



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

**”Mä tiedän et monii ahdistaa se ihan valtavasti, mut sen  
pitää olla hallittu kaaos”**

**Alakoulun musiikinopettajien käsityksiä sävellyttämisestä**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Kesäkuu 2021  
Ville Tyyskä

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta – Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Ville Tyyskä		
Työn nimi - Arbetets titel ”Mä tiedän et monii ahdistaa se ihan valtavasti, mut sen pitää olla hallittu kaaos” – Alakoulun musiikinopettajien käsityksiä sävellyttämisestä		
Title Primary School Music Teachers’ Perceptions of Songcrafting		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 s. + 10 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää alakoulun musiikinopettajien käsityksiä sävellyttämisestä. Käytän termiä <i>sävellyttäminen</i> kuvastamaan kaikkea säveltämisen ohjaamiseen, opettamiseen tai sen opetukselliseen hyödyntämiseen liittyvää kouluissa tapahtuvaa toimintaa, jossa opettaja johtaa toimintaa ja oppilas toimii säveltäjänä. Säveltämisen on todettu olevan monin tavoin hyödyllistä toimintaa koulujen musiikinopetuksessa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 edellyttää tarjoamaan mahdollisuuksia säveltää. Säveltäminen on kuitenkin monien opettajien mielestä haastavaa toteuttaa. Tässä tutkielmassa pyrin selvittämään, mitä asioita alakoulun musiikinopettajat pitävät tärkeinä sävellyttämisen onnistumisen kannalta. Tutkielmani avulla saadaan tietoa siitä, mitä asioita sävellyttämisessä ja opettajien koulutuksessa tulisi huomioida, jotta sävellyttämistä olisi helpompaa toteuttaa alakoulussa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Keräsin tutkielman aineiston haastattelemalla neljää musiikin painotetun opetuksen parissa työskentelevää luokanopettajaa, jotka ovat kaikki myös musiikin aineenopettajia. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Haastateltavien käsitysten mukaan opettajan taidot ovat keskeisiä sävellyttämisessä onnistumisen kannalta. Erityisesti aineenhallinta näyttäytyi tärkeänä. Puutteellisen aineenhallinnan tueksi ehdotettiin valmista oppimateriaalia ja aineenhallinnan kehittämiseksi täydennyskoulutusta. Sävellyttämisen kuvattiin sisältävän suunnittelua, arviointia, oppilaiden osallisuutta ja oppilaiden säveltämisen tukemista. Opettajan taidot kuvailtiin olevan yhteydessä näihin kaikkiin. Aiemman tutkimuksen ja tämän tutkielman valossa olisi siis syytä pohtia, miten opettajien taitoja voitaisiin kehittää ja tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Laadukkaan oppimateriaalin ja täydennyskoulutuksen tarjoaminen ovat tähän tarkoitukseen soveltuvia keinoja, joita olisi syytä tutkia ja kehittää, jotta sävellyttämisessä onnistuminen olisi yhä useammalle opettajalle mahdollista.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sävellyttäminen, säveltäminen, musiikkikasvatus, alakoulun musiikinopetus		
Keywords songcrafting, composition, music education, primary school music teaching		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences – Educational Sciences Master's Programme		
Tekijä - Författare - Author Ville Tyyskä		
Työn nimi - Arbetets titel ”Mä tiedän et monii ahdistaa se ihan valtavasti, mut sen pitää olla hallittu kaaos” – Alakoulun musiikinopettajien käsityksiä sävellyttämisestä		
Title Primary School Music Teachers' Perceptions of Songcrafting		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year June 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 pp.+ 10 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The objective of this pro gradu thesis is to survey what primary school music teachers think about songcrafting. I use the term <i>songcrafting</i> to reflect activities where a teacher is guiding or teaching composition or using it as an educational tool. In songcrafting the teacher is the leader but pupils are the composers. It has been stated that composition is a useful activity to include in music education. Also the Finnish curriculum demands to offer opportunities for composing. However, composing is found by many teachers challenging to implement. In this study I strive to find out what are the things that primary school music teachers consider important for the success in songcrafting. This study aims at collecting information about things that should be focused on in songcrafting and in teacher training to make songcrafting easier to implement.</p> <p><i>Methods.</i> I collected the material of this study by interviewing four class teachers who are specialized in music education. The interviews were semi-structured thematic interviews. I analyzed the material by using qualitative content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to the interviewees' perceptions, teachers' skills are the key to success in songcrafting. In particular, subject matter knowledge appeared to be important. Interviewees suggested that learning material could be a way to compensate for incomplete subject matter knowledge. Additionally, in-service teacher training was seen as a good way to develop teachers' skills. Songcrafting was described as containing planning, evaluation, pupil participation and support of pupils. Teacher skills were described as being linked to all of these. According to previous research and this thesis, one should consider how teachers' skills could be supported and developed in the best possible way. Providing quality learning material and in-service teacher training might be the solution. Therefore those should be explored and developed further, in order to make songcrafting possible for a growing number of teachers.</p>		
Avainsanat - Nyckelord sävellyttäminen, säveltäminen, musiikkikasvatus, alakoulun musiikinopetus		
Keywords songcrafting,, composition, music education, primary school music teaching		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



## Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SÄVELTÄMINEN.....	3
2.1	Säveltämisen määritelmä.....	3
2.1.1	Laaja ja erityinen näkemys .....	3
2.1.2	Säveltäminen osana luovaa tuottamista ja toimintaa .....	4
2.2	Säveltämisen merkityksiä .....	6
2.2.1	Säveltämisen hyötyjä.....	6
2.2.2	Osallisuus ja toimijuus säveltämisessä.....	7
2.2.3	Osallistumisen kulttuuri.....	8
3	SÄVELLYTTÄMINEN ALAKOULUSSA .....	10
3.1	Säveltäminen opetussuunnitelmassa.....	10
3.2	Sävellyttämisen eri tapoja .....	12
3.3	Sävellyttämisen haasteita .....	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYS .....	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
5.1	Tutkimusasetelma.....	19
5.2	Tutkimuksen aineisto .....	20
5.3	Analyyysin toteutus.....	22
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	24
6.1	Sävellyttämiseen tarvittavat taidot ja niiden kehittäminen.....	25
6.1.1	Sävellyttämistaidon erityispiirteet.....	25
6.1.2	Vahvan aineenhallinnan merkityksiä.....	26
6.1.3	Puutteellisen aineenhallinnan kompensoiminen .....	27
6.1.4	Aineenhallinnan kehittäminen.....	30
6.2	Sävellyttämisen suunnittelu.....	31
6.2.1	Suunnittelun lähtökohdat .....	31
6.2.2	Sopivan sävellystehtävän suunnittelu .....	33
6.2.3	Resurssien organisointi .....	36
6.3	Arviointi.....	38
6.3.1	Opettaja arvioijana .....	39
6.3.2	Oppilaiden vertais- ja itsearvioinnin toteuttaminen .....	40

6.4	Oppilaiden osallisuus .....	42
6.4.1	Oppilas toimijana säveltäessään .....	42
6.4.2	Säveltämisen tulee olla kaikille mahdollista .....	44
6.4.3	Yhteisöllisyys.....	45
6.5	Oppilaiden säveltämisen tukeminen.....	46
6.5.1	Elementtien rajaaminen.....	46
6.5.2	Harjoitteet, virikkeet ja virittäytyminen.....	47
6.5.3	Itseluottamuksen tukeminen .....	48
6.5.4	Ilmapiirin merkitys luovassa työskentelyssä.....	49
6.6	Yhteenveto .....	51
7	LUOTETTAVUUS.....	54
8	POHDINTAA .....	56
	LÄHTEET .....	59
	LIITTEET.....	64



HELSINGIN YLIOPISTO

## KUVIOT

Kuvio 1. Teemat .....	24
Kuvio 2. Sävellyttämiseen liittyvät tekijät ja niiden väliset yhteydet .....	51

# 1 Johdanto

Yksi kandidaatintutkielmani keskeisistä tuloksista oli, että säveltämisen hyödyntäminen musiikinopetuksessa lisää oppilaan sitoutuneisuutta musiikinopetusta kohtaan (Tyyskä 2019). Tämä tulos sai minut kiinnostumaan siitä, mitä säveltäminen alakoulussa oikeastaan on ja voiko oppilas todella toimia säveltäjänä. Omien opintojeni perusteella olin käsittänyt, että alakoulussa oppilaiden säveltäminen tarkoittaa käytännössä tablettitietokoneilla ja yksinkertaisilla äänenkäsitteilyohjelmilla musiikinteon kokeilemista. Halusin siis lähteä haastamaan tätä käsitystä ja tutkimaan, mitä kaikkea muuta säveltäminen voi olla ja mitä se vaatii opettajalta.

Oma kiinnostukseni musiikinopetusta kohtaan kumpuaa musiikkiharrastuksestani. Olen opetellut soittamaan useita eri instrumentteja itsenäisesti, eikä minulla ole kokemusta esimerkiksi musiikkiopistoissa opiskelusta. Olenkin havainnut, että oma polkuni itseoppineena soittajana on mahdollistanut minulle suhteellisen laajan käsityksen muusikkoudesta. Tuntemani ammattisoittajat ovat toki ihan syystä ammattilaisia, mutta myös amatöörien ja kouluttamattomien joukosta löytyy todella paljon osaamista ja ammattimaista toimintaa. Muusikkous ei siis mielestäni vaadi formaalia koulutusta. Myös alakoululainen voi kokea olevansa muusikko, kun hän soittaa esimerkiksi koulun juhlassa ison yleisön edessä, ja se on täysin sallittu kokemus. Sama pätee säveltämiseen.

Muistan säveltäneeni ensimmäisen oman kappaleeni 14-vuotiaana. Tosin jo alakouluikäisinä kehitelimme ystäväni kanssa omia heavy metal -kappaleiden laulumelodioita ja lyriikoita, kun taitomme eivät vielä riittäneet muuhun säveltämiseen. En kuitenkaan uskaltanut ajatella tätä säveltämisenä, sillä säveltäminen näyttäytyi itselleni musiikkierojen toimintana. Edellä mainitsemani ystävä oli peruskoulussa ikäisekseen todella taitava laulaja ja muutenkin musikaalinen. Hän sai aina halutessaan laulaa soololaulajana koulun juhlissa. Nykyään hänen musiikkiharrastuksensa rajoittuu satunnaiseen karaokessa laulamiseen. Olisiko kenties erilainen musiikinopetus peruskoulussa vaikuttanut kyseisen henkilön

muusikkouteen? Entä jos opetus olisi keskittynyt valmiiden kappaleiden esittämisen sijasta juuri oman musiikin tuottamiseen? Voisi olla, että tällöin säveltämisen kipinä olisi saanut juuri oikean tuulahduksen, joka olisi sytyttänyt roihun. Ehkäpä kyseinen ystäväni olisi tällöin päätenyt ammattimuusikoksi. Tämä on kuitenkin täysin spekulointia, mutta mielenkiintoinen ajatusleikki siitä, millaisia vaikutuksia peruskoulun musiikinopetuksella voi olla.

Säveltäminen nähdään tärkeänä osana alakoulun musiikinopetusta (ks. luku 2.2), ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 141 & 263) on erikseen mainittu, että säveltämiselle tulisi tarjota mahdollisuuksia. On kuitenkin havaittu, että luovan tuottamisen työtavat, kuten säveltäminen, ovat opettajien mielestä haastavia (Partti 2016). Näin tässä mielenkiintoisen ongelman, johon halusin lähteä etsimään ratkaisuja. Pyrin selvittämään tässä pro gradu -tutkielmassa, millä tavoin sävellyttämiseen perehtyneet alakoulun opettajat sävellyttävät. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, mitkä eri tekijät näyttävät merkittävinä sävellyttämisessä onnistumisen kannalta.



## 2 Säveltäminen

Käsittelen tässä luvussa sitä, miten säveltämistä on määritelty ja mitä merkityksiä säveltämisellä on erityisesti alakouluikäisten oppilaiden näkökulmasta. Tämä toimii taustateorianä ennen kuin käsittelen tarkemmin, mitä säveltäminen käytännössä on alakoulussa.

### 2.1 Säveltämisen määritelmä

Säveltämistä määriteltäessä voidaan pohtia, mitä säveltäminen on. Tähän tarkoitukseen avaan laajan ja erityisen näkemyksen eroja. Tämän jälkeen kuvailen, miten säveltäminen liittyy luovaan tuottamiseen, sillä varsinkin alakoulussa säveltäminen nähdään lähtökohtaisesti osana luovaa tuottamista.

#### 2.1.1 Laaja ja erityinen näkemys

Säveltämistä tarkasteltaessa voidaan tehdä karkea kahtiajako erityisen ja laajan näkemyksen välille. Erityisessä näkemyksessä säveltäminen on sitä, kun ammattitaitoinen säveltäjä luo musiikillisia teoksia eli sävellyksiä. (Ojala & Väkevä 2013, 10.) Tämä näkemys luultavasti nousee monilla ensimmäisenä mieleen, kun pohditaan, mitä säveltäminen on. Säveltäjä-nimike ei kuitenkaan ole edes kaikille alan ammattilaisille se, jolla haluaa itseään kuvata. Partti ja Ahola (2016, 14) pitivät merkille, että monet ammattisäveltäjät, jotka kirjoittavat myös sanoituksia, puhuvat itsestään mieluummin laulun- tai biisintekijöinä eivätkä säveltäjinä. Tämän kaltaiset kiertoilmaukset liittyvät statusajatteluun, jossa säveltäminen ja luovuus nähdään länsimaisessa korkeakulttuurissa ilmaantuvana korkealaatuisena osaamisena (Ervasti ym. 2013, 252).

Laaja näkemys nimensä mukaisesti laajentaa säveltäjiksi laskettavien henkilöiden joukkoa. Siinä säveltämisen nähdään sisältävän kaiken musiikillisesti järjestetyn äänen luovien mahdollisuuksien tutkimisen (Ojala & Väkevä 2013, 11). Partti ja Ahola (2016, 14) määrittelevät säveltäjän olevan kuka tahansa lapsesta

aikuiseen, mikäli hän luo uusia musiikillisia ideoita yksin tai yhdessä muiden kanssa. Säveltämiseksi voidaan laskea siis esimerkiksi se, kun lapsi keksii laulun kesken leikin. Laajan näkemyksen mukainen säveltäminen onkin luontainen lähtökohta säveltämiselle musiikkikasvatuksen kentällä, sillä siinä korostetaan jokaisen ihmisen musiikillisia mahdollisuuksia ja keskitytään säveltämisen prosessiin eikä itse tuotokseen (Ojala & Väkevä 2013, 11). Tämän valossa on siis täysin perusteltua, että myös alakoulussa puhutaan juuri säveltämisestä.

### 2.1.2 Säveltäminen osana luovaa tuottamista ja toimintaa

Alakoulussa tapahtuva säveltäminen mainitaan opetussuunnitelmassa osana luovaa tuottamista, joka pitää säveltämisen lisäksi sisällään myös improvisaation (POPS 2014). Guderianin (2012) mukaan säveltäminen ja improvisaatio kulkevatkin rinnakkain tukien toisiaan. Toisaalta ne eroavat merkittäväällä tavalla, sillä säveltämisen kruunaa tuotos, johon voidaan palata (esim. Kratus 2012, 372), kun taas improvisaatiossa keskitytään prosessiin, eikä siinä synny pysyvää tuotosta (esim. Sawyer 2011, 13). Olenkin päättänyt keskittyä tässä pro gradu -tutkielmassa luovan tuottamisen osa-alueista juuri säveltämiseen, jättäen improvisaation selvästi taka-alalle, sillä olen kiinnostunut pysyvään tuotokseen tähtäävästä toiminnasta. Säveltäminen ja improvisaatio kuitenkin jakavat luovan toiminnan erityispiirteitä, joita avaan seuraavaksi.

Improvisointi ja säveltäminen molemmat tarjoavat mahdollisuuden monipuoliseen ilmaisuun musiikin keinoin. Opettajan tulisikin tarjota oppilaalle vilpitön kokemus siitä, että oppilas on itse juuri luova toimija. (Burnard 2000, 21.) Hickey ja Webster (2001) jaottelevat luovan toiminnan neljänä kulmakivenä luovan henkilön, luovan prosessin, luovan tuotoksen ja luovan tilan. Opettajan tulisi pystyä havaitsemaan *luovan henkilön*, eli tässä tapauksessa oppilaan, luovuuden potentiaali, joka voi vaatia "häiritsevää" käyttäytymistä esiintyäkseen. *Luovan prosessin* taas tulisi pitää sisällään valmistelua, hautomista, valaistumisen ja vahvistamisen. Valmistelu ja hautominen eroaa siten, että valmistelussa kerätään välineitä säveltämiseen ja kysytään itseltä kysymyksiä, kuten "Mitä soittimia haluan

käyttää?” Hautominen taas tarkoittaa sitä, että annetaan ajatuksille aikaa ja otetaan tarvittaessa etäisyyttä säveltämiseen. Valaistuminen on hetki, kun hyvä idea, kuten sopiva melodia, tulee mieleen ja tuotos alkaa muovautua. Varmennus taas on sitä, kun ideat yhdistellään ja tuotosta kuunnellaan. (Hickey & Webster 2001, 19–20.)

*Luovan tuotoksen* on kuvattu olevan uniikki ja arvokas tai miellyttävä tuotos, joka on tehty tarkoituksenmukaisesti (Hickey & Webster 2001, 21). Tutkimisen ja harjoittelun kautta muodostuva tarkoituksenmukaisuus vähentää vahingossa syntyviä sävellyksiä. Tällöin oppilaan on mahdollista sisäistää musiikillisia ideoita ja sitä kautta kehittyä juuri musiikin tietojen ja taitojen osalta. (Winters 2012, 22.) Neljäntenä tuleva *luova tila* pitää sisällään turvallisuuden tunteen. Kyseisessä tilassa kannustetaan ja luodaan ilmapiiriä, jossa arvostetaan riskien ottamista ja sallitaan virheet. Lisäksi tilaa voidaan ajatella myös fyysisenä paikkana, josta on hyvä löytyä laaja kirjo erilaisia äänilähteitä, kuten soittimia. (Hickey & Webster 2001, 21.)

Improvisaatiota ja säveltämistä ei voida täysin erottaa toisistaan, sillä ne molemmat ovat osa alakoulussa tapahtuvaa luovaa tuottamista. Toisaalta niiden lopputulos ja päämäärä on eri. Tästä syystä säveltämistä voidaan tulkintani mukaan tarkastella erillisenä palasena, johon voi sisältyä myös improvisaatiota. Kokonaisuudessaan määrittelen siis säveltämisen olevan laajan näkemyksen mukaisesti jokaiselle mahdollista toimintaa, joka tähtää luovan toiminnan keinoin tuotokseen, johon on mahdollista palata.

## 2.2 Säveltämisen merkityksiä

Säveltämiselle annettujen merkitysten kirjo on valtava. Siksi käsittelen erityisesti säveltäjän kannalta olennaisia merkityksiä keskittyen siihen, miten ne liittyvät juuri alakoululaisen säveltämiseen.

### 2.2.1 Säveltämisen hyötyjä

Säveltämisen sisällyttäminen osaksi koulujen musiikkikasvatusta on havaittu hyödylliseksi monin tavoin. Avaan tässä alaluvussa muutamia keskeisiä säveltämisen hyötyjä. Yksi mielenkiintoinen havainto on, että säveltäminen osana musiikinopetusta on yhteydessä oppilaiden sitoutuneisuuteen (engagement) musiikinopetusta kohtaan (Hogenes ym. 2016). Toisaalta on myös havaittu, että valmiiden teosten soittaminen orkesterissa lisää sosiaalista sitoutuneisuutta (Hannah ym. 2019). Siksi pidän tärkeänä todeta, että musiikinopetuksen kannattaa sisältää säveltämisen lisäksi myös muita musiikin muotoja, kuten yhteissoittoa, vaikka keskitynkin tässä luvussa juuri säveltämisen hyötyihin.

