukko 3. Musiikin opetussuunnitelman tavoitteet vuosiluokilla 3–6 (POPS, 263–264).