Menard (2013, 67) on havainnut, että säveltäessään oppilaat saavat aidon kokemuksen luovasta ajattelusta, jota ei voi kokea samalla tavalla soittamalla tai kuuntelemalla musiikkia. Hän myös toteaa luovan prosessin muovaavan oppilaiden ajattelua ja lisäävän musiikillista ymmärrystä (Menard 2013, 67). Säveltämistä voidaankin pitää nimenomaan opetusvälineenä, jonka tavoite on kehittää musiikillista ajattelua ja ymmärrystä. Juuri säveltämisen avulla voidaan yhdistää musiikinopetuksen eri elementtejä ja soveltaa niitä konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti. (Kaschub 2009, 10.) Säveltämisen roolia ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana tukee myös Ervastin ja kumppaneiden (2013, 285) toteamus musiikin luomisen kokemisesta, jonka jälkeen henkilö kuulee ja kuuntelee musiikkia eri tavalla.

Edellä mainittujen oppilaan kehittymisen ja oppimisen kannalta olennaisten hyötyjen lisäksi oppilas voi myös saada käsityksen siitä, miten musiikin avulla voi

ilmaista omia tunteita (Ervasti ym. 2013, 285). Säveltämisen voidaankin ajatella tarjoavan mahdollisuuden selvittää tunteita ja kokemuksia (Kaschub & Smith 2009, 25), ja koettuun elämään liittyvä säveltäminen luo laajempaa merkityksellisyyttä, joka kantaa myös oppituntien ulkopuolelle (Bolden 2009, 148). Kratus (2016, 61) toteaaakin, että koulussa saatu kokemus säveltämisestä tarjoaa oppilaille taidon, josta on iloa läpi elämän.

### **2.2.2 Osallisuus ja toimijuus säveltämisessä**

Osallisuutta voi tulkita esimerkiksi Shierin (2001) esittelemien osallistumisen tasojen tai Thomasin (2002) luomien osallistumisen ulottuvuuksien avulla. Shierin malli pitää sisällään viisi tasoa: 1. lapset tulevat kuulluiksi, 2. lapsia tuetaan omien näkemysten ilmaisemisessa, 3. lasten mielipiteet otetaan huomioon, 4. lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja 5. lapset jakavat vastuun ja vallan päätöksentekoprosessissa (Shier 2001, 110; tasojen suomennos, Venninen ym. 2010, 10). Thomas taas kritisoi tämän kaltaista yksiulotteista tapaa kuvata osallisuutta. Hänen mukaansa osallisuus rakentuu eri ulottuvuuksista, joiden suhteet voivat vaihdella ja jotka muodostavat lapsen kokemuksen osallisuudesta. Nämä ulottuvuudet ovat mahdollisuus valita, mahdollisuus saada tietoa, mahdollisuus vaikuttaa prosessiin, mahdollisuus ilmaista itseään, mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. (Thomas 2002, 174–176; ulottuvuuksien suomennos, Oranen 2008, 10–11.) Voidaan kuitenkin havaita, että osallisuuteen kuuluu molemmissa teorioissa lapsen oma ilmaisu ja vaikuttaminen. Nämä ovat myös vahvasti läsnä säveltämisessä.

Muhosen (2016, 38) mukaan yhteisöllisessä musiikin tuottamisessa jokainen voi antaa oman panoksensa, oppia toisilta ja onnistua. Hän pohjaa teoriansa saduttamiseen (ks. Karlsson 2014) ja erityisesti sen tapaan nähdä oppilas kykenevänä toimijana. Kuoppamäki (2013, 148) taas kuvailee oppilaan musiikillista toimijuutta sävellysprosessissa käsityksenä oman musiikillisen toimimisen mahdollisuuksista yksilönä ja yhteisönä. Kuten jo aiemmin mainitsin, turvallinen ilmapiiri nähdään tärkeänä osana luovassa toimissa. Onkin havaittu, että turvallinen ja kannustava ilmapiiri tukee luovassa toiminnassa erityisesti oppilaan toimijuutta, sillä

se vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja uskallusta ilmaista itseään. Lisäksi riittävän helppojen tehtävien avulla oppilas saa kokemuksen omasta osaamisestaan, mikä lisää halua osallistua. (Juntunen 2015, 67.)

Nähdäkseni osallisuus ja toimijuus pyörivät saman teeman ympärillä, kun niitä tarkastellaan säveltämisen kontekstissa. Keskeistä on nähdä oppilas säveltäjänä, jolla on valtaa vaikuttaa ja kyky tunnistaa oman toimimisen mahdollisuuksia. Lisäksi on tärkeää tukea oppilaan itseluottamusta sekä tarjota mahdollisuus onnistua. Kaikki tämä juontaa juurensa osallisuuden teorioista, joissa pohditaan esimerkiksi oppilaan mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin ja vaikuttaa toimintaan.

### **2.2.3 Osallistumisen kulttuuri**

Teknologian kehittyessä musiikin maailma on myös luonnollisesti muuttunut. Äänitteet ovat muuttuneet paremman laatuiseksi paremman studioteknologian avulla, ja musiikkia on kuluttajien saatavilla enemmän kuin ikinä ennen kiitos internetin ja suoratoistopalveluiden (Shah 2018). Samalla tämä kehitys on myös avannut oven sille, että yhä useampi voi tuottaa kotonaan musiikkiteoksen ja julkaista sen kaikkien kuultavaksi (Partti & Westerlund 2013a, 219). Tästä yksi erittäin kuuluisa esimerkki on Billie Eilish. Hän nousi vain 17-vuotiaana maailmalauluun suosioon ja listojen kärkeen levyllä, joka on äänitetty ja tuotettu Eilishin veljen, Finneas O'Connellin, makuuhuoneessa (Harvey 2020). Tämä on toki äärimmäinen esimerkki, mutta erittäin mielenkiintoinen, sillä kyseisessä tapauksessa Billie Eilish ja Finneas O'Connell ovat kyenneet tekemään suhteellisen vaatimattomissa olosuhteissa niin laadukasta ja pidettyä musiikkia, että sitä kuunnellaan enemmän kuin useimpien kokeneiden ammattilaisten säveltämää ja huipputeknologian avulla tuottamaa musiikkia.

Onkin mielenkiintoista pohtia, missä menee kuluttajan ja tuottajan välinen raja vai onko sitä edes olemassa. Teknologian kehitys mahdollistaa yksittäisille henkilöille esimerkiksi musiikin, pelien ja elokuvien tuottamisen, kun aiemmin tämän kaltaisen toiminnan on ajateltu kuuluvan vain ammattilaisille (Gee 2010, 35). Tätä

kulttuurista muutosta voidaankin käsitellä siirtymisenä kuluttamisen kulttuurista osallistumisen kulttuuriin (Partti & Westerlund 2013b, 24). Jenkins ym. (2009, 5–6) määrittelevät osallistumisen kulttuurin (participatory culture) sisältävän muun muassa matalan kynnyksen taiteelliselle ilmaisulle ja kansalaissitoutuneisuudelle (civic engagement), vahvan tuen luomiselle ja tuotosten jakamiselle, oman työpanoksen merkityksellisyyteen uskomisen sekä yhteisöllisyyttä, joka ilmenee kokeneempien antamana tukena kokemattomille ja yhteenkuuluvuuden tunteena. Osallistumisen kulttuurissa olennaisena osana ovat myös erilaiset verkkoyhteisöt, jotka tarjoavat mahdollisuuden esimerkiksi omien sävellysten jakamiselle (Partti & Westerlund 2013b, 25).

Osallistumisen kulttuurin voidaankin ajatella olevan kritiikkiä musiikkikasvatukselle, jossa säveltäminen nähdään vain ammattilaisten toimintana (Partti & Westerlund 2013b, 30). Kouluilla on iso rooli siinä, millaisena musiikin kenttä näyttäytyy oppilaille ja miten he kokevat kuluttajan ja tuottajan roolit. Tässä korostuu erityisesti luovan tuottamisen sisällyttäminen opetukseen. (Waldron ym. 2018, 294–295.) Kiteytettynä osallistumisen kulttuurin mahdollistama säveltäminen ja sävellysten jakaminen kuvastaa muutosta musiikin maailmassa ja on samalla yksi syy, miksi myös peruskoulussa säveltämiselle on syytä olla oma paikkansa, jotta säveltäminen nähtäisiin laajan näkemyksen mukaisesti kaikille kuuluvana toimintana.

### 3 Sävellyttäminen alakoulussa

Seuraavissa alaluvuissa avaan lähdekirjallisuuden avulla, mitä alakoulussa tapahtuva säveltäminen on, mitä sen tulisi opetussuunnitelman mukaan olla ja mitä haasteita sävellyttämisessä on havaittu. Sävellyttämiselle ei ole vakiintunutta määritelmää ja kyseistä termiä käytetään eri konteksteissa tarkoittaen hieman erilaista toimintaa (esim. Huttunen 2017; Muhonen 2016). Yleisesti ottaen eri sävellyttämisen määritelmässä on havaittavissa yhteisenä tekijänä se, että oppilaat toimivat säveltäjinä ja opettaja johtaa tavalla tai toisella toimintaa. Olenkin päättänyt käyttämään tässä tutkimuksessa termiä *sävellyttäminen* kuvastamaan kaikkea säveltämisen ohjaamiseen, opettamiseen tai sen opetukselliseen hyödyntämiseen liittyvää toimintaa koulussa. Laajemmassa mittakaavassa säveltäminen, ja täten myös sävellyttäminen, ovat osa luovaa tuottamista.

#### 3.1 Säveltäminen opetussuunnitelmassa

Käsittelen tässä alaluvussa sitä, millaisena säveltäminen näyttäytyy opetussuunnitelmassa. Keskityn erityisesti alakoulun luokka-asteisiin 1–2 ja 3–6. Nykyinen opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, velvoittaa musiikkia opettavia opettajia sisällyttämään opetukseensa luovia työtapoja kuten säveltämistä ja improvisaatiota. Tarkalleen ottaen opettajaa veloitetaan tarjoamaan säännöllisesti mahdollisuuksia säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen, joka nähdään oppilaan oivalluskykyä ja ajattelua kehittävänä. Tämä oppiaineen tehtävä on kirjattu kaikille perusopetuksen luokka-asteille. (POPS 2014, 141, 263 & 422.) Nykyinen opetussuunnitelma ei ole ensimmäinen opetussuunnitelma, jossa säveltäminen tai luova tuottaminen on tavalla tai toisella sisällytettyä (ks. POPS 2004, 232–234), joten luova tuottaminen tai säveltäminen ei ole saapunut suomalaisiin alakouluihin vasta nykyisen opetussuunnitelman myötä.

Musiikin tavoitteista vuosiluokilla 1–2 erityisesti T4: ”antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja to-



teuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, liikunnallisia, kuvallisia, teknologisia tai muita ilmaisukeinoja” sekä vuosiluokilla 3–6 T5: ”rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen” (POPS 2014, 141 & 263) ovat keskeisimmät tavoitteet sävellyttämisen kannalta. Toki nämä jättävät tulkinnanvaraiseksi sen, mitä pienimuotoinen sävellys tosiasiaassa tarkoittaa.

Molemmissa tavoitteissa tähdätään siihen, että oppilas pääsee suunnittelemaan ja toteuttamaan sävellyksiä. Kuten mainitsin luvussa 2.1.2, Hickeyn ja Websterin (2001) mukaan säveltämisessä syntyvän luovan tuotoksen tulisi olla tehty tarkoituksenmukaisesti. Tulkintani mukaan suunnittelu onkin juuri tarkoituksenmukaisuutta edesauttava osa sävellysprosessia. Mielestäni yksi mielenkiintoinen sävyero tavoitteiden välillä on se, että vuosiluokkien 1–2 tavoitteena on *ohjata* oppilasta suunnittelemaan ja toteuttamaan sävellyksiä, kun taas vuosiluokilla 3–6 oppilaita *rohkaistaan* näihin samoihin asioihin. Kyseisten termien voi tulkita viittaavan siihen, että oppilaalta odotetaan vahvempaa itseohjautuvuutta vuosiluokilla 3–6, jolloin opettaja voi ohjaamisen sijaan rohkaista oppilasta tekemään omia ratkaisuja. Tämän voi linkittää luvussa 2.2.1 esittelemiini osallisuuden teorioihin ja oppilaan omaan päätöksentekoon ja sen mahdollistamiseen.

Musiikin arvioinnin tulee sisältää ohjaavaa ja kannustavaa palautetta, jonka keskiössä on oppilaan yhteistyötaitojen ja musiikillisten taitojen kehittyminen (POPS 2014, 141 & 265). Erityisesti säveltämisen ja luovan tuottamisen arvioinnista puhutaan alakoulun osalta vain kuudennen vuosiluokan päättöarviointikriteerien yhteydessä. Tällöin arvioinnin kohteena on ”luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin” ja oppilaan hyvän osaamisen kriteerit täyttyvät, mikäli hän ”keksii omia ratkaisuja käyttäen ääntä, musiikkia, kuvaa tai muita ilmaisutapoja ja osaa tarvittaessa ohjatusti hyödyntää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia” (em., 265). Yhteenvetona opettajan tulee siis tarjota mahdollisuuksia säveltää sekä ohjata tai rohkaista oppilaita suunnittelemaan ja toteuttamaan sävellyksiä. Arvioinnissa keskeistä on kannustava palaute ja kuudennen luokan päätteeksi tarkastellaan oppilaan kykyä ilmaista itseään.

## 3.2 Sävellyttämisen eri tapoja

Koulussa tapahtuvasta säveltämisestä on esitetty monia näkemyksiä. Ervasti (2013, 113) toteaa, että säveltäminen on parhaimmillaan ”musiikillisen oppimisprosessin läpäisevä pedagoginen toimintatapa”, jota opetellaan ja jonka avulla opitaan. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 66) taas kuvailevat säveltämisen ohjaamisen olevan ”tasapainon hakemista ohjatun toiminnan ja itsekseen tekemisen välillä”. Käsittelen tässä alaluvussa eri tapoja sävellyttää kouluissa. Vertailen eri menetelmiä keskittyen niiden ominaispiirteisiin sekä kuvailtuun sävellysprosessiin ja opettajan rooliin.

Sävellysprosessit voivat luonnollisesti vaihdella todella paljon riippuen siitä, mitä lähdetään tekemään. Yksinkertainen variaatio voi kestää vain 15 minuuttia sisältäen suunnittelun, harjoittelun ja esittämisen (Ervasti ym. 2013, 247–248). Toisaalta Kaschub ja Smith (2009, 36–46) ovat koostaneet eri tutkimusten pohjalta 18 kohdan listan sävellysprosessin vaiheista: impulssi ja inspiraatio, suunnittelu, tutkiminen, välineiden ja materiaalien valitseminen, ideoiden keksiminen, testaaminen, testausten pohjalta valintojen tekeminen, muistiin säilöminen, tuotoksen kokoaminen, varmennus, kehittäminen ja laajentaminen, uudelleenvisiointi, editointi, jakaminen, palautteen haku, esitys, arviointi sekä kritiikin vastaanottaminen ja käsittely. Luonnollisesti nämä vaiheet limittyvät ja ovat eri tavoin esillä eri prosesseissa. Kaschub ja Smith (2009, 36) toteavatkin, että lasten sävellysprosessia on todella vaikeaa ennakoita.

Ennakoimisen vaikeutta ei kannata kuitenkaan pelätä, mutta se on hyvä tiedostaa. Muhosen (2013, 93) mukaan olennaista onkin luoda mahdollisuuksia ja huomata oppilaiden omat ideat. Hän on kertonut tästä esimerkkinä tapauksen, jossa oppilas sai idean, että äidinkielen oppitunnilla harjoitellusta T-kirjaimen kirjoittamisesta voisi tehdä laulun. Kyseinen idea johti oppitunnin kulun muutokseen ja uuden sävellyksen syntymiseen. Muhonen koki tämän tukeneen opiskeltavaa asiaa, opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita ja musiikin oppiainetavoitteita, jonka jälkeen lauluja alettiin säveltämään myös muilla oppitunneilla, välitunneilla ja koulun jälkeen. Tämä yhdessä säveltämisen tapa sai nimekseen *sävellyttäminen*

(eng. *songcrafting*). (Muhonen 2013, 83.) Muhosen määrittelemä sävellyttäminen on siis juuri tietty tapa toteuttaa sävellyttämistä, kun taas tässä tutkimuksessa sävellyttämiseksi lasketaan kaikki opettajajohtoinen säveltäminen, jossa alakoululainen toimii säveltäjänä.

Muhosen sävellyttämisessä sävellysprosessi yhdistelee joustavasti yhteissäveltämistä ja ohjattua säveltämistä pitäen sisällään oppilaiden halun säveltää, opettajan esittämät kannustavat kysymykset, neuvottelua, valintojen tekemistä, varmuuden ja julkaisun. Tämä tapa vaatii opettajalta ison panoksen itse säveltämisprosessiin, sillä opettaja on myös itse yksi säveltäjästä. (Muhonen 2016, 38–40.) Tämä tuo mukanaan olennaisen rajoitteen. Ymmärtääkseni kun Muhosen sävellytystä käytetään oppitunneilla, voi samanaikaisesti olla käynnissä vain yksi sävellysprosessi sävellyttäjää kohden. Mikäli siis opettaja on yksin luokassa ja koko luokka säveltää samanaikaisesti, toimivat kaikki oppilaat saman sävellyksen parissa. Muhonen (2016, 41) mainitseekin, että sävellyttäminen tapahtuu pitkälti epävirallisesti ja vapaaehtoisesti, oppilaiden oma-aloitteisuuden ja kiinnostuksen mukaan. Toinen sävellyttämismenetelmä, jossa opettajalla on iso rooli, on Hakomäen *tarinasäveltäminen*. Sen erityispiirre on, että aikuinen toimii sävellyttäjänä, jonka tehtävänä ei ole vaikuttaa tuotokseen, vaan hän keskittyy kirjaamaan oppilaan tuotoksen mahdollisimman tarkasti, jolloin lapsi voi keskittyä puhtaasti olemaan luova, eivätkä musiikilliset taidot estä säveltämisen taltioinnissa onnistumista. Hakomäki kuvaa tätä enemmän terapeuttisena toimintana, eikä siinä ole tavoitteena niinkään kehittyä säveltämisessä tai musiikinteoriassa. (Hakomäki 2004; 2005.) Hakomäen ja Muhosen menetelmissä molemmissa opettaja on siis aktiivisesti läsnä säveltämisessä, mutta roolit ovat hieman erilaiset.

Huttunen (2017) taas on kehittänyt juuri musiikintunneille tarkoitetun sävellytystavan, jonka tavoitteena on opettaa säveltämistä sekä musiikin taitoja ja tietämystä. Tämän hän on nimennyt *osallistavaksi sävellytysmenetelmäksi* (myöhemmin OSM). Ideana siinä on, että ennen säveltämistä oppilaille opetetaan tarvittavat musiikilliset elementit, joita he soveltavat opettajan määrittämässä säveltämistehtävissä. Tämän lisäksi prosessiin kuuluu myös rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen, vertaisarviointi, tuotoksen kehittäminen saadun kritiikin pohjalta, valmistautuminen konserttia varten, konsertti, itsearviointi ja karonkka.

(Huttunen 2017, 46–47.) Muhosen ja Hakomäen sävellytykseen verrattuna Huttusen OSM perustuu nähdäkseni selvästi säädellympään ja ennalta suunniteltuun toimintaan, jossa oppilaille annetaan tarkemmat raamit, joiden sisällä säveltäminen tapahtuu, kun taas esimerkiksi Muhosen sävellytys voi lähteä käyntiin milloin tahansa ja se etenee yhdessä neuvotellen ja keksien.

Huttunen (2017, 83) on antanut esimerkkeinä kaksi käyttämäänsä tehtävää: räpin ja kantelemelodian keksimisen. Räpin keksiminen on rajattu siten, että siinä tulee olla A- ja B-osa sekä sitä säestetään yhtä sointua ja helppoja rytmejä käyttäen. Kantelemelodiassa käytössä on kanteleen viiden kielen tarjoamat viisi säveltä, jotka asetellaan kahden tahdin sisälle neljäsosa- ja kahdeksasosanuotteja käyttäen. (Huttunen 2017, 83–86.) Näiden tehtävien selvästi rajattu luonne tarjoaa tiettyjä hyötyjä, jotka tukevat säveltämistä musiikin oppitunneilla tapahtuvana toimintana, johon kaikki voivat osallistua. Huttunen (2017, 47) onkin rakentanut tehtävät siten, että niihin tarvittavat taidot ovat tarpeeksi helppoja oppilaiden omaksettavaksi, jolloin jokainen voi onnistua säveltämisessä. Kuten jo aiemmin mainitsin, juuri helppojen tehtävien avulla saadut onnistumisen kokemukset lisäävät oppilaan halua osallistua (Juntunen 2015, 67). Lisäksi Huttusen menetelmässä opettajan jatkuva läsnäolo sävellysprosessissa ei tulkintani mukaan ole Muhosen sävellytyksen tai Hakomäen tarinasäveltämisen tapaan pakollista, jolloin luokassa voi helposti syntyä samanaikaisesti useita eri sävellyksiä.

Yksi lähestymistapa säveltämiseen peruskoulussa saatiin Teoston BiisiPumppu-hankkeesta, jonka taustalla oli halu saada säveltämiselle huomiota ja kannustaa oppilaita harrastamaan säveltämistä tai harkitsemaan sitä mahdollisena tulevaisuuden työnään. Kyseisen hankkeen menetelmä perustui siihen, että kouluihin saapui ammattisäveltäjiä ohjaamaan oppilaiden säveltämistä. (Partti & Väkevä 2018.) Edellisiin sävellyttämismenetelmiin verrattuna ulkopuolinen säveltämisen ammattilainen mahdollistaa opettajalle hyvin erilaisen roolin, jossa hänen ei tarvitse osata antaa musiikillista tukea. Opettajien ja ammattisäveltäjien yhteistyössä opettaja voi kantaa vastuuta oppilaiden kohtaamisesta ja kannustamisesta, eikä hänellä tarvitse olla kokemusta säveltämisestä, kun taas ammat-

tisäveltäjä voi auttaa oman kokemuksensa ja ammattitaitonsa avulla, vaikka hänellä ei olisikaan kokemusta tai koulutusta opettamisen osalta (Partti & Väkevä 2018, 81–82).

On siis olemassa monia eri tapoja lähestyä sävellyttämistä, joista tässä on lyhyesti esiteltynä neljä. Kyseiset sävellyttämistavat eroavat monin tavoin, eikä tästä voi luoda yhtenevää mallia, jonka voisi olettaa toimivan kaikilla. Opettajan tuleekin itse pohtia, millaisia säveltämistilanteita hän haluaa luoda, kuinka vahvasti hän haluaa olla mukana sävellysprosessissa ja millainen lähestymistapa toimisi parhaiten juuri hänen kohdallaan. Esimerkiksi OSM vaatii opettajalta kyvyn opettaa säveltämisessä tarvittavat elementit ja luoda niiden soveltamiseen sopiva tehtävä, kun taas BiisiPumppu-hankkeen tapaisessa ratkaisussa ulkopuolinen ammattilainen voi vähentää opettajan tarvetta ymmärtää säveltämistä sen syvämmiin. Yksi keskeinen sävellyttämisen haaste onkin juuri opettajan kokemus oman osaamisen puutteista.

### **3.3 Sävellyttämisen haasteita**

Tutkimusten mukaan suomalaisessa musiikinopetuksessa luovia työtapoja, kuten säveltämistä, käytetään todella vähän, varsinkin kun otetaan huomioon opetussuunnitelman tavoitteet. Vuonna 2011 julkaistusta seurantaraportista ilmenee, että 47 % yhdeksännen luokan oppilaista kokevan, etteivät he ole osallistuneet lainkaan musiikilliseen keksintään peruskoulun musiikinopetuksessa (Juntunen 2011, 55). Myös vuonna 2014 toteutetun *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -kyselytutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että 49 % peruskoulun musiikinopettajista on käyttänyt opetuksessaan säveltämistä ja/tai lauluntekoa harvoin tai ei koskaan (Partti 2016, 13). Kyseiset aineistot on kerätty ennen nykyisen opetussuunnitelman käyttöönottoa, mutta kuten mainitsin luvussa 3.1, luovat työtavat ja musiikillinen keksintä ovat olleet mukana myös aiemmissa opetussuunnitelmissa. Avaan tässä alaluvussa tämän tilanteen taustalta löytyviä haasteita toteuttaa luovaa toimintaa musiikinopetuksessa.

*Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimuksessa selvisi, että suurimpana haasteena pidettiin useimmin opettajan oman koulutuksen vähäisyyttä tai musiikin luovan tuottamisen opetusmenetelmien puutteellisuutta. Jopa 80 % musiikkia peruskoulussa tai lukiossa opettavista opettajista kertoi, ettei ole saanut koulutusta luovan tuottamisen opettamiseen. Yhtä suuri määrä myös toivoisi täydennyskoulutusta aiheesta. Mainittakoon poikkeuksena musiikkikasvatusta pääaineena opiskelleet, joista selvästi useampi koki saaneensa kyseistä koulutusta. He myös arvioivat omat taitonsa opettaa luovaa tuottamista korkeammaksi kuin muiden koulutustaustojen omaavat opettajat. (Partti 2016, 16–17.) On myös havaittu, että musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat erikoistumattomia korkeampaa kompetenssia musiikillis-didaktisten valmiuksien osalta (Vesioja 2006, 247). Opettajan didaktinen osaaminen ja musiikin aineenhallinta heijastuvat esimerkiksi hänen suunnittelemien sävellystehtävien laatuun (Sætre 2011, 38).

Tässä näyttäytyykin yksi selkeä ongelma alakoulun musiikinopetuksessa. Luokanopettajaopintoihin kuuluu esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa viiden opintopisteen laajuinen musiikin didaktiikan opintojakso. Näin lyhyt koulutus tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan aineenhallinta rakentuu esimerkiksi harrastamisen tai muiden opintojen kautta (Pohjannoro & Pesonen 2010, 12). Onkin havaittu, että vain viidesosa luokanopettajaopiskelijoista kokee olevansa lähes pätevä tai pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa (Suomi 2019, 225). Kun taas tarkastellaan juuri sävellyttämistä, opettajan omat säveltämisen taidot ovat yksi merkittävä tekijä edesauttamaan erilaisten sävellyttämissstrategioiden keksimistä (Randles & Sullivan 2013, 57) ja oppilaiden säveltämisen ohjaamista (Deemer 2016, 45). Tässä valossa edellä mainittu aukko opettajien koulutuksessa korostuu entisestään.

Kaksi muuta selvästi isoa haastetta opettajien mielestä ovat liian suuret ryhmäkoot ja ajanpuute (Partti 2016, 16). Perusopetuksen tuntijaosta selviääkin, että musiikille on osoitettu kaikista oppiaineista vähiten vuosiviikkotunteja (Valtioneuvoston asetus, 2012), eikä tämä ole useimpien musiikkia opettavien opettajien mieleen. Tästä esimerkkinä se, että vuonna 2011 jopa 69 % musiikin aineenopet-

tajista piti 7. vuosiluokan tuntimäärää riittämättömänä (Juntunen 2011, 43). Toisaalta alakoulussa musiikkia opettava luokanopettaja voi häivyttää oppiainerajoja ja ottaa musiikkia osaksi arkea ja muita oppiaineita oman luokkansa kanssa (Muhonen 2013, 93), mutta tätä samaa mahdollisuutta ei välttämättä ole, mikäli musiikkia opettaa joku muu kuin luokan oma opettaja. Muita resursseihin liittyviä haasteita olivat tiloihin liittyvät haasteet sekä opetusvälineiden puute ja/tai heikko taso (Partti 2016, 16). Tilat ja opetusvälineet ovatkin keskeiset resurssit siinä, millaista sävellyttämistä on mahdollista toteuttaa. Ne määrittävät erityisesti sitä, tapahtuuko säveltäminen yksilöiden omana vai luokan yhteisenä toimintana. (Winters 2012, 23.)

Jo mainittujen haasteiden lisäksi myös oppilaiden kiinnostuksen puute ja arvioinnin vaikeus nähtiin luovan tuottamisen haasteina (Partti 2016). Kuten olen maininnut luvussa 2.2.2, oppilaan haluun osallistua voi vaikuttaa hänen saamansa positiiviset kokemukset säveltämisessä (ks. Juntunen 2015). Tällöin voidaan siis pohtia, onko oppilaiden kiinnostuksen puute todella haaste, vai onko taustalla opettajien kyky tarjota tarpeeksi helppoja ja motivoivia keinoja luovaan tuottamiseen. Arviointi on myös osa positiivisen kokemuksen luomista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että musiikin arvioinnin tulisi sisältää ohjaavaa ja kannustavaa palautetta (POPS 2014, 141 & 265).

Kokonaisuudessaan koettujen haasteiden kenttä on siis moninainen, eikä säveltäminen tai laajemmin luova tuottaminen ole toteutunut kaikkialla opetussuunnitelman mukaisesti. Kuitenkin Suomesta löytyy useita sävellyttämiseen perehtyneitä tutkijoita ja osajia, joten uskoisin näihin haasteisiin olevan mahdollista löytää ratkaisuja esimerkiksi opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 65) toteavatkin, että varsinkin aiemmin koulutus on painottunut valmiin musiikin esittämiseen ja sävellyttäminen on jäänyt opettajan oman aktiivisuuden varaan.

## 4 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvailla sävellyttämisen kannalta keskeisiä teemoja sekä analysoida ja tulkita niiden välisiä yhteyksiä. Olen kuvannut aiemmissa luvuissa säveltämisen roolia alakoulussa sekä sen hyötyjä ja tarpeellisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat tarjoamaan mahdollisuuksia säveltämiseen alakoulussa, ja sävellyttämiseen on olemassa monia eri menetelmiä. Useat opettajat kuitenkin kokevat säveltämisen haastavaksi toteuttaa. Tämän johdosta olen kiinnostunut löytämään keskeisiä teemoja, jotka luokanopettajan tai alakoulussa toimivan musiikinopettajan olisi hyvä tiedostaa sävellyttäessään.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Mitkä tekijät ovat alakoulun musiikinopettajien käsitysten mukaan merkittäviä sävellyttämisen onnistumisen kannalta alakoulun musiikinopetuksessa?



## 5 Tutkimuksen toteutus

Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi, miten tutkimus on toteutettu ja miksi olen päätnyt näihin ratkaisuihin. Tutkimusasetelma-alaluku pitää sisällään tietoa siitä, millainen tutkimus on kyseessä. Tämän jälkeen kerron, miten olen hankkinut aineiston. Lopuksi kuvailen toteuttamaani analysointimenetelmää ja -prosessia.

### 5.1 Tutkimusasetelma

Valitsin tutkimusasetelman ja -kysymyksen siten, että ne tähtäsivät kuvailevaan ja ilmiötä ymmärtävään tulokseen. Kvalitatiivinen tutkimus lähtökohtaisesti pyrkii ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018), joten tässä tapauksessa oli luonnollista hyödyntää juuri kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Hyödynsin aineistonkeruussa puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja analysoin aineiston sisällönanalyysin keinoin. Päädyin juuri haastattelututkimukseen, sillä koin sen tarjoavan mahdollisuuden kartoittaa kattavasti tutkimukseen osallistuvien opettajien käsityksiä. Haastatteluissa onkin yleensä tavoitteena juuri selvittää, mitä jollakulla on mielessään tai miksi hän toimii tietyllä tavalla (Eskola & Suoranta 1998, 86; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84).

Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sen avulla voidaan pyrkiä luomaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus ja saada aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Vaikka sisällönanalyysia on kritisoitu sen pintapuolisesta luonteestaan analyysimenetelmänä (esim. Salo 2015), se soveltui hyvin tämän pro gradun tutkimusasetelmaan, sillä sisällönanalyysissa etsitään aineistosta merkityksiä, kun taas esimerkiksi diskurssi-analyysissa tarkastellaan, miten eri merkityksiä tuotetaan aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). On kuitenkin tärkeää huomioida, että pelkkä luokittelu ei ole vielä aineiston analyysia, vaan tutkijan tulee tulkita ja nostaa esiin aineistosta merkityksiä, jotka eivät ole suoraan nähtävissä aineistolainauksista (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 11–12 & 19). Pyrin löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja aineistosta, sekä tulkitsemaan niiden merkityksiä. Tulosten esittelyn yhtey-

dessä toin myös näkyviin tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä, jolloin sisälönanalyysi ei jää vain aineiston järjestelyksi. Valikoin haastateltavat siten, että heillä on kokemusta sävellyttämisestä, sillä pyrkimyksenäni oli löytää keinoja sävellyttämisessä onnistumiseen, enkä niinkään ollut kiinnostunut sävellyttämisen haasteista.

## 5.2 Tutkimuksen aineisto

Keräsin tutkittavan aineiston haastattelemalla sävellytystä opetuksessaan hyödyntäviä luokanopettajia. Rajasin haastateltavat näin, sillä halusin tietoa sävellyttämisessä onnistumisesta ja siitä, millaisena haastateltavat kokevat sävellyttämisen. Tätä kautta pyrin tulkitsemaan, millaista on hyvä sävellyttäminen alakoulussa ja miten sitä voidaan toteuttaa. Halusin tutkia juuri alakoulun kontekstia pitäen sisällään myös ymmärryksen luokan kokonaisvaltaisesta toiminnasta, jolloin haastateltavien oli siis oltava luokanopettajia. Lisäksi rajasin haastateltavat siten, että he olivat oletettavasti kokeneita opettamaan juuri musiikkia. Päädyin siis pyytämään haastateltavaksi alakoulun painotetun musiikin parissa työskenteleviä luokanopettajia. Löysin lopulta useiden haastattelupyyntöjen jälkeen neljä kriteerit täyttävää vapaaehtoista haastateltavaa tutkimukseen. Heillä kaikilla on musiikin aineopinnot suoritettuina. Tämä on olennainen ominaisuus haastateltavissa, sillä musiikin aineenopettajien joukossa luovan tuottamisen työtavat on havaittu koettavan vähemmän haastaviksi (Partti 2016, 16).

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisyyden kannalta on olennaista huomioida haastateltavan yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Kuvaillessani seuraavaksi haastateltavien taustatietoja, pidättäydyin tietoisesti yleisellä tasolla, enkä esimerkiksi yksilöinyt jokaisen haastateltavan taustatietoja. Yksi haastateltavista erikseen toivoi, että kiinnitän huomiota anonymiteettiin. Halusinkin kunnioittaa toivetta ja olen kuvailut vain olennaiset piirteet, joilla perustelin haastateltavien soveltuvuuden juuri tähän tutkimukseen.

Kuten aiemmin mainitsin, haastateltavia oli yhteensä neljä. Jokaisella haastateltavalla on luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan pätevyys, ja kaikki toimivat painotetun musiikin parissa. Lisäksi jokaisella on kokemusta myös alakoulun yleisopetuksen musiikinopetuksesta. Haastateltavilla on opettajakokemusta 10–30 vuotta ja jokainen on hyödyntänyt säveltämistä työmuotona alakoulun musiikinopetuksessa. Näistä lähtökohdista voidaan siis olettaa, että heillä on keskivertoa syvempiä käsityksiä sävellyttämisestä. Olen nimennyt haastateltavat tulosten esittelyä varten anonyymeilla koodinimillä H1, H2, H3 ja H4.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä varsin pieniin määriin tapauksia ja analysoida nämä perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tästä huolimatta koen, että neljä haastateltavaa on hyvin pieni joukko haastateltavia. Päädyin tyytymään tähän määrään, sillä tiukkojen kriteerien mukaisia haastateltavia oli vaikea löytää ja saada myös osallistumaan tutkimukseen. Etsin haastateltavat lähettämällä sähköpostia kouluihin, joissa mainittiin olevan musiikin painotettua opetusta. Kymmenistä haastattelupyynnöistä huolimatta tutkimukseen osallistui vapaaehtoisina vain nämä neljä kriteerit täyttävää opettajaa.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa strukturoituun haastatteluun verrattuna enemmän liikkumattilaa haastattelutilanteessa, jolloin pystyin haastattelijana tekemään muutoksia haastattelun kulkuun oman harkintani mukaan ja siten olemaan osa tiedon dialogista tuottamista (Brinkmann 2018, 579). Puolistrukturoidussa haastattelussa ominaista on, että se sisältää ennalta päätettyjä teemoja sekä antaa tilaa ennalta suunnittele mattomille teemoille. Teemahaastattelu taas on menetelmä, jossa haastatteluja yhdistää ennalta päätetyt teemat, mutta siinä ei ole ennalta päätettyjä kysymyksiä, jotka haastateltava lukisi kaikille haastateltaville sanatarkasti. Tämän nähdään vapauttavan haastattelua tutkijan näkökulmasta ja antavan tilaa haastateltavan kokemille merkityksille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.)

Rakensin haastattelurungon (Liite 1) eri teemojen mukaan, jotka koin tärkeiksi käsitellä haastatteluissa. Suunnittelin rungon siten, että jokaisesta teemasta on suunniteltuna valmiita kysymyksiä, joita voin tarvittaessa hyödyntää. Pyrin kui-

tenkin luomaan haastattelutilanteeseen keskusteleavuutta ja käyttämään suunniteltuja kysymyksiä vain tilanteissa, joissa en kokenut saaneeni vielä tarpeeksi kattavaa kuvausta kyseisestä teemasta. Tämän avulla varmistin, että käsittelin suunniteltuja teemoja jokaisessa haastattelussa mahdollistaen samalla haastattelun dialogisen rakentumisen.

Haastattelut toteutettiin etähaastatteluina valloillaan olevan pandemian johdosta. Nykyajan teknologian mahdollistamat videopuhelut kuitenkin toimivat haastatteluissa hyvin. Etäyhteyden avulla toteutetun haastattelun suurin heikkous on mielestäni se, että latenssin luoma viive pakottaa haastattelun osapuolet korostettuun vuoropuheluun, jolloin keskustelulle tyypillinen reaaliaikainen reagointi ei ole samalla tavalla mahdollista. Videopuhelu loi kuitenkin perinteisen haastattelun tuntua, sillä sen avulla pystyin tulkitsemaan myös ei-sanallisia viestejä kuten eleitä ja ilmeitä. Tällöin oli pienempi riski väärinkäsityksille, kun videopuheluita verrataan esimerkiksi puhelinhaastatteluihin. Päädyin tästä syystä ratkaisuun, että taltioin myös videon enkä pelkkää ääntä. Säilytin tallenteita siten, että ne eivät pääse leviämään ulkopuolisille, ja tuhoan tallenteet tutkielman julkaisun jälkeen. Lisäksi anonymisoin haastatteluaineiston litteroinnin yhteydessä. Kerroin nämä toimintatapani myös haastateltaville ennen haastattelun alkua. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin ja litteroitua aineistoa tuli yhteensä 60 sivua.

### **5.3 Analyysin toteutus**

Käyttämäni analyysitapa on induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Induktiivisessa sisällönanalyysissä aineistoa redusoidaan eli pelkistetään, klusteroidaan eli ryhmitellään ja abstrahoidaan, jolloin aineistosta pyritään luomaan teoreettisia käsitteitä (Miles & Huberman 1994). Tätä voidaan verrata deduktiiviseen (teorialähtöinen) ja abduktiiviseen (teoriaohjaava) sisällönanalyysiin. Deduktiivisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan jonkin ennalta päätetyn teorian valossa. Abduktiivisessa analyysissä taas edetään pitkälti aineistolähtöisesti, mutta abstrahoinnissa aineisto liitetään olemassa oleviin teorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Vaikka kuvaan analyysia induktiivisena, analyysiin vaikuttaa aina

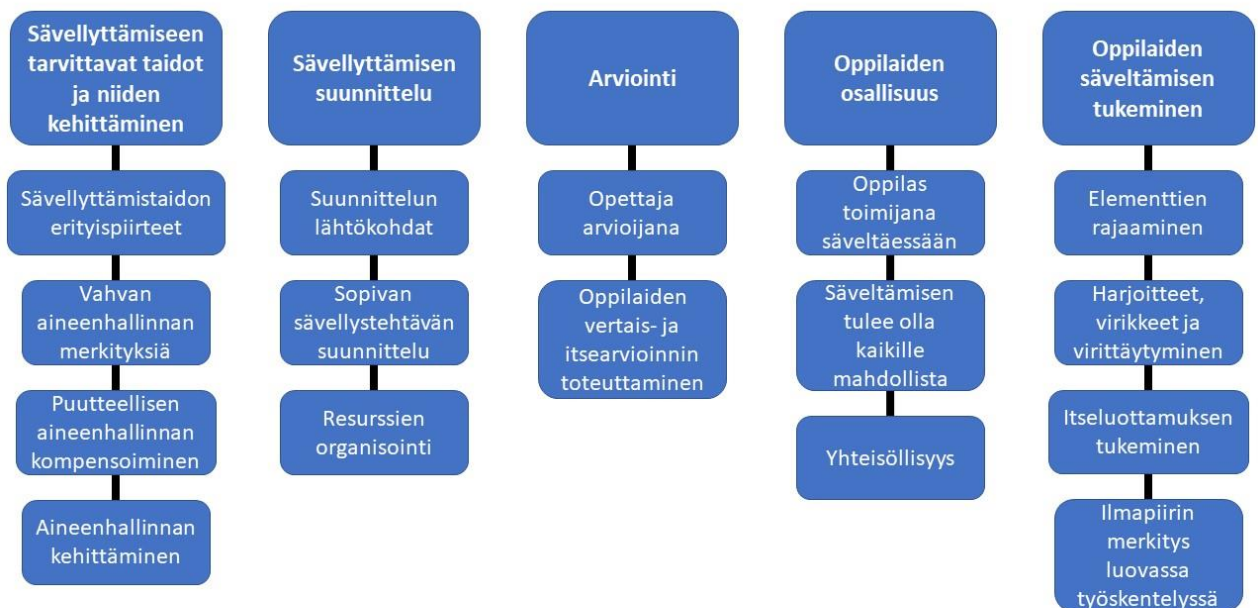
myös tutkijan ennakkokäsitykset. Eskola ja Suoranta (1998, 17) toteavatkin, että objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta, jolloin tutkija voi pyrkiä tiedostamaan omat oletuksensa. Tämän tutkielman aineistoon ja analyysiin vaikutti erityisesti opettajien kokemat haasteet luovan tuottamisen osalta peruskoulussa (ks. Partti 2016).

Aineistoon tutustuminen ja analyysi alkoi siitä, että kirjoitin haastattelutallenteista transkriptiot, eli litteroin haastattelut. Samalla anonymisoin aineiston, jotta haastateltavien henkilöllisyys tai työpaikka ei selviä litteraateista. Litteroidessa haastatteluja, pääsin myös jo tutustumaan aineistoon ennen varsinaisen teemoittelun aloittamista. Koodasin aineiston hyödyntäen Atlas.ti-ohjelmaa. Koodaaminen tarkoittaa tässä tapauksessa aineiston redusointia eli pelkistämistä. Redusoinnissa aineistosta pyritään löytämään olennaiset osat ja pelkistämään ne klusterointia varten ilman, että aineistosta katoaa mitään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Käytännössä tämä tapahtui siten, että valitsin aineistosta katkelmia, joille annoin pelkistetyn nimen eli koodin. Ensimmäinen koodauskierros oli pitkälti opettelua ja koodit muuttuivat myöhemmin monta kertaa analyysin edetessä. Samalla kun koodasin aineistoa, rupesin hahmottelemaan toistuvia teemoja aineistosta. Aineiston ryhmittelyssä, eli klusteroinnissa, aineistosta etsitään yhtenäisyyksiä ja eroja, joiden avulla luodaan ala- ja yläteemoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Vähitellen teemat alkoivat selkeytyä ja päädyin lopulta jaottelemaan aineistosta nousseet sävellyttämisen kannalta merkitykselliset tekijät 16 alateemaan, joista muodostui viisi yläteemaa. Teemojen sisältämät koodit ja aineistositaattien määrät löytyvät tutkielman liitteistä (Liite 2).

Samalla kun teemat muotoituivat lopulliseen järjestykseen, aloitin pohtimaan niiden välisiä yhteyksiä. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija luo kuvauksen tutkimuskohteesta esimerkiksi aineistosta muodostetun mallin tai aineistoa kuvaavien teemojen avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Olen muodostanut analyysin pohjalta kaksi yksinkertaistettua kuviota, jotka kuvastavat tämän tutkielman tuloksia. Ensimmäisessä kuviossa esitellään aineistoa kuvaavat teemat (kuvio 1). Toinen kuvio toimii visuaalisena mallina eri teemojen välisistä yhteyksistä (kuvio 2).

## 6 Tutkimustulokset

Teemoittelin aineiston siten, että tuloksissa on viisi yläteemaa ja niiden alla 2–4 alateemaa (ks. kuvio 1). Jokainen teema käsitellään omassa alaluvussa. Keskityn ensimmäisenä sävellyttämiseen tarvittaviin taitoihin ja niiden kehittämiseen. Tämän jälkeen käyn läpi näkemyksiä sävellyttämisen suunnittelusta. Kolmantena käsittelen arviointia, jonka jälkeen on vuorossa oppilaiden osallisuus säveltämisessä. Viidentenä ja viimeisenä yläteemana on oppilaiden säveltämisen tukeminen. Lopuksi koostan keskeiset havainnot ja tulkintani siitä, miten eri teemat ovat yhteydessä toisiinsa.



Kuvio 1. Teemat

## 6.1 Sävellyttämiseen tarvittavat taidot ja niiden kehittäminen

Ensimmäinen yläteema pitää sisällään haastateltavien kuvailuja sävellyttämisen kannalta tärkeistä taidoista, vahvan aineenhallinnan merkityksistä sekä sen kehittamisestä ja heikomman aineenhallinnan kompensoimisesta.

### 6.1.1 Sävellyttämistäidon erityispiirteet

Haastateltavat kuvasivat sävellyttämisessä tarvittavina taitoina esimerkiksi kykyä heittäytyä sekä sietää ja hallita luovalle toiminnalle ominaista kaoottisuutta. Heittäytymisessä esille nousee se, että opettaja voi olla myös uuden edessä ja tämän voi myös kertoa oppilaille, jolloin säveltäminen on ikään kuin yhteistä oppimista.

” (...) semmonen heittäytymisen taito opettajalta, uskallat niinku selällee ja olla (...) mä sanon oppilaille et mäkkää en oo ennen tätä kokeillu (...) hei me ollaan uuden äärellä, me ollaan oppimassa ja me saadaa oppia, sellanen asenne on hurjan tärkeä.” (H2)

” (...) vähän semmosta pientä hulluutta myös, että ite heittäytyy siihen sitten, näyttää et tästä näin vaan, tää ei oo kauheen vakavaa.” (H3)

Opettaja tarvitsee haastateltavien mukaan myös kärsivällisyyttä ja itseluottamusta sekä hyvän pelisilmän, jotta hän osaa tunnistaa, mikä hälinä on olennaista luovan toiminnan kannalta ja mikä taasen häiritsee työskentelyä. Tietynlainen kaoottisuus syntyy luonnollisesti, kun oppilaat ideoivat ja kokeilevat keksintöjään. Luovan kaoottisuuden yksi elementti on myös epävarmuus, joka tämän kaltaisessa toiminnassa on mukana, sillä sitä ei voi täysin ennustaa, miten sävellysprosessi onnistuu kultakin oppilaalta. Yksi olennainen pointti lienee se, että säveltämisestä ja innostumisesta pääsevät äänet on hyvä tulkita positiivisina signaaleina, kunhan äänenvoimakkuus ei nouse liian kovaksi. Toisaalta tehtävän ulkopuolinen riehuminen, turhautuminen ja metelin tuottaminen ovat asioita, joita opettajan tulee kyetä kontrolloimaan ja siten ohjaamaan oppilaat takaisin tehtävän pariin.

”Välil on sellanen luova kaaos siellä luokassa koska kaikki tekee omia juttuja, siitä tulee meteliä, mä tiedän et monii ahdistaa se ihan valtavasti, mut sen pitää olla

hallittu kaaos silleen et mä käyn kontrolloimas et missä vaiheessa oot nyt menossa tässä hommassa jos sä sävellät tätä biisiä ja missä sä oot ja mitä teet, et seuraavaks se aikataulu on tämä” (H2)

”Sitten myös semmosta epävarmuuden sietoa, koska ethä sä tiedä mihin se lähtee sitten menemään, nii se on noissa projekteissa aika rautainen taito, ja myös lehmän hermot, siel voi lentää kellopele seinään, tai joku ei sitten välttämättä halua tehdä nii mitäs sitten. Sun täytyy olla sellanen megamanageri siinä, et täytyy koko ajan manageroida joka suuntaan.” (H3)

”Ehkä ennen kaikkea sitä et on ite jollakin tavalla avoimin mielin sitä prosessia kohtaan, ei pelkää sitä kaaosta mikä siit hetkellisesti syntyy.” (H4)

### 6.1.2 Vahvan aineenhallinnan merkityksiä

Yleisesti vahva aineenhallinta nähtiin sävellyttämistä rikastavana asiana. Vahvan aineenhallinnan kuvattiin pitävän sisällään alakoulun sisältöjen ja opetusvälineiden, kuten soittimien ja teknologian tuntemusta, mahdollisuuden monipuoliseen sävellyttämiseen sekä kyvyn tarjota oppilaille helpotettuja elementtejä. Kaksi haastateltavaa nosti esiin kyvyn antaa soinnusta vain osan sävelistä soitettavaksi, jolloin oppilaan soittotaito ei ole esteenä.

” (...) se että sä osaat soittimella ku soittimella tehdä sen helpoksi, että sä osaat löytää mikä on helppo C esimerkiks (...) että sun ei tarvii ottaa koko C-otetta esimerkiks kitaralla vaan sä osaat ottaa vaikka yhen sävelen tai kahen, ja fuskaamisen jalo taito ukulelella, jos ei kerkee ottaa vaikka jotaki F-otetta nii soittaa vaikka A-kielen tai sit ei ehi ottaa G-otetta nii ottaa pelkän G-kielen. Fuskaamisen jalo taito, elikkä opettajalla pitää olla aina vippaskonsteja taskussa, aina miten selvittää jos on hankalaa” (H2)

”Mutta mä ite koen musiikinopettamisessa kuitenkin sen semmosen et jos lähetään tekee ihan kunnol musaa, nii lastenki kanssa semmonen et siin pyritään semmoseen esteettiseen kokemukseen, nii siinä opettajalta vaaditaan musiikillista kompetenssii et sä pystyt vaikka tietyl tapaa hajottaa sitä osiin, ja mietit vaikka et mitä soittimia heille antaa, et sinne saadaan jotain sellasta järkevää. Ja sitten jos ollaan vaikka sointujen kanssa tekemisissä, et sit osaan niist tavallaan, et nehän voi hajottaa vaikka kuinka pieniks osiks ja sillä tavalla niitä on helppo soittaa. Et ehkä semmosessa tarvitaan sitte semmosta musiikillista taitoa opettajalta et on eväät sit siihen” (H4)

Yksi haastateltava kuvaili vahvan aineenhallinnan helpottavan luovuuden tukemista, kun opettaja havaitsee nopeasti eri mahdollisuuksia edetä. Hän on myös auttanut oppilaita haastavissa elementeissä kuten harmonioiden keksimisessä.



”No kyllä siinä ois hyvä olla aika vankka musiikillinen tausta, et ymmärtää ne musiikin peruskäsitteet, ja se että on semmonen reservi mistä ammentaa oppilaille jos niillä tulee lukkotilanne tai ne ei tiedä miten edetä, nii on sellanen musiikillinen tietämys mistä voi itse ohjata sitä, et kokeileppas näin tai näin tai miltäs tuntuis jos jatkasitki näin. Kyl siin on oltava vahva musiikillinen tausta.” (H1)

”Oon kyllä sitte ite niitä harmonioita sinne lisänny ja auttanu sitte siinä” (H1)

Haastatteluista on myös havaittavissa selkeä näkemys siitä, että vahva aineenhallinta kumpuaa opettajan omasta musiikillisesta orientaatiosta ja koulutuksesta. Osassa haastatteluista nousikin esiin haastateltavien näkemys siitä, että alakouluissa tulisi olla selkeästi musiikkiin orientoitunut tai jopa musiikin aineenopettajaksi koulutautunut opettaja, jotta opetus olisi korkealaatuista.

” (...) mut mä ymmärrän et kynnys on tosi korkee, jos ei oo ikinä elämässään oikeesti soittanu ja laulanu, nii lähtee sävellyttämään (...) et siks olis hyvä et kouluissa olis aineopettaja (...). Valitettavasti musiikkikin on oppiaineena semmonen, että (...) se on monesti semmonen heittopussiaine joka nakitetaan sille joka sattumalta eniten sattuu tietämään jotain, vaikkei niinkään koulutusta olis.” (H1)

”Kyllä mä oon sitä mieltä, et ei nyt vaikka kotitalouttakaa voi opettaa jos ei oo ku paistanu kanamunaa joskus, tai voi opettaa ja yrittää olla siinä ja innostaa, mut jos haluu laadukasta opetusta nii toki opettajanki pitää olla koulutettu.” (H2)

Sävellyttämisen osalta korkean laadun voidaan siis tulkita olevan kyky luoda oppilaiden kanssa esteettisesti hienoja tuotoksia. Toisaalta myöhemmin käsittelen haastateltavien näkemyksiä siitä, miten heikomman aineenhallinnan omaava opettaja voi sävellyttää. Tällöin esille nousee, ettei tuotosten tarvitse olla niin hienoja, kuin mitä vahvan aineenhallinnan omaavan opettajan kanssa on mahdollista saavuttaa. Voidaankin siis pohtia, kuinka oleellinen asia tuotosten musiikillinen laatu on oppilaiden säveltämisessä. Haastattelujen valossa on kuitenkin selvää, että vahva aineenhallinta helpottaa ja monipuolistaa sävellyttämistä.

### **6.1.3 Puutteellisen aineenhallinnan kompensoiminen**

Kuten jo edellä mainitsin, haastatteluissa ilmeni, että tavoiteltavan tuotoksen ei tarvitse olla ammattitasoinen. Haastatteluista ilmenikin, että olennaista on terve suhtautuminen säveltämistä kohtaan, jolloin sävellyttäminen tapahtuu opettajan

omien taitojen rajoissa. Kaksi haastateltavaa mainitsivat tavoitteet, jotka tulisi asettaa siten, että opettaja kykenee itse myös opettamaan niihin tähdäten.

”Mutta jos jättää tavoitteet semmosiks sopivan mataliks, ettei lähe mitään sonaattimuotoja lasten kanssa toteuttamaan.” (H3)

”No seki riippuu sitten et mitkä ne on ne tavoitteet, et jos on tavoitteena opettaa säveltää kappaleita jotka esitetään jossakin, nii sitte ehkä pitää olla jonku näköst musiikillista kompetenssia et sä pystyt ohjaamaan siihen, mut jos se tavoite on sitä et se on enemmän tämmönen terapeutinen, niinkun nimenomaan ilmasemaan tunteita nii siinhä kaikki osaa läiskii sitä rumpuu ja antaa sen rummun lapsen käteen, et se riippuu mun mielest ihan siitä mikä siin on se tavoite.” (H4)

Haastateltavat mainitsivat myös useita eri käytännön tapoja, joiden avulla voi vähentää tarvittavaa aineenhallintaa ja silti tavoitella esteettistä tuotosta. Näitä oli helppojen soittimien kuten kellopelin käyttäminen, omien merkintätapojen keksiminen tai jo olemassa olevien helppojen merkintätapojen opettelu sekä teknologian hyödyntäminen. Helppojen soittimien käyttäminen sävellyksessä vähentää opettajan tarvetta osata itse soittaa useita eri soittimia, kun taas muissa edellä mainituissa helpotustavoissa erityisenä hyötynä on se, että näissä opettajan ei tarvitse omata kovinkaan korkeatasoista musiikin teoreettista ymmärrystä.

” Sitten voi ihan hyvin myös, ei välttämättä millään sointusoittimilla tai tälläsillä, et mä luulen et kellopeli on esimerkiksi niin helppo juttu et siihen vähäsen jos antais eväitä niin kellopeliä pystyy säveltämiseen käyttää kyllä ihan tosi helpolla ja mukavalla. Tietyt tosi helpot soittimet, nii varmaa melkee kuka vaan pääsee alkuun.” (H3)

”(…) nykyään on se, ku noilla on kaikkii noita musiikkisovelluksia millä kyllä pääsee äkkiä liikkeelle, nii eihä ne kyllä sillä tavalla vaadi sit opettajaltakaa semmosta et ymmärtää musiikin teoriaa. Et ehkä nää laitteet on tuonu sen, et enää ei tarvii kaa olla niin musiikkiopiston käynyt, sen taustan ja teorian ymmärtävä.” (H1)

”Et ottaa haltuun nuotinnus muuten ku näillä meidän perinteisillä nuoteilla. Se voi olla mikä tahansa koodi, että onko se taputus tai tömistys tai suhina tai pärinä tai pörinä tai mikä vaan.” (H1)

Näiden lisäksi osa haastateltavista myös nosti esiin sen, että säveltämisessä ei tarvitse tavoitella tuotosta, joka olisi kappale, vaan se voi olla esimerkiksi rumpurytmi tai äänimaisema.

” No joku siis niin simppele. Kerätä vaikka erilaisia kuvia ja niistä äänimaailmoja. (...) Tai vaikka rummuilla tekemään oman rummutussävelmän jota pystyy vaikka

toistamaan monta kertaa. Mun mielestä siinä on mahdollisuus lähteä niin pienestä aiheesta ja saada kuitenkin aika hyvän kuulosta juttua aika lyhyelläkin ajalla.” (H1)

”Ja sit vois antaa ideoita myös vähä vapaampien tyylien tai joidenki äänimaisematyypin, semmosii nyt pystyy kuka vaan vetämään, et jotenkin siltä pohjalta, et tää sävellyks voi koostua myös jostain ei-tonaalisista elementeistä, tai jostain ei viritetyistä jutuista, ja sitä vois linkittää just johonki liikeimprovisaatioon tai semmoseen.” (H3)

Haastateltavien mukaan on siis olemassa tapoja lähestyä sävellyttämistä myös opettajalle, joka ei omaa vahvaa musiikillista osaamista. Näissä kuitenkin vaaditaan tietynlaista suhtautumista säveltämistä kohtaan, jossa käsitetään säveltäminen laajempina toimintana, kuin vain hienojen kappaleiden ja teosten luomisena. Samalla tavalla sävellyttämistä ei tulisi ajatella toimintana, johon pystyvät vain huippuosaajat.

” (...) kauheen moni ajattelee et musa on vaan sitä et sul on joku mieletön pianistin tausta ja sit sä voit mennä opettaa sitä musaa. Mut ehkä sen pitäs olla ymmärrys siitä mitä kaikkee se musiikki ja musiikin tekeminen voi olla, jolloin sit niitä välineitä tulisikin myös. Et kylhä seki on et sä voit säveltää sillä kynällä ja penaalilla jonkun jutun ja kun sä teet jonkun rytmin sillä nii sehän on jo tietyl tapaa tuotos.” (H4)

”Et tavallaa sais sen ajatuksen siitä, että säveltäminen ei tarkoita sitä että istun pianon ääreen ja sävellän sinfonian, vaan että se voi olla hyvinkin arkipäivästä ja niin matalan kynnyksen juttua et kyl ekaluokkalainenki pystyy hyvin.” (H1)

Haastatteluista siis saa kuvan, että myös vähäisillä tiedoilla ja taidoilla voi sävellyttää, mutta se vaatii realistisen käsityksen siitä, mitkä ovat säveltämisen tavoitteet ja mitä keinoja opettajan tulisi käyttää. Tätä ei kuitenkaan ole välttämättä kovinkaan helppoa keksiä ilman ulkopuolista apua. Haastatteluissa nostettiin esiin myös valmiit oppimateriaalit sekä ulkopuoliset asiantuntijat, joiden avulla sävellyttämisessä voisi päästä alkuun.

” Se oli tosiaan, niinku mä mainitsin, edellisessä koulussa oli se säveltäjä, \*säveltäjä tunsin erään oppilaan\* nii se oli hyvä linkki, nii se oli kyllä mängeeta niille lapsille kun ne sai kuulla ammattisäveltäjän kommentit, et jos joskus semmonen vaan olis mahdollista nii se olis iha huikeeta.” (H3)

” (...) vois olla ihan valmiita sävellytystehtäviä enemmän ja myös ihan opeoppaissa ja ihan matalan kynnyksen tasolla myös. Se toivottavasti tulee seuraavien oppikirjojen opeoppaisiin vielä paremmin esille. Usein opeopas on todellinen aarreaitta, et sillä pystyis kompensoimaan.” (H3)

Ei kuitenkaan voida olettaa, että jokaisella opettajalla olisi omassa tai oppilaiden lähipiirissä säveltämisen osaajia ja kuten haastateltavan sanomisesta ilmenee, hyvää oppimateriaalia ei ole kaikkien saatavilla. Seuraavaksi käyn läpi sitä, miten haastateltavien mukaan opettaja voi kehittää omaa aineenhallintaansa.

#### 6.1.4 Aineenhallinnan kehittäminen

Jokainen haastateltava koki, että täydennyskoulutus olisi järkevä tapa aineenhallinnan kehittämiseksi. Erityisesti käytännönläheisyys ja toimivien esimerkkien antaminen nähtiin olennaisena, sillä niiden kautta pääsee alkuun ja saa rohkeutta opetella itse lisää kokeilun kautta.

”Semmost pedagogista hallintaa et miten näin ison joukon kanssa tää homma vedetään, ku kuitenkin opetussuunnitelma aika paljon sinne hienoja tavoitteita asettaa, nii miten sä käytännös teet ne 45 minuutissa kerran viikossa 20 muksun kanssa. Ihan siis niin arkeen.” (H1)

”Nähään se, miten se käytännössä menee, koska kirjasta luettuna se on aina eri juttu. Minäki voin oppia vaikka kuinka paljon, en minä osaa kaikkee vielä, nyt mä tiedän miten opetellaan.” (H2)

”Et ihan sellasii käytännönvinkkejä, koska niitä kun lähtee tekemään, (...) nii siitähän sen näkee et näitähän voi keksii itsekin et ei tää ollukkaan kauheen vaikeeta. (...) Se ois kyl iha ehdottoman tärkeitä.” (H3)

” (...) että annettais myös niitä välineitä sellasille, joilla ei oo sellasta musiikkitausta, käyttää kaikkia kehosoittimia ja muita, et aina sul ei tartte olla luokallista kaikkia koskettimia ja kitaroita ja muita, et sitä voi tehdä sitte paljon pienemmällä välineistöllä” (H4)

Yksi haastateltavista myös nosti esiin sen, että täydennyskoulutuksessa uuden oppiminen on mahdollisesti helpompaa ja ajankäytön kannalta järkevämpää.

” (...) kun ajanpuute on se juttu, et jotenki jos se olis se yks koulutuspäivä ja sitten sä sinne menisit ja sä tiedät et joku nyt näyttää sulle sen homman, nii se tulis varmaan helpommin tehtyy silleen.” (H3)

Muita aineenhallinnan kehittämiseen ehdotettuja ratkaisuja oli oma harrastaneisuus sekä uskallus kokeilla uusia asioita ja asenne, joka sallii olla myös itse opettajana oppimassa.

”Ja varmaan oma innostus riittää siihen opella, et usein sitä työ tekijäänsä opettaa ku lähtee vaan niiden lasten kanssa tekemään (...) et must tommosel aika rennolla meiningillä voi lähtee kokeilee.” (H3)

”Ja oo itelles armollinen, tää on nyt kans tämmönen, opettaja ole itsellesi armollinen, sinäkin saat olla oppimassa tätä asiaa, minäkin olen, mä oon varmasti tehny hirveen määrän virheitä mutta niistä oppii ja tulee sellanen kokemus luo varmuutta, sitte itekki näkee et oho menipä pielee, tehäänpä tällä tavalla et tehään täyskäänös, pieni säätö tai jotain. Se on oppimisprosessi koko juttu.” (H2)

Kun tarkastelee haastateltavien pohdintoja sävellyttämiseen tarvittavista taidoista, nousee esiin terve asenne sävellyttämistä kohtaan. Tällöin opettaja saa kehittää itseään ja toimia oman osaamisensa rajoissa. Vahva aineenhallinta sekä musiikillinen tietämys ja käytännön osaaminen mahdollistavat myös paljon, joten täydennyskoulutuksen tarjoaminen voisi auttaa opettajia, jotka eivät syystä tai toisesta kykene sävellyttämiseen. Toisaalta haastatteluista käy myös ilmi, että sävellyttämisen taitoina voidaan nähdä myös paljon muutakin, kuin vain musiikin aineenhallintaa.

## **6.2 Sävellyttämisen suunnittelu**

Sävellyttämisen suunnittelun voidaan ajatella sisältyvän myös opettajan tarvitsemiin taitoihin. Se kuitenkin esiintyi aineistossa selkeänä yksittäisenä tekijänä, joten päädyin käsittelemään suunnitteluun liittyvät havainnot omana yläteemanan. Avaan aluksi haastateltavien näkemyksiä suunnittelun lähtökohdista ja suunnitteluun vaikuttavista asioista. Tämän jälkeen käsittelen sopivan sävellystehtävän suunnittelua. Kolmantena esittelen resurssien organisointiin liittyviä käsitteitä.

### **6.2.1 Suunnittelun lähtökohdat**

Käsittelen tässä aluvussa haastateltavien näkemyksiä suunnitteluun vaikuttavista lähtökohdista. Niin kuin kaikessa opettamisessa, on myös säveltämistehtä-

vän suunnittelussa olennaista tehdä se opetussuunnitelman mukaan. Haastatteluissa nousikin esille säveltämisen rooli opetussuunnitelmassa. Lisäksi yksi haastateltava myös mainitsi laaja-alaiset tavoitteet, joita voi hyödyntää suunnittelussa.

”Mut kyllä joo se oman luovuuden ja improvisointi ja omien tuotosten tekemiseen rohkaisu on nyky-opsia ensinnäkin.” (H1)

”Mä luulen et ton voi yhdistää niin moneen et siin on valtava skaala niit tavoitteita mitä siinä voi tehdä, ja laaja-alaisia tavoitteita kyllä varmaan, siit murtolukukiekosta mikä meil kaikil varmaan on se laaja-alaisen käppyrä nii siitä saa kyllä tosi monta mukaan.” (H3)

Toinen olennainen lähtökohta on opettajan itsensä asettamat tavoitteet oppilaiden säveltämiselle. Haastatteluissa nousi esiin useita eri esimerkkejä tavoitteista. Näitä oli muun muassa itseilmaisun, ryhmätyötaitojen ja musiikillisten taitojen harjoittelu sekä niinkin yksinkertaiset kuin valmiin tuotoksen aikaansaaminen ja onnistuminen. Tässä yhtenä keskeisenä asiana ilmaantui se, että tavoitteet tulee olla ryhmälle sopivia, jolloin tavoitteet voivat vaihdella hyvinkin paljon eri ryhmien kesken. Toisaalta tavoitteet voivat vaihdella myös paljon sen mukaan, mihin tarkoitukseen säveltämistä käytetään.

”Hirveesti riippuu siitä kenen kans tekee ja mikä se prokkis on, et mikä se tavoite on sitte siinä.” (H1)

”Se on myös myös tosi paljon siit ryhmästä kiinni, et mitä haluaa painottaa ja mihin sen haluaa linkittää. Jollain ryhmällä se voi olla ryhmätyöskentelyn ja yhdessä suunnittelun kehittämistä. Se voi olla myös jonku sisäisen kynnyksen ylittämistä. Tai sit siin voi olla ihan hyvin musiikillisetkin tavoitteet, riippuen kuin paljon ryhmän kans on ehitty soittaa, et mitä tekniikoita ja soittimia sä siinä käytät.” (H3)

”Se ehkä riippuu et mikä se pointti on, et mul on usein jos mä sitä käytän nii siin on joku, harjotellaan jotain juttua, harjotellaan käyttää vaikka jotain sointukiertoja Tai sit se voi olla ihan sellanen puhdas et lähetään harjottelemaan sitä itseilmaisua” (H4)

Koska oppilaiden taidot ja tarpeet voivat vaihdella oppilasryhmien välillä, voi myös säveltämiseen liittyvissä tavoitteissa olla eroja ryhmien välillä. Jotta tavoitteet ovat ryhmälle sopivia, opettaja tarvitsee oppilaantuntemusta, mikä tulikin haastatteluissa selkeästi esille. Haastatteluista olikin havaittavissa selkeä johdonmukaisuus sen suhteen, että opettaja tarvitsee oppilaantuntemusta. Tulkitsin oppilaantuntemuksen olevan haastateltavien mielestä niin olennainen asia, että

se on yksi suunnittelun lähtökohdista. Yhdessä haastattelussa ilmenikin, että haastateltavalla on kokemusta myös siitä, että tehtävät eivät aina innosta oppilaita. Näissä tilanteissa oppilaat eivät ole kokeneet säveltämistä omana juttunaan tai he ovat joutuneet liiaksi epämukavuusalueelle.

”Sit se on niin ryhmäkohtaista, et joillain ryhmillä se lähtee ihan itsestään mut mul oli edellisessä koulussa musiikkiluokkaryhmä, jossa yks neljännes ei halunnut säveltää ollenkaan, ne ei kokenu sitä yhtää niiden juttuna.” (H3)

”Se inhokki on ollu jos ei oo ollu tarpeeks niit suuntaviivoi tai askelmerkkei minkä kans edetä. Et jos lapsi on kokenu sen vieraaks nii sillon hän inhoaa sitä. (...) se on varmaa myös temperamentist kiinni, et jos ollaan epämukavuusalueella, et ei oo semmosta tehny, mulla ne inhokkikokemukset osuu semmoisiin prokkiksiin” (H3)

Tästä voisi siis päätellä, että oppilaantuntemusta tulee hyödyntää siinä, miten säveltämisen saa suunniteltua mielekkääksi tekemiseksi. Tässä voi hyödyntää esimerkiksi oppilaiden osaamista ja mielenkiinnonkohteita.

”Ku nyt ajattelen ihan tiettyä ryhmää mis on paljon sellasii vähä kovanamaa esittäviä oppilaita, nii tämmönen gangsta rap on ehdottomasti heille se mistä mä aloittaisin [naurahtaa], sit lähetään kattoo mitä muuta siihen tehhään.” (H3)

”Ja sit myös et sä oot valmis ottaa vastaa et sielähä voi olla joku iha järkyttävän hyvä hevirumpali sun tunnilla, parempi ku itte oot, nii ota siltä vastaan, miten sä tekisit tän voitsä neuvoo tätä, mut se pitää olla mietittynä etukäteen että itekki saa olla oppimassa.” (H2)

Yhteenvetona sävellyttämisen suunnittelu tuli aineiston mukaan rakentua tavoitteiden, oppilaantuntemuksen sekä opetussuunnitelman asettamista lähtökohdista. Seuraavaksi keskityn siihen, miten voidaan valita ja suunnitella sopiva sävellystehtävä.

### **6.2.2 Sopivan sävellystehtävän suunnittelu**

Edellisen alateeman lähtökohdat huomioiden tulisi siis seuraavaksi suunnitella itse käytännön tekeminen. Sopivan sävellystehtävän suunnittelussa tulisi huomioida ensinnäkin tehtävän laajuus. Haastatteluissa ilmeni, että sävellystehtävän koko voi vaihdella lyhyistä tuokioista laajoihin projekteihin. Yksi vaihtoehto laajan

projektin toteutukselle on toteuttaa se ilmiöprojektina. Tämä mahdollistaisi säveltämisen ilman pitkiä taukoja oppituntien välillä, jolloin säveltämiseen voitaisiin uppoutua ilmiönä itsessään. Lisäksi yksi haastateltava myös koki hyvänä piirteenä tehtävälle mahdollisuuden laajentaa sitä.

”Välil se on hyvinki sellasta pienimuotosta ja käytännöllistä tekemistä, et otetaa nää kolme säveltä ja saatasko me näillä irti jotakin” (H3)

”Sitä me ollaanki täs yritettykki, et jos sen sais yheks tälläseks ikään ku ilmiöksi, koska kuitenkin tätähän se nyky-OPS myöskin on, et pitäs tehdä näit ilmiöjuttuja. Mikäs sen enempää olis ilmiö ku vaikka säveltäminen. (...) et sais just semmosen ilmiöprojektin siitä, jolloin vois käyttää vaikka kokonaisia koulupäiviä, et sen ei tarvits olla niin hirveen rikkonaista.” (H1)

”Et se oli mun mielestä aika onnistunu kokeilu, et se ei ollu liian iso eikä liian pieni, mut siinä se idea tuli selville ja se laajentamisen mahdollisuus on aina. Aina voi tehdä lisää jotakin ja aina voi lisätä soittimia ja säkeistöjä” (H1)

Toinen tärkeä suunniteltava asia on työtavat. Tässä yksi olennainen valinta on, kuinka paljon hyödynnetään teknologiaa. Sitä voidaan hyödyntää muun muassa tuotosten tai välivaiheiden äänittämiseen ja esitysten videointiin sekä itse säveltämiseen erilaisten musiikkiohjelmien avulla. Puhelimen tai tablettietokoneen ääninauhuri koettiin käteväväksi välineenä ideoiden ja välivaiheiden sekä valmiiden tuotosten taltioinnissa.

”Sähä voit tehdä niille vaikka onedriveen teamsin mitä ikinä te käytättekkää, te voitte laittaa omat tämmöset toiminnalliset kansiot, tai joku biisi minkä ne on tehny jollaki ohjelmalla ne voi lähettää sen sulle, tai jonku minkä ne ite tekee liveinä, kännykällä voi äänittää, nykyisin se on vaikka kuinka helppoa ja mahdollista.” (H2)

”Mutta toki nykyään se on iha kätevää, jos tekee jotain pidempii juttui tai semmosii mitä tehdään monta kertaa, nii sit usein tehdään nii et ne äänittää aina sen välivaiheen, et ne muistaa, ja laittaa jotain merkintöjä. (...) et se on tärkeätä et ne saa ne jotenki jonnekin itsellensä muistiin.” (H4)

Toinen keskeinen valinta on, tehdäänkö sävellykset yksin, pienryhmissä vai koko luokan yhteisenä teoksena. Pienryhmissä toimiminen nousi aineistosta selkeänä suosikkina.

” (...) semmoset kolmen hengen ryhmät, ne on aika toimivat, et ei oo liikaa jengiä, mut sit parin kans voi olla sikäli aina vähän hasardi, et jos pari on poissa nii sit joku jää yksin ja heti tuntuu et se kynnyks on korkeempi alkaa itsekseen keksimään mitään.” (H1)



Haastatteluissa myös korostui haastateltavien näkemys tehtävän ohjeistuksen ja alustuksen tärkeydestä. Se koetaan herkkänä vaiheena, jossa luodaan pohja tulevalle työskentelylle ja motivoidaan oppilaat.

”Siihen ois hyvä kuulua semmonen hyvä alustus, pohjustus sille hommalle, missä ihan puhutaan se että mist on kyse, mitä ollaan tekemässä, miksi ja millä eri keinoilla. Sit just rohkasta siinä ja tsempata ne oppilaat hirveen hyvin, koska kyl meis suomalaisissa on sisäänajettuna joku semmonen et en minä [naurahtaa] ja semmonen pieni pelko persiissä [nauraa] koko ajan. Et saada semmonen luotettava, luova, kiva ilmapiiri. Se on niinku se prosessin eka vaihe.” (H1)

Yksi iso kysymys on, millainen tuotos tehdään. Se voi olla esimerkiksi harjoiteltu esitys, äänite livesoitosta, musiikkiohjelman avulla luotu sävellys tai hetkellinen keksintö, jota ei taltioida. Painotetussa musiikissa voidaan harjoitella myös nuotintamista osana tuotoksen taltiointia, mutta yksikään haastateltava ei varsinaisesti suositellut formaalin länsimaisen nuotintamisen käyttämistä yleisopetuksessa. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että tuotosten esittäminen luokkatovereille on hyvä ratkaisu. Haastateltavien kokemusten mukaan oppilaat pitävät esiintymisestä. On kuitenkin tärkeää huomioida esitystilanteen herkkä luonne. Yksi haastateltava korosti sitä, että esiintymisen pitää olla aina ennen kaikkea turvallinen kokemus esiintyvälle oppilaalle. Tähän auttaa keskustelu siitä, millainen on hyvä yleisö ja miten yleisössä käyttäydytään. Käsittelen lisää turvallisen ilmapiirin tekijöitä luvussa 6.5.4.

”No kyl mä oon aina sitä mieltä et esitetään. Miks niinku jättää kynttilää vakan alle. Niinhä me esitetää muissaki oppiaineissa, äidinkielessä luetaan tarinoita, runoja ja muita. Sitä paitsi niitä on hirveen hauska kuunnella ja toisia kiinnostaa todella paljon ne muitten tuotokset.” (H1)

”Siin tulee myös sitä esiintymiskokemusta mun mielestä tosi hyvin, (...) ne tykkää et pääsee esiintyykki ja esittää niitä.” (H4)

”Ennen ku alkaa ykskää esiintyminen, opettaja kattoo että yleisö on hyvä, laadi-taan hyvän yleisön kriteerit, millanen se on, niinku mä sanoin, joissaki saa tanssii mukana [tanssii] näin voi olla, (...) elikkä porukka miettii millanen on hyvä yleisö, minkälaisen sä haluat kun sä meet lavalle, ja sen jälkeen ope kattoo et varmasti turvallinen, taatusti on, open vastuulla on se onnistuminen ja tää on se pieni hetki joka vaikuttaa pitkälle.” (H2)

Jokainen haastateltava korosti eriyttämisen tärkeyttä. Haastattelujen perusteella eriyttäminen on syytä suunnitella etukäteen. Erityisesti ylöspäin eriyttäminen koettiin tärkeänä pohtia tarkkaan. Niin sanottu perustehtävä voi silloin olla sen tasoinen, että jokainen oppilas kykenee siihen. Ylöspäin voi eriyttää esimerkiksi tehtävää laajentamalla tai haastavampien musiikillisten elementtien avulla.

”Eriyttäminen on välillä haastavaa, mut se riippuu niin ryhmästä, et sit on joskus semmosia ryhmiä et voi olla todella eritasoisia mutta yhtäkkiä saaki toimimaan sen ihan hyvin, jos on suunnitellu sitä.” (H3)

”Sit jos joku osaa nii sille pitää olla eriyttämistä ihan loputtomasti, pitää olla takataskussa niitä leveleitä kokoaika ylemmäs et kukaan ei turhaudu sit siellä. Mul on ollu iha laidasta laitaa siellä, ihan huippuosajista (...) tai sitte semmosia jotka ei ikinä oo koskaa mitää kokeillukkaa. Kaikilla pitää olla tekemistä ja semmonen merkitys et me ollaan tärkeitä ku me ollaan täs yhdessä.” (H2)

”Sitten jos on oikeen edistyny oppilas, nii sit vaikka harmoniat sinne taustalle tekemää.” (H1)

Haastattelujen mukaan olennaista sopivan tehtävän suunnittelussa on siis valita tehtävälle sopiva koko ja työtavat sekä pohtia valmiiksi tehtävän alustus, tuotosten luonne ja tapoja eriyttää erityisesti ylöspäin. Tulkintani mukaan tuotoksen valinnassa on hyvä huomioida opettajan omat taidot, oppilaiden kokemus ja kiinnostuksenkohteet sekä käytössä olevat opetusvälineet ja teknologia. Käsittelen seuraavaksi kolmantena suunnittelun teemana resurssien organisointia.

### **6.2.3 Resurssien organisointi**

Käytössä olevien resurssien kuvattiin vaikuttavat toimintaan ja niiden puutteet koettiin haastaviksi. Erityisesti käytössä olevat tilat, aika, oppimateriaalit ja opetusvälineet nousivat esiin. Myös lisäaikuiset koettiin hyödyllisinä, mutta avustajien tai resurssiopettajien saaminen avuksi musiikintunneille nähtiin epärealistisena. Opettajalla onkin aina rajatut mahdollisuudet vaikuttaa resursseihin, joten keskityn tässä nyt haastatteluista nousseisiin asioihin, joihin opettaja voi vaikuttaa.

Aika on resurssina haastava, sillä musiikkiin on varattu aikaa todella vähän. Haastatteluissa kuvattiin sisältöjen, ja erityisesti musiikinteorian karsimista, jotta tärkeämmäksi koetuille sisällöille on enemmän aikaa.

” (...) tottakai se näkyy siinä laadussa ja siinä määrässä, et ei vaan oo aikaa enää tehdä kaikkea mitä haluis ja valitettavasti mikä ekana karsiutuu on toi musateoriaan liittyvä tietopohja.” (H1)

Ajankäytön suunnittelu ja organisointi koettiin erittäin tärkeänä, sillä haastatteluissa korostui se, että säveltämiselle tulee varata aikaa ja aikataulun tulee olla joustava, jolloin vältetään kiireen tuottamat haasteet. Useassa haastattelussa nostettiin esiin mahdollisuus pitää useampi musiikintunti putkeen, jolloin säveltäminen olisi vähemmän katkonaista.

” (...) äläkä laita mitää semmosta takarajaa et tämä on nyt tuntisuunnitelma tässä vaan jätä siihen joustovaraa tilanteen mukaan, (...) etkä sä mieti et mul kyl kahen sekunnin päästä muuttuu tää aikataulu, se ei toimi semmosena vaan sun täytyy elää niitten lasten kanssa se hetki.” (H2)

” (...) tämmösten ryhmien kanssa ku on yks tunti viikossa, nii sit jollaki tavalla semmonen luova prosessi toimii paremmin kun sitä voidaan tehdä silleen et siin ei oo niin pitkiä taukoja aina, et ei tartte lähtee aina muistelee et mitä sitä on tullu tehtyy tai mihin on jääty, et ois kiva pitää sellasina rykäyksinä.” (H4)

Ajan ohella toinen merkittävä tekijä on käytössä olevat tilat. Varsinkin isojen ryhmien kanssa useamman tilan käyttö nähtiin järkevänä ratkaisuna. Tällöin on mahdollisuus tarjota oppilaille rauhallisempi ympäristö luovaan työskentelyyn. Kouluista ei kuitenkaan löydy välttämättä tiloja jakaa isoa ryhmää useaan eri luokkaan. Tällöin voidaan harkita esimerkiksi jakotuntien käyttöä säveltämiseen.

” (...) jos on 20 lasta siinä ryhmässä, nii sit se ehkä oleellisin siinä on tila-asia et kaikkihan eivät voi olla samassa tilassa, sit niit pitää ripotella ympäriämpäri jonnekin, (...) et se vaatii kumminki sen et jokasella on oma rauha missä pystyy tekeen.” (H4)

” (...) jos on mahdollista nii voi hyvin tehdä sitte jakotunteja, (...) toinen puoli on sit tekemäs open kans, et tää on mahdollista toki.” (H3)

Muita haastatteluissa esiintyneitä suunniteltavia asioita olivat käytössä olevat opetusvälineet ja oppimateriaali. Kuten olen aiemmin jo maininnut, oppimateriaa-

lia ei ole kaikkien mielestä tarpeeksi saatavilla. Kaikki haastateltavat kertoivat tekevänsä itse oppimateriaalia luovaan työskentelyyn. Yksi haastateltava tarjosi tähän ratkaisuksi kollegiaalista yhteistyötä, jossa omatekemiä oppimateriaaleja jaetaan kollegoiden kesken.

” On mulla tuolla sellasia mappeja, mä oon ite tehny sellasia pohjia missä saattaa olla joku asteikko tai joku sävelikkö. (...) sit jotain improphjia ja muita semmosia, mut materiaalei ei vielä oo kauheesti.” (H3)

” (...) tää luova musa on meidän koulun juttu ollut jo pitkään, et meil on opettajienki kesken semmosii ideoita mitä jaetaan, mut semmost valmista materiaali siihen ei kauheesti oo.” (H4)

Opetusvälineiden osalta tärkeimmäksi nousi se, että tiedostaa, mitä kaikkea on käytettävissä, ja suunnittelee säveltämisen sen mukaan. Yksi olennainen kysymys on, sävelletäänkö soittimilla vai digitaalisesti.

” (...) ja sit pitää selvittää vähän et mitä soittimia on käytössä vai tehdäänkö se digitaalisesti.” (H3)

Kuten sanottua, resurssien organisointi ei ole aina helppoa. Kuitenkin monissa tilanteissa opettajalla voi olla mahdollisuus tehdä ratkaisuja, jotka vapauttavat resursseja ja helpottavat sävellyttämisen toteuttamista. Resurssien organisointitaito täydentää tässä tapauksessa suunnittelun kokonaisuudeksi, joka tähtää juuri säveltämisen mahdollistamiseen.

### **6.3 Arviointi**

Käsittelen erikseen opettajan toteuttaman arvioinnin tapoja sekä sitä, miten oppilaiden vertais- ja itsearviointia voidaan toteuttaa. Aineistosta oli havaittavissa, että arvioinnissa ei ole yksiselitteistä oikeaa tapaa toimia. Opettajan tulisi siis pohtia, miten arviointi tulisi järjestää juuri hänen oppilaidensa kanssa.

### 6.3.1 Opettaja arvioijana

Haastatteluissa ilmeni eriäviä näkemyksiä siitä, miten opettajan tulisi arvioida säveltämistä. Jokainen haastateltava kuitenkin ilmaisi, että arvioinnissa on tärkeää huomioida oppilaiden työskentely ja sävellysprosessi. Yleisesti yrittäminen ja hyvä asenne säveltämistä kohtaan nähtiin lopputulosta tärkeämpinä.

” (...) nii sillen se on ehkä just sen prosessin ja työskentelyn arviointiin et mitä he siellä tekevät, miten he toimivat, miten he musiikillisesti toimivat yhdessä, nii se on enemmänki se juttu kuin se itse tuotos tai kuka saa jonku nopeimman tikutuksen johonki kohtaan.” (H4)

” Eli onnistunu on sillen ku on yrittäny, ja ope tietää et hän on tehny levelin niin helpoks että onnistuu, ja onnistumisen jälkeen lähtee se kehittyminen kehittyminen kehittyminen. Ja sillen ku haastaa ittensä yrittää, nii sillen on menny hyvin.” (H2)

” (...) jos lapsi oikeasti vaan yrittää ja tekee nii se on varma kasi.” (H3)

Suurimmat näkemuserot liittyivät siihen, millä tavoin oppilaiden tuotoksia tulisi arvioida vai onko se jopa tarpeetonta. Yksi haastateltava koki olennaisena tarkastella tuotoksesta oppilaiden soittotaitoa ja oppilaiden kykyä kehittää tuotosta. Toinen taas oli sitä mieltä, että kunhan oppilaat saavat aikaiseksi jonkinlaisen tuotoksen, ovat he onnistuneet. Kolmas taas koki tuotoksen arvioinnin merkityksettömänä, sillä hänen mielestään säveltäminen on ennemmin väline kuin opiskeltava taito.

”Sit ku sä meet esiintymään nii opettaja pystyy näkemään miten ne soittaa mitäki tai laulaa ja ku ne vaihtaa paikkaa sä näät jokasen.” (H2)

”Ja sitte tietysti sä näät sen tuotoksen ja jos ne teki sen äänityksen nehä voi lähettää tai laittaa sulle onedriveen jakaa sulle sen mikä eka versio, sit keikalla toka versio onks se kehittyny siitä, onko ne harjotellu tai edistykö se siitä.” (H2)

”Että kunhan siellä loppupeleissä kaikilla olis joku kokonainen tuotos, niin kyllä se sillen on hyväksyty.” (H1)

” (...) mun mielest se ois jotenki älytöntä ruveta arvioimaan niitä sävellyksiä, koska mä koen sen ite just yhtenä työvälteenä ja sit se musan arviointi kuitenkin jotenki, ei siin voi arvioida sillä tavalla ku sä arvioit jotain kurssitutkintoo musaopistossa, nii ei se koulumaailmas toimi silleen koska siel pitää arvioida just sitä mitä on koulussa opetettu.” (H4)

Arvioinnin toteutuksen kannalta erityisesti suullinen palaute nähtiin järkevänä ja numeroarviointiin suhtauduttiin varauksella. Arvioinnin tueksi myös neuvottiin jatkuvaa muistiinpanojen tekemistä ja oppilaiden esitysten videointia, jolloin on helppoa palauttaa mieleen sävellysprosessi kokonaisuutena.

” Siitä mä enemmän lähtisin liikkeelle, et sit antaa suullista palautetta siitä.” (H1)

”Sanallinen palaute tietysti sitte, tai jonkinlainen kirjoitettu palaute lapselle vois olla ihan kiva, varsinki jos on laitettu vähänki enemmän aikaa.” (H3)

”Mut jos nyt iha ajatellaan niinku palautteen antamista, se on sitte eri juttu, ei siitä mitään numeroa tietenkään mätkästä.” (H3)

”Usein mä sitten kuvaan ne, mut sillä tavalla (...) et mä otan ne sitten ittelte ihan arviointiiki varten ylös, (...) et mä niitä joskus kattelen, siinä vaiheessa ku niitä arvioidaan.” (H4)

Näiden lisäksi haastatteluissa nostettiin esiin arvioinnin läpinäkyvyys ja tavoitteisiin perustuminen. Yhteenvedona haastateltavien välillä oli siis hieman eroja siinä, mitä asioita he painottavat arvioinnissa. Tämä määräytyy myös sen mukaan, mikä säveltämisen tavoitteena on. Mikäli tavoitteena on tiettyjen soittamiseen tai musiikinteoriaan liittyvien elementtien harjoittelu, on ihan luonnollista arvioida oppilaiden kehittymistä tavoitelluissa asioissa. Toisaalta jos säveltämisen tavoitteena on harjoitella itseilmaisua ja työskentelytaitoja, vähenee tuotoksen arvioinnin merkityksellisyys. Prosessin arviointi ja suullinen palaute esiintyivät selkeinä suosikkeina, joten niiden voidaan tulkita olevan säveltämisen arvioinnin kannalta olennaisia asioita.

### **6.3.2 Oppilaiden vertais- ja itsearvioinnin toteuttaminen**

Haastateltavat kokivat järkevänä oppilaiden vertais- ja itsearvioinnin hyödyntämisen osana arviointia. Koostan tässä eri tapoja ja tekijöitä, joiden avulla vertais- ja itsearviointi voidaan haastateltavien mukaan toteuttaa. Vertaisarvioinnissa koettiin ensinnäkin tärkeänä huomioida se, että oppilaat eivät ole automaattisesti taitavia antamaan ja vastaanottamaan palautetta toisiltaan. Siksi vertaisarviointia on hyvä harjoitella ja sitä voidaan laajentaa oppilaiden kehittyessä vertaisarvioinnin käytössä. Aluksi voidaan esimerkiksi keskittyä vain positiivisiin palautteisiin.

” (...) se on hirveen vaarallista näin lasten kanssa ruveta toinen toistaan arvioimaan, mut tää on ehkä semmonen paikka missä vois käyttää sitä vertaisarviointi siten, et annetaan vain hyviä palautteita.” (H1)

” (...) sit ekalla kierroksella ei arvioida yhtään esiintyjää, ei tippaakaan, jatkos kun tähä totutaan nii voidaan arvioida jotain et onnistuko yhtä aikaa soittaminen tai oliko hauska esiintymispuku tai jotain muuta tai menikö oikeet soinnut oliko taa ja ti-ti, nii aina voi tarkentaa myöhemmin.” (H2)

”Mun mielest siin vois olla vertaisarviointi ihan hyvä, et katsotaan ne tallenteet yhdessä tai esitetään ne kappaleet yhdessä, ja sitten vertaisarviointi. Tietysti se on aika arka paikka kun oma sävellys esitetään, et ehkä se vois olla hyvä et sitä vertaisarviointii ois hiukan harjoiteltu etukäteen tai käyty läpi ettei nyt voi täräyttää toiselle et toi on iha paska biisi, et ei mitään semmosta.” (H3)

Edellä onkin mainittu, että vertaisarvioinnissa voi arvioida esimerkiksi esityksen eri elementtejä. Lisäksi haastatteluissa mainittiin rakentavan palautteen antaminen keskeneräisestä tuotoksesta. Tällöin tuotosta voidaan kehittää toisilta saatu- jen kommenttien avulla. Yksi haastateltava hyödyntää tämän kaltaisessa vertaisarvioinnissa käytäntöä, jossa arvioitava myös arvioi saamansa vertaispalautteen. Hän kuvaili tämän ohjaavan vertaisarviointia haluttuun suuntaan, jolloin välitetään esimerkiksi ilkeät vertaispalautteet.

” (...) jos mä oon kerta saanu sitä palautetta, toi vois olla tommonen, nii mä voin kehittää sitä biisiä, vähän niinku tutkivas oppimises lähetää teoriaa kehittää nii lähetää biisiä.” (H2)

” (...) mut siinä harjotellaa sitä rakentavan palautteen antamista, mitä se on ja mitkä ne kriteerit on, hymynaama - et anto hyvää palautetta josta mä voin eteenpäin kehittää ja oli ystävällinen, neutraali - ei mitään erikoista ei mitään uutta ihan ok, mökö - haukku mua moitti mua suhtautu ikävästi minuun ei edes kattonu silmiin eikä antanu mitää rakentavaa. (...) itsesäätely tulee kehiin siinä vaiheessa, ellikä jos mä annan sen palautteen teille, mä tiedän et te annatte mulle naama- arvioinnin et mitenkä mä annoin sen palautteen, (...) seki pitää harjotella mitä se on minkälaisia sanoja voi antaa minkälaisia ohjeita, ja sitte loppuun jotain kivaa.” (H2)

Itsearviointiin osalta olennaiseksi nähtiin oman työskentelyn, tehtävässä onnistu- misen ja oman kehittymisen arviointi. Tässä voi hyödyntää esimerkiksi ennako- ajatusten kirjaamista, jolloin oppilas voi peilata omaa työskentelyään niihin. Mikäli säveltäminen tapahtuu ryhmätyönä, voi ryhmä myös arvioida omaa työskentely- ään ja ryhmän jäsenten välistä työnjakoa.

” (...) siinä arvioidaan eri vaiheita, et miten onnistuin ja miten tein, mitä opin ja mitä tekisin nyt toisella tavalla. Et mä ehkä satsaisin enemmän siihe itsearviointii.” (H1)

” (...) ehkä siinä auttaa se jos on aluks vähän laittanu itselle muistiin et mitä tästä odottaa, et mitä toivoo, sitten katsotaan vähän sitä et miten se on sitte mennä.” (H3)

”Jos on tehty ryhmätyössä, nii sit on hyvä käydä ryhmän kanssa, ja miettii varsinki myös sitä työnjakoo, et mitä suurempi ryhmä nii sitä enemmän siel on se yks vetojuhta joka sen on melkeen tehny kokonaan.” (H3)

Voidaan siis tulkita, että vertais- ja itsearviointi kannattaa ottaa mukaan säveltämisen arviointiin. Yksi haastateltava korostikin sitä, että opettaja ei pääse oppilaan päin sisälle, joten on tärkeää saada oppilaan näkemykset myös jollain tavalla kuuluviin.

”Sähä voit laittaa vertais- ja itsearviointiin vaikka mitä semmost, mitä sä et ite pysty näkemää sä voit kysyy, oppilaan päin sisälle ei pääse, nii anna oppilaan purkaa se sinne paperille.” (H2)

## **6.4 Oppilaiden osallisuus**

Tähän yläteemaan sisältyy haastateltavien näkemykset oppilaiden roolista sävellyttämisessä. Alateemoiksi muodostui oppilaiden toimijuus, jokaisen mahdollisuus osallistua sekä yhteisöllisyys.

### **6.4.1 Oppilas toimijana säveltäessään**

Haastatteluissa nousi esille, että säveltäjänä toimii oppilas itse. Olen tulkinnut tämän heijastavan käsityksiä siitä, millainen merkitys oppilaan toimijuudella ja osallisuudella on sävellystehtävissä. Tähän sisältyy myös oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa siihen, miten säveltäminen toteutetaan. Vaikuttamisen mahdollistamisesta kertovat haastateltavien esimerkit, joissa kuvataan oppilaiden omien ideoiden arvostamista.



"(...) ne usein itte huomaa ja tulee kysymää mites tää, nii jes [näyttää peukaloo], aina ku on into päällä ja toi on hyvä juttu nii tottakai ei muuta ku lisää. Ja sit se, mä en varmasti riittävästi sanonu et tärkeintä et sä uskallat ja sä yrität." (H2)

Keskeisenä nähtiin myös se, että oppilaan säveltäessä opettajan pitää osata olla puuttumatta liikaa oppilaan tuotokseen. Haastateltavat korostivatkin sitä, että säveltäjänä tulee olla oppilas itse eikä opettaja oppilaan kautta.

"Opettajana siinä on vähän haasteellinen rooli, et sit ite ei mee sörkkii sitä liikaa. Et tavallaan pystyy kyl ohjaa sitä lasta mut et kuitenkin siin ois se lapsen ääni se, vaikka siellä ois mun mielestä jotain "virheitä", niin ei niihin sitten takertuis tai alkais korjaamaan toisen tuotosta." (H1)

" (...) nii ehkä sit opettajalla pitää olla kuitenkin jonku näköstä visioo et miten sä ohjaat lasta siihen biisin tekemiseen, ja miten sitä lasta voi auttaa itse keksimään niitä juttuja, et se ei oo mun tuotos vaan nimenomaan ohjata sitä lasta saamaan aikaan se oma tuotos, et siin on kuitenkin tärkeetä että antaa välineitä mutta ei tee valmiiksi, et mä en sävellä sitä heille vaan he itse tekevät." (H4)

Kuten edellä on mainittu, tuotoksen tulisi olla oppilaan oma. Haastateltavat kuvailivatkin, että tuotos saa olla oppilaan näköinen. Tällöin se saa sisältää ratkaisuja, joita opettaja itse ei koe parhaaksi. Näiden ratkaisujen sallimisen kuvattiin antavan oppilaille mahdollisuuden toteuttaa ja ilmaista itseään sekä olla siten aktiivinen ja vaikutusvaltainen toimija säveltäessään. Lisäksi osa haastateltavista kertoi korostavansa sitä, että tuotoksessa tulisi olla jotain omaperäistä. Tulkitsen myös tämän keinona lisätä oppilaan valtaa tehtävässä.

"Siin on ain kysymykset et kuinka rosoiseks tai lapsenkuuloiseks sen haluu jättää, et sekin on mun mielest arvokasta, et vaik siin olis jotain mikä sotis sitä omaa klasisisen musan traditiota tai jotain vastaa, nii ei se ehkä oo kuitenkaa se pointti siinä, vaan se et pääsee ite kokeilemaan ja luomaan." (H3)

"Tietenkään ne ei oo mitään kauheen laajoja tuotoksia mitä ne saa aikaan, mut niist tulee nykyään (...) tosi kivoja, ja siis silleen ne on oikeesti, itekki kuuntelee et vitsi ihan sairaan mageit juttui ne keksii. Ku ne menee puhtaasti sen korvan mukaan eikä sellasten sääntöjen mukaan, nii se tuo heille sellasen tietyn vapauden siihen eri tavalla." (H4)

" (...) just se omaperäisyys myös et sä arvostat, miten sä sovellat, (...) malleja voi olla mut keksitkö jonku omaperäisemmän version sit siitä" (H2)

Yhdeksi olennaiseksi tekijäksi oppilaiden osallisuuden tukemisessa muodostuu oppilaiden oma-aloitteisen säveltämisen ja innostuksen vaaliminen. Vauhtiin päässeelle oppilaalle kannattaa siis antaa tilaa, jotta ei itse opettajana jarruta tai

lannista säveltävää oppilasta. Kaksi haastateltavaa myös mainitsivat tilanteet, joissa he ovat antaneet taitavalle oppilaalle enemmän vapautta säveltämisessä, sillä he kokivat oppilaan kykenevän työskentelemään itseohjautuvasti säveltämisen parissa. Lisäksi yksi haastateltava kertoi avustaneensa oppilasta viimeistelmään oppilaan vapaa-ajalla tehdyn sävellyksen, jonka jälkeen kappale esitettiin luokalle. Näissä tapauksissa opettaja vähentää omaa kontrolliaan ja antaa oppilaan itseohjautuvuudelle enemmän tilaa.

#### **6.4.2 Säveltämisen tulee olla kaikille mahdollista**

Harkitsin pitkään, kuuluisiko tämän alateeman olla osa edellistä. Päädyin kuitenkin käsittelemään tätä omana alateemanaan, sillä tässä korostetaan juuri sitä, että säveltäminen ei ole vain taitaville suunnattua toimintaa. Jokaisessa haastattelussa nousi esiin, että jokaisen oppilaan tulisi pystyä osallistumaan säveltämiseen ja sitä kautta myös kokemaan pystyvänsä siihen.

”No toivottavasti oppilas ainakin löytää musiikin itsessään ja huomaa et tää on ihan kenen tahansa juttu, et ei tarvii olla kanonisoitunut 1800-luvun miessäveltäjä tai et se ei oo minkää kuuluisien patsaalla olevien tyyppien juttua, vaan tätä voi tehdä ihan kuka vain.” (H3)

” (...) varsinki musassa missä ne on kauheen eri tasosia ja on kauheen erilaiset lähtökohdat ja taitotaso, nii sillon se on kauheen tärkeetä et siellä jokaikinen pääsee sillä omalla taitotasollaan ja omalla persoonallaan tekemään.” (H4)

Olellaisena osallistumisen mahdollistamisen kannalta mainittiin tarpeeksi matalan kynnyksen tekeminen ja sitä kautta onnistumisten varmistaminen. Yksi haastateltava korosti, että jokaisen oppilaan onnistuminen on nimenomaan opettajan vastuulla. Tällöin oppilaan epäonnistuminen on siis opettajan epäonnistuminen. Hän myös koki, että tämän kertominen oppilaille vähentää heidän kokemaansa jännitystä säveltämistä kohtaan.

”Mä teen tehtäviä jossa ne saa varmasti onnistumisen. Mä lähen siitä et mä teen niin helppoja et se level yks siihen pääsee kaikki tai jos ei pääse nii se on open vika. Siitähän se vastuu on opettajalla. Sit on paljon helpompi uskaltaa yrittää ku opettaja kantaa sen vastuun, et jos yrittää nii onnistuu level ykkösellä varmasti jos opettaja niin sanoo et se on hänen vastuulla.” (H2)

Teknologia nähtiin myös olevan hyvä keino varmistaa jokaisen mahdollisuus onnistua säveltämisessä. Tällöin voidaan vähentää esimerkiksi soittamisesta aiheutuvaa stressiä. Yksi haastateltava kuvaileekin teknologian lisäävän tasa-arvoa, sillä teknologia mahdollistaa hyvältä kuulostavan tuotoksen tekemisen kaikille. Samassa haastattelussa tuli myös ilmi helppojen soittimien hyödyntäminen, jottei soittotaidon puutteesta muodostuisi estettä säveltämiselle.

” (...) siin teknologiassa on myös se hyvä juttu että jos sä et osaa soittaa mitään niin se teknologinen sovellus on se sun soitin millä sä pääset leikkimään ja tekemään ehkä enemmän, ehkä mageemman kuulosta, ku mitä sä saisit jos se kitara isketään sun eteen ja sä et osaa soittaa sitä oikeesti yhtään, et se on myös tietyl taval sellanen tasa-arvojuttu näis kysymykses, et se mahdollistaa kaikille sen kokemuksen et saa jotain kivan kuulosta aikaan.” (H3)

”Sit tietysti soittotaito hiukan ratkasee mut ei sen puute tarvii olla mikää este, esim laattasoittimet on tosi helppoja ja kivoja, sit jos sä annat kaks mallettia tai kolme mallettia nii sit voi lähtee hakee vähä sointujaki vaik ei ois oikeesti yhtää mitää lyömäsointintekniikkaa.” (H3)

### 6.4.3 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys nousi esiin eri tavoin haastatteluissa. Yksi haastateltava pitää sävellysoikeuden projektin päätteeksi karonkan, jossa oppilaat pääsevät juhlimaan yhdessä toteutettua konserttia. Kyseinen haastateltava kuvaili tämän ryhmähenkeä nostattavaksi. Toinen haastateltava mainitsi ryhmäytymisen olevan tärkeää sellaisissa tilanteissa, missä oppilaat työskentelevät ryhmissä. Näiden lisäksi yhteisöllisyyden kuvattiin tulevan esiin yhteissoitossa ja siinä, kun oppilaat auttavat toisiinsa. Yksi haastateltava kuvailikin kaveruustaidot yhtä tärkeiksi, kuin musikaaliset taidot säveltämisessä.

”Ja karonkassa juhtaan et me ylitettiin ittemme, me onnistuttiin ihan musiikkia tekemään ihan uutta, me ollaan maailmanensi-illan esiintyjä, ihan valtavan hieno juttu, valtavasti sellasta hypetettyä ja ryhmähenkeä.” (H2)

”Sit sitä pitää sitä ryhmää ryhmäyttää jos tehdään ryhmissä, nii se on kauheen tärkeä.” (H4)

” (...) laittaa et autaksä tota, ja sitte arvostetaa et kattokaa toi tyyppi oli ihan loistava että se autto muita, (...) ja mä sanoisin että yhtä tärkeä ku se musiikillinen taito on myös se kaveruustaito.” (H2)

## 6.5 Oppilaiden säveltämisen tukeminen

Avaan tässä luvussa haastateltavien näkemyksiä siitä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä, kun tuetaan oppilaan säveltämistä. Osa tekijöistä kohdistuu koko luokkaan, kun taas osa selvästi yksittäisiin oppilaisiin. Elementtien rajaaminen, erilaiset harjoitteet ja opettajan antamat virikkeet madaltavat kynnystä keksimiselle. Itseluottamuksen tukeminen ja turvallisen ilmapiirin luominen taas nähdään tärkeinä, jotta oppilaat uskaltavat heittäytyä luovaan toimintaan musiikin parissa.

### 6.5.1 Elementtien rajaaminen

Oppilaalle voi olla haastavaa lähteä luomaan uutta täysin tyhjästä. Tällöin keksimistä voi helpottaa rajaamalla elementtejä, joita oppilas käyttää säveltäessään. Jokainen haastateltava antoi tästä esimerkkinä oppilaan käyttämien sävelten rajaamisen. Opettaja voi siis antaa valmiit sävelet, joita oppilas käyttää säveltämisessä. Tällöin opettaja voi siis tietoisesti valita sävelet, joiden kanssa on helppo toimia. Esimerkiksi eri asteikkojen tai sointujen sävelet sopivat hyvin yhteen, jolloin oppilas löytää helposti mielekkäitä etenemistapoja. Tämän tosin koettiin myös rajoittavan oppilaan keksimistä, kun oppilas ei saa täysin itse valita käyttämäänsä säveliä.

” (...) voi ihan hyvin lähteä vaikka kolmisoinnun sävelistä, että näitä jo edestakaisin pimputtamalla saa jo ihan hyvän kuuloiset. Ku vähä lisää sinne jotain, nii tulee jo tällasta ja tällasta. Sit voi antaa vaikka kaks sointua. Antaa vaikka C-duuri ja A-molli, tai mikä oiskaa, ja näihin vaikka lähtee hakemaan melodiaa, et ope vaikka soittaa niitä.” (H1)

” (...) antaa vaikka jonku valmiin kierron ja sitten tyylin että käytä pentatonista asteikkoa tai sitten että tässä tahdissa käytät näitä ääniä kun tässä on tämä sointu, kuuletko ne ehkä sopii, mut se on ehkä sit aika rajottavaa, mutta se on yks tapa.” (H4)

Elementtien rajaaminen koettiin tärkeäksi, jotta oppilaalla olisi käytössään selkeitä työkaluja ja säveltäminen tuntuisi turvallisemmalta. Tällöin poistetaan sävel-

tämisen ongelmalähtöisyyttä työskentelyn sujuvoittamiseksi. Yhtenä tapana nostettiin esiin myös opettajan antamat vaihtoehdot. Tällöin oppilaalla on tehtävänä yksinkertaisesti valita, mikä kuulostaa hänen mielestään parhaalta.

” (...) aluks tehään sellast selkeetä ainakin ku mä opetan ala-asteella varsinkin, isompienki kans, et aluks pitää olla selkee mistä lähetään ettei se oo sellast et tehään kaikkee mitä vaan haluu, ei siit pääse mihinkää, pitää olla työkalut ja tavat miten mä voin näillä rakennella ja mikä on ok.” (H2)

” (...) kumpi sust kuulostaa paremmalta, et otanks mä tänne nyt toisen asteen vai millanen aste ja näin, et en haluu siinäkää olla et eiku tähän tulee tällänen vaihe, vaan annan vaihtoehtoja et valkkaa sä näistä mikä on paras.” (H1)

Haastatteluissa todettiin myös, että olennaista on lähteä liikkeelle tarpeeksi pienistä elementeistä, joita voi kehittää kohti vaikeampaa säveltämistä. Yhtenä esimerkkinä helposta tavasta lähestyä säveltämistä mainittiin tutun melodian sanoittaminen uudestaan. Elementtien rajaamisessa korostuu opettajan kyky havaita, kuinka paljon rajoitteita tarvitaan, jotta säveltäminen on mielekästä. Toisaalta on hyvä pitää mielessä, että oppilaan tulisi olla edelleen säveltäjä, eikä vain mekaanisen tehtävän tekijä, joka laittaa ääniä peräkkäin pohtimatta niiden luomaa kokonaisuutta.

### **6.5.2 Harjoitteet, virikkeet ja virittäytyminen**

Säveltämisen tukemisessa voidaan myös hyödyntää erilaisia harjoitteita, virikkeitä ja tehtävään virittäytymistä, jolloin oppilas pääsee hyvään mielentilaan tai tunnelmaan ja saa mielikuvia sekä ideoita. Harjoitteet voivat kohdistua esimerkiksi luovuuden tai säveltämiseen tarvittavien elementtien harjoitteluun.

” (...) tehää kaikkii erityyppisii harjotuksia mitkä ei välttämättä edes liity musaan, et sitten saattaa just kaikkii tämmösii leikkijuttuja ja muita mitä mä käytän aika paljon, ja semmost sekalaist luovaa toimintaa, semmosii ilmasuharjotuksia mitkä ei välttämättä ees oo musiikillisia.” (H4)

”No siihen kuuluu et otetaa ensiks elementit haltuun, ensin tutustutaan niihin, jos sul on taa ja ti-ti rytmi nii sä ensin käytät niitä, tehään rondoja tehään toistoja niinku kaikurytmejä tai kysymys-vastaus -juttuja, pelataan niillä.” (H2)

Kokeileminen tai improvisaation hyödyntäminen mainittiin kaikissa haastattelussa keksimistä helpottavina tekijöinä. Haastateltavien mukaan oppilaat pääsevät silloin itse tutkimaan, mikä kuulostaa heidän mielestään hyvältä.

” (...) lähetää siitä sitten kokeilun kautta, vähän improvisoinnin kautta et mikä kuulostaa hyvältä.” (H2)

Erilaiset virikkeet koettiin myös hyvinä keinoina tukea oppilaan keksimistä. Virikkeitä voi olla esimerkiksi mielikuvat, kuvat ja sanat, joista oppilas voi ottaa inspiraatiota. Myös musiikki voi toimia virikkeenä, jolloin oppilaat voivat esimerkiksi tutkia, miten he itse voivat luoda kuulemiaan asioita. Yksi haastateltava totesikin, että säveltäessä ollaan aina alttiina vaikutteille, eikä siinä ole mitään väärää.

”Sit me tehtiin niin ku oli ryhmät jaettu, et me annettii jokaselle ryhmälle yks huone, vaikkapa keittiö, ja he sai itte päättää siit huoneesta yhen esineen, vaik kattila, sit niiden piti keksiä kattilamainosteksti, et mikä on sellanen osta tämä kattila - ei pala puuro pohjaan -tyyppinen slogan ja siitä lähettii säveltämään sit sitä slogania.” (H1)

”Mehä ollaan kaikki koko ajan alttiina vaikutuksille, et kyllä niitä melodioita ja muita lähtee kehkeytymään niinku reaktiona johonki muuhun mitä sä oot aiemmin kuullut, mut semmost se on ja on ihan hyvä niinki, harva meist on mikää todellinen uudistaja.” (H3)

Keskiössä on siis antaa oppilaille tapoja lähestyä säveltämistä ja sitä kautta maldattaa kynnystä omalle keksinnälle. Lisäksi virikkeiden tavoitteena mainittiin olevan hyvän tunnelman ja rentouden luominen. Yhtenä hyvänä keinona virittäytymiseen kuvailtiin erilaiset lämmittelyt.

”Vähän jotain kehollista lämmittelyä, semmoset toimii varsinki jos on vähä ujompi lapsi tai ei koe et se musiikki on oma juttu.” (H3)

### **6.5.3 Itseluottamuksen tukeminen**

Haastateltavat kuvailivat, että oppilaat tarvitsevat rohkeutta säveltämiseen. Osaamisen ja onnistumisen kokemukset koettiin tärkeiksi oppilaan itseluottamuksen kannalta. Opettajan tuleekin tuoda näkyväksi oppilaan onnistumiset ja kehittyminen palautteen avulla. Haastattelussa nostettiin esiin myös se, että rohkeutta

voi harjoitella. Oppilaiden on hyvä oppia, ettei virheitä tarvitse pelätä. Yksi haastateltava korostikin sitä, että oppilaan tukemisessa on tärkeää auttaa oppilasta tunnistamaan omat vahvuutensa, luoda uskoa itseensä ja nostaa jalustalle uskallusta yrittää. Kyseisen haastateltavan mukaan huumori on loistava keino vähentää virhekkämmöisyyttä. Huumorin lisäksi haastattelussa korostettiin positiivisen palautteen ja kannustamisen tärkeyttä oppilaiden itseluottamuksen tukemisessa.

”Nimenomaan huumoria pitää olla, se on hirveen tärkeet et oppii suhtautuu itseensä vähä sillee huumorilla ja ei oo niin vakavaa, ei haittaa, (...) eli virhekkämmöisyys hiiteen et se ei oo vakavaa, moni hyvä juttu lähtee nimenomaan virheistä ja siitä et uskaltaa kokeilla jotain muuta eikä pelkää virheitä ja sen takia jätä tekemättä mitään” (H2)

” (...) semmosist pikkuruistaki jutuista pitää antaa sitä kehua ja palautetta ja se saattaa vähä suurempaan.” (H3)

”Kyl mä ain jos lapsi keksii jotain, oli se sitte säveltäminen tai kuvataiteissa, niin aina pyrin sitä huomaa hyvä tyyppistä palautetta antamaan, et hei tää on hienosti keksitty.” (H3)

Muita mainittuja keinoja itseluottamuksen tukemisessa oli lapsen luontaisen luovuuden vaaliminen ja lapsen tukeminen hänen oman tyyliensä etsimisessä. Yhteenvetona haastateltavat uskoivat itseluottamuksen rakentuvan oppilaiden uskalluksesta ja rohkeudesta kokeilla uusia asioita, vaikka he saattavatkin kohdata vaikeuksia tai tehdä virheitä. Tähän päämäärään pääsemiseksi opettajan tulee tukea oppilaita antamalla positiivista palautetta ja kannustamalla sekä auttamalla oppilaita näkemään omat onnistumisensa ja karistamaan virhepelkoisuus.

#### **6.5.4 Ilmapiirin merkitys luovassa työskentelyssä**

Jokainen haastateltava nosti esiin ilmapiirin merkityksen. Kuvailujen perusteella ilmapiirin tulee sallia jokaisen oppilaan itseilmaisua taitotasosta riippumatta. Toinen usein esiintynyt piirre hyvälle ilmapiirille oli turvallisuus. Turvallisuuden kuvattiin olevan kaiken lähtökohta ja ehto sille, että oppilaat voivat säveltää tai esittää tuotoksiaan. Hyvän ilmapiirin luomisessa opettajan rooli nähtiin merkittävänä.

” (...) tommosessa on hirveen tärkeä ennen kaikkea se ilmapiiri et se on semmonen luovuutta ja sitä itseilmasua tukeva. Et oikeestaan kaikkes oppimisessa, mut varsinki musassa, (...) ku musiikki on kauheen sellast henkilökohtasta ja siinä aina ilmastaan, nii se vaatii et se turvallinen ilmapiiri on kaiken lähtökohta.” (H4)

”Opettajalla on valtava vastuu, sä teet sen turvallisen ympäristön sinne, et oppilaat edes alottaa.” (H2)

Kuten jo aiemmin mainitsin, turvallisen ilmapiirin kerrottiin olevan erityisen tärkeää esiintymistilanteissa. Opettajalla on suuri vastuu siitä, että esiintyminen tuntuu oppilaasta turvalliselta. Yhtenä esimerkkinä turvallisen esiintymisilmapiirin luomiseksi yksi haastateltava esitteli käyttämänsä arviointitavan, jossa arvioidaan esiintyjän sijasta yleisö. Mikäli luokka osaa toimia hyvänä yleisönä, järjestetään konsertin jälkeen karonkka. Oppilaalle jännittävää hetkeä voi keventää myös esimerkiksi huumorin keinoin. Esimerkiksi hauskat esiintymisasut tai koreografiat voivat luoda ilmapiirin, jossa oppilaat mielellään heittäytyvät. Sama haastateltava myös uskoo yhdessäolon harjoittelun olevan avainasemassa ilmapiirin luomisessa, sillä kyseisen taidon avulla oppilaat voivat luoda toisilleen turvallisuutta.

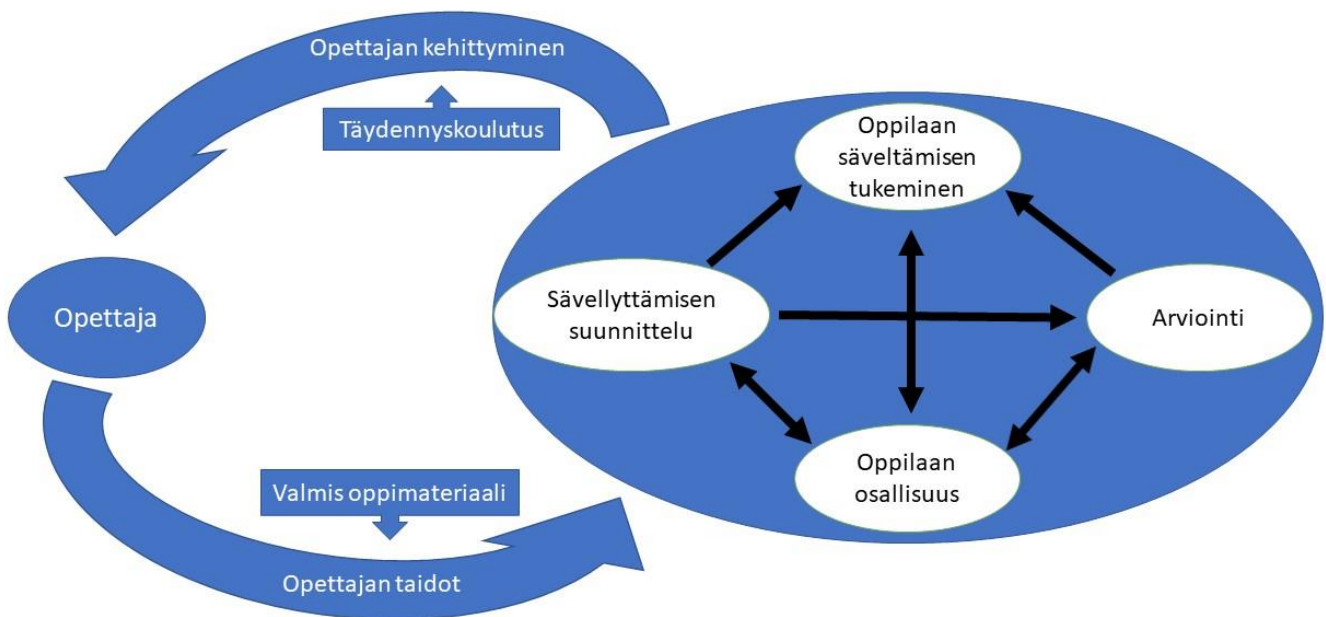
”Mut sit ku näit esiintymisiä tulee et kaikki esiintyy ja on riittävä määrä, esimerkiks vahvasti yli puolet on tullu niitä kukkapalautetta, nii jee pidetään vaikka karonkka, ja ne tietää että karonkka tulee jos yleisö on hyvä nii ne villimmätki on iha et olkaa nyt hiljaa et me saadaa ne bileet, ja se auttaa siihe onnistumiseen, ku yleisö on mahtava vaikka sua kuin jännittää nii sä koet että mä onnistuin.” (H2)

”Harjotellaan vaik joku hauska kävely sinne lavalle, ruvetaan miettii bändille nimeä biisille nimeä, hauskoja esiintymisasuja, hömppää pitää olla elämässä, se on hirveen tärkeä et elämässä on hömppää ettei se oo liian vakavaa.” (H2)



## 6.6 Yhteenveto

Koostan tässä luvussa keskeiset havaintoni. Keskityn erityisesti siihen, miten eri teemojen yhteydet näyttäytyvät aineistossa. Pysin luomaan tällä selkeän kuvan siitä, miten haastateltavat kertoivat eri tekijöiden merkityksistä sävellyttämisen kannalta. Kuvioon 2 olen hahmotellut yksinkertaistetun mallin eri yläteemojen välisistä yhteyksistä.



Kuvio 2. Sävellyttämiseen liittyvät tekijät ja niiden väliset yhteydet

Sävellyttämisen onnistumisen tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi nousi opettajan taidot ja niiden kehittäminen. Haastateltavien vastauksissa korostui se, että juuri opettajan taidot antavat mahdollisuuksia onnistua suunnittelussa, arvioinnissa sekä oppilaiden osallistamisessa ja tukemisessa. Yhteys suunnitteluun näkyy erityisesti siinä, että taitava opettaja tuntee opetusvälineet ja eri tapoja toteuttaa säveltämistä sekä osaa eriyttää. Lisäksi taitava opettaja tiedostaa säveltämisen kaottiseksi kuvaillun luonteen ja osaa ottaa tämän huomioon. Arvioinnin osalta opettajalla tulisi olla osaamista arvioida oppilaiden työskentelyä.

Opettajan osaamisella näyttäsi olevan myös erityinen asema oppilaiden tukemisessa. Haastateltavat kuvasivat opettajan vahvan aineenhallinnan mahdollistavan helpotettujen elementtien tarjoamisen, joka on keskiössä oppilaan säveltämisen tukemisessa. Käytännössä esimerkiksi valmiiden sävelten antaminen, sointujen paloittelu tai eri etenemisvaihtoehtojen antaminen vaatii siis sitä, että opettaja ymmärtää itse nämä musiikin ilmiöt. Samalla logiikalla taitava opettaja omaa myös vaadittavat taidot, jotta hän voi varmistaa jokaisen oppilaan osallistumisen säveltämiseen ja tarjoamaan taitotason mukaista eriyttämistä. Toisaalta hyvä oppimateriaali voisi auttaa opettajaa, jolla on puutteita musiikinteorian tietämyksessä.

Suunnittelun merkitys oppilaan tukemisen ja osallisuuden kannalta näkyy edellä mainitun tavoin, mutta suunnittelussa tuki ja osallisuus on ennalta pohdittua, kun taas opettajan taitoihin kuuluu myös yllättäviin tilanteisiin reagoimista. Esimerkiksi sävellystehtävää suunnitellessa olennaista on ottaa huomioon, että jokainen oppilas pystyy suoriutumaan siitä. Asetetut tavoitteet tuleekin pohtia juuri kyseiselle ryhmälle sopiviksi. Toisaalta suunnittelussa tulee myös huomioida oppilaiden ideat ja kiinnostuksen kohteet, jolloin osallisuuden ja suunnittelun yhteys on tietyllä tavalla kaksisuuntainen. Myös arvioinnin kuvattiin olevan asia, joka tulee suunnitella etukäteen.

Osallisuuden ja arvioinnin välinen yhteys näyttäytyy haastateltavien kuvailuissa kaksisuuntaisena. Oppilaan osallisuus on isossa osassa itse- ja vertaisarvioinnissa, sillä näissä tapauksissa oppilaille annetaan mahdollisuus saada äänensä kuuluviin arvioinnin osalta. Toisaalta arviointiin kuvattiin kuuluvan myös oppilaiden prosessin arviointia, jolloin tarkastellaan esimerkiksi oppilaiden kykyä toimia itseohjautuvasti säveltäessään. Näin ollen tulkitseen, että arviointi itsessään voidaan nähdä osallisuutta lisäävänä ja toisaalta osallisuutta voidaan myös arvioida. Arvioinnissa korostettiin myös kannustavaa otetta, joka on yhteydessä oppilaan tukemiseen ja erityisesti itseluottamuksen rakentamiseen.

Osallisuuden ja oppilaan tukemisen välinen yhteys on mielestäni todella mielenkiintoinen, sillä osallisuuden alla oleva yhteisöllisyys ja oppilaan tukemiseen kuuluva ilmapiiri ovat monin tavoin lähellä toisiaan. Esimerkiksi yhden haastateltavan

kuvauksen mukaan, kun esitystilanteessa yleisö onnistuu luomaan turvallisen ilmapiirin esiintyä, palkitaan tämä juhlalla, jossa juhlitaan yhteistä onnistumista, jolla taas luodaan yhteisöllisyyttä. Tietyissä tilanteissa turvallinen ja luovuutta tukeva ilmapiiri kulkee siis käsi kädessä yhteisöllisyyden ja osallisuuden kanssa. Toinen selkeä yhteys näiden välillä löytyy siitä, miten opettaja mahdollistaa jokaisen oppilaan osallistumisen tukemalla oppilaan työskentelyä. Voidaan siis ajatella, että oppilaan osallisuus ja oppilaan tukeminen ovat toisilleen tärkeitä asioita, joiden välisen yhteyden kulmakivi on opettajan ammattitaito.

Näin ollen suunnittelu, arviointi sekä oppilaiden osallistaminen ja tukeminen rakentavat kokonaisuuden, jota opettaja hallinnoi omilla taidoillaan, hyödyntäen tarvittaessa esimerkiksi oppimateriaalia tai muuta ulkoista apua oman aineenhallintansa tukena. Lisäksi opettajan taitojen osalta yksi alateema oli aineenhallinnan kehittäminen, jossa korostui uskallus kokeilla uutta ja kokemuksen merkitys sävellyttämistaitojen kehittymiselle. Siispä voidaan päätellä, että edellä kuvailemani kokonaisuus antaa myös opettajalle kokemusta, jonka avulla opettaja voi kehittää omia sävellyttämistaitojaan. Taitojen kehittämisen kannalta toinen olennainen tekijä on täydennyskoulutus.

## 7 Luotettavuus

Kun tarkastellaan tuloksia tutkimuskysymyksen valossa, koen tutkimuksen vastaavan sen tavoitteita. Olen myös perustellut hyödyntämäni menetelmät ja avannut tekemiäni päätöksiä, jolla olen pyrkinyt havainnollistamaan tutkimusprosessin systemaattisuutta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta juuri systemaattisuus eri ratkaisuihin, kuten tehdyissä rajauksissa ja analyysin etenemisessä, voidaan nähdä luotettavuutta lisäävänä (Hyvärinen ym. 2010, 27). Selkein heikkous tutkimuksen luotettavuudessa liittyy taas siihen, että haastattelut toteutettiin hyvin pienellä otannalla. Keskeistä on kuitenkin huomioida se, että tämän kaltaisessa tutkimuksessa ei tähdätä yleistettävään tietoon tutkimustulosten perusteella, vaan pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä ja tehdä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Laadullisessa aineistossa monesti pyritään saturaatioon, jolloin siis todetaan, että uusi aineisto toistaa jo havaittuja tuloksia eikä enää tuota lisäarvoa tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Huomasin omasta aineistostani, että haastateltavien näkemykset erosivat osin toisistaan tai niissä painotettiin eri tekijöitä. En siis siinä mielessä saavuttanut saturaatiota, joten tutkimuksen luotettavuutta voisi lisätä hankkimalla lisää aineistoa nykyisen analyysin johdattelemana. En kuitenkaan kokenut saturaation tavoittelua tässä tilanteessa mielekkäänä, sillä rajasin haastateltavat tiukoilla kriteereillä, jolloin saturaation saavuttaminen olisi kokeukseni mukaan erittäin haastavaa. Lisäksi kyseessä on opinnäytetyö, joten tutkimusresurssini ovat hyvin rajatut.

Varsinkin laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkimuksen reflektiivisyys. Tämä tarkoittaa käytännössä tutkijan tekemää tarkastelua oman toimintansa vaikutuksista tutkimuksen eri vaiheissa (Högbacka & Aaltonen 2015, 9). Oma tutkimusasetelmani perustuu pitkälti omaan kiinnostuksenkohteeseen, jolloin on selvää, että mielikuvani sävellyttämisestä ovat vaikuttaneet tutkimukseen. Esimerkiksi lukemani kirjallisuus ja erityisesti luovan tuottamisen eri haasteet ovat vaikuttaneet haastattelurungon luomisprosessiin. Tämä on mielestäni kuitenkin perusteltua, sillä halusin selvittää asioita, jotka käsitykseni mukaan ovat keskeisiä tutkittavan aiheen kannalta. Analyysissä pyrin etenemään aineistolähtöisesti, mutta usein

huomasin omien oletusteni vaikuttavan tekemiini päätöksiin. Onkin todettu, että laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa puhdasta analyysia (Helenius ym. 2015, 195). Tiedostin kuitenkin omien näkökulmieni vaikutuksen ja yritin keskittyä näkemään aineiston myös tuorein silmin. Eskola ja Suoranta (1998, 17) toteavatkin, että omat esioletukset ja oman subjektiivisuuden tunnistamalla voi rakentaa objektiivisuutta, vaikka täydellinen objektiivisuus ei olisikaan mahdollista saavuttaa.

## 8 Pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sävellyttämisessä onnistumisen kannalta merkittäviä tekijöitä haastatteleamalla opettajia, joiden voidaan tulkita osaavan sävellyttää. Tulosten ja teorian (ks. Deemer 2016; Randles & Sullivan 2013; Sætre 2011) valossa opettajan taidot nousevat esiin keskeisenä tekijänä, kun pohditaan sävellyttämisessä onnistumista ja monipuolisten lähestymistapojen tarjoamista. Tämä kuitenkin on aiemman tutkimuksen perusteella merkittävin yksittäinen haaste sävellyttämisessä (ks. Partti 2016). Opettajan taitojen tärkeys ja koettu puute näissä taidoissa muodostavat ristiriidan, joka on tärkeää nostaa esille ja keskittyä erityisesti siihen, miten opettajien taitoja voitaisiin kehittää esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla. Toisaalta olisi myös hyvä pohtia keinoja helpottaa opettajan taakkaa. Tämän tutkimuksen tulosten valossa esimerkiksi laadukkaalle oppimateriaalille olisi tarvetta. BiisiPumppu-hankkeen tapainen ulkopuolisen huippuosaamisen mukaan saaminen olisi toki hienoa, mutta tämän kaltainen ratkaisu vaatisi paljon järjestelyjä. Lisäksi ammattisäveltäjät eivät olisi mukana välttämättä kuin vain muutaman päivän, kun taas hyvä oppimateriaali olisi opettajalla käytössään jatkuvasti.

Ulkopuolinen tuki, kuten täydennyskoulutus, oppimateriaalit ja auttavat asiantuntijat eivät kuitenkaan ole ainoa tekijä opettajan kehittymisen ja sävellyttämisessä onnistumisen kannalta. Haastatteluissa keskeiseksi nousi myös uskallus kokeilla ja opetella. Toisaalta osa opettajista kokee, ettei heillä ole välineitä luovaan tuottamiseen, jolloin kynnyks saattaa nousta liian korkeaksi lähteä kokeilemaan (ks. Partti 2016). Tällöin olisi tärkeää antaa opettajille helppoja välineitä, joiden avulla päästä edes alkuun. Helpotetut lähtökohdat voisivat auttaa monia opettajia kehittämään omia taitojaan, kun he ovat aluksi saaneet kokemuksen siitä, että sävellyttäminen on heille mahdollista. En ole selvästi ainoa, joka on todennut tämän saman vaikean tilanteen musiikinopetuksen kehittämisessä. Yhtenä esimerkkinä nostettakoon Metropolia ammattikorkeakoulun, Helsingin yliopiston ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian järjestämät ja Opetushallituksen rahoittamat Säveltämisen pedagogiikka -koulutukset (Säpe), joissa pyritään antamaan luokan- ja aineenopettajille sekä musiikkioppilaitosten opettajille eväitä sävellyttämiseen. Tämän ohessa opettajille luodaan maksutonta kirjallisuutta ja testatusti toimivia

valmiita tehtäviä eri käyttötarkoituksiin (ks. Hartikainen 2017; 2018; Unkari-Virtanen 2020).

Vaikka aineenhallinnalla ja opettajan uskalluksella on iso rooli sävellyttämisessä, liittyy siihen myös paljon muuta. Tärkeitä elementtejä ovat esimerkiksi jokaisen oppilaan mahdollisuus osallistua säveltämiseen sekä turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Tässä on hyvä palauttaa mieleen Hickeyn ja Websterin (2001) kuvaukset luovasta henkilöstä ja luovasta tilasta. Opettajan tulisi siis pystyä tarjoamaan tilanteita, joissa oppilas voi turvallisesti tavoitella omaa luovaa potentiaaliaan. Oppilaiden mahdollisuus osallistua voidaan kuitenkin myös laajentaa oppilaiden halun osallistua, jossa on havaittu olevan haasteita (ks. Partti 2016). Haastattelut ja aiempi tutkimus (esim. Juntunen 2015) myös tukevat toisiaan siinä käsityksessä, että tarpeeksi helppojen lähtökohtien tarjoamat onnistumisen kokemukset edesauttavat oppilaiden halua osallistua. Kiteytettynä säveltämisen tulisi olla oppilaille tarpeeksi helppoa toimintaa, jossa saa kokea onnistuvansa, ja jossa saa yrittää ilman pelkoa epäonnistumisesta. Jotta opettaja voi onnistua tässä vaativassa tehtävässä, tarvitsee hän rohkeuden lisäksi myös kykyä suunnitella sävellyttämistä. Tämä yhdistyy vahvasti jo edellä mainitsemini opettajan taitoihin ja niihin liittyviin teemoihin.

Arviointi on myös yksi haastavaksi koettu osa-alue luovassa tuottamisessa (Partti 2016). Tämä herättää itsessäni kysymyksen siitä, mikä arvioinnin rooli oikeastaan on sävellyttämisessä. Haastatteluissa esimerkiksi kritisoidaan oppilaan tuotoksen taiteellisuuden tai esteettisyyden arviointia, enkä myöskään löytänyt aiempaa tutkimusta, jossa oppilaan luovan tuotoksen laadun arviointi nähtäisiin hyödyllisenä. Opetussuunnitelmassa taas mainitaan hyvänä arvioinnin kohteena oppilaan kyvyn ilmaista itseään (POPS 2014, 141 & 265), mutta tämäkään ei tarkoita, että ilmaisun tulisi olla esteettisesti taitavaa. Arvioinnissa voitaisiin siis tarkastella enemmän esimerkiksi oppilaan työskentelyä, kehittymistä sekä kykyä ottaa toiset oppilaat huomioon, eikä niinkään säveltäessä syntyvää tuotosta.

Jatkotutkimuksen kannalta näkisin mielekkäänä tutkia tarkemmin sitä, millainen opettajankoulutus tukisi tulevaa luokanopettajaa onnistumaan myös sävellyttämi-

sessä. Helsingissä luokanopettajaopiskelijat saavat viiden opintopisteen peruskurssin musiikin didaktiikkaa ja kourallinen käy tämän lisäksi vapaavalinnaisen opintokokonaisuuden, mikäli sen saa mahtumaan omaan tutkintoonsa. Tällä koulutusmäärällä onkin vaikea vastata musiikin ja sävellyttämisen erityislaatuisen luonteeseen, joka vaatii opettajalta paljon osaamista. Usein myös törmää diskurssiin, jossa pohditaan eri oppiaineiden tärkeyttä, jolloin musiikki jää helposti jalkoihin. Onkin selvää, että jokaiselle opiskelijalle tarjottava laajempi musiikin didaktiikan opiskelu ei olisi järkevä ratkaisu. Mielestäni näistä syistä olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin eri keinoja tarjota musiikista kiinnostuneille luokanopettajaopiskelijoille houkuttelevia ja hyödyllisiä mahdollisuuksia kehittyä juuri musiikin opettamisessa. Tällä tavoin luokanopettajakoulutus voisi kehittyä tarjoamaan edes osalle opiskelijoista tarvittavat taidot musiikinopetuksen laadukkaaseen toteutukseen.



## Lähteet

- Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26(2), 137–152.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. Teoksessa N. Denzin, & Y. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 576–599). SAGE.
- Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23.
- Deemer, R. (2016). Reimagining the Role of Composition in Music Teacher Education. *Music Educators Journal*, 102(3), 41–45.
- Ervasti, M. (2013). Musiikillisiä sormenjälkiä. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 113–124). Opetushallitus.
- Ervasti, M., Muhonen, S., & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 246–291). PS-Kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, (2012). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp445846144>
- Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. MIT Press.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6–14.
- Hakomäki, H. (2004). Tarinasäveltäminen – taustaa, määrittelyä ja mahdollisuuksia. *Musiikkiterapia*, 19(1), 43–62.
- Hakomäki, H. (2005). Pedagogisia näkökulmia tarinasäveltämiseen. *Musiikkiterapia*, 20(1), 38–61.
- Hanrahan, F., Hughes, E., Banerjee, R., Eldridge, A., & Kiefer, C. (2019). Psychological benefits of networking technologies in children's experience

- of ensemble music making. *International Journal of Music Education*, 37(1), 59–77.
- Hartikainen, S. (2017). *Reseptejä säveltämisen ohjaukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Hartikainen, S. (2018). *Säveltäen ja soittaen: Säveltämisen pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksiin*. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Harvey, S. (2020). *Finneas on Producing Billie Eilish's Hit Album in his Bedroom*. Haettu 17.5.2021 <https://www.prosoundnetwork.com/recording/finneas-on-producing-billie-eilishs-number-one-album-in-his-bedroom>
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S., Vilka, H., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 191–217). Tampereen yliopistopaino.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Högbäck, R., & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–31). Tampereen yliopistopaino.
- Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48.
- Huttunen, T. (2017). *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa*. University of Jyväskylä.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvaara, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Jenkins, H., Jenkins, H., & Purushotma, R. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. MIT Press.
- Juntunen, M. (2011). Musiikki. Teoksessa A. Hilmola, M. Juntunen & S. Laitinen (toim.), *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla* (s. 36–94). Opetushallitus.

- Juntunen, M. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa: tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus*, 18(1), 56–76.
- Karjalainen-Väkevä, M., & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 64–82). Opetushallitus.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-Kustannus.
- Kaschub, M. (2009). A Principled Approach to Teaching Music Composition to Children. *Research and Issues in Music Education*, 7(1)
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). *Minds on music: composition for creative and critical thinking*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Kratus, J. (2012). *Nurturing the Songcatchers: Philosophical Issues in the Teaching of Music Composition*. Oxford University Press.
- Kratus, J. (2016). Songwriting: A New Direction for Secondary Music Education. *Music Educators Journal*, 102(3), 60–65.
- Kuoppamäki, A. (2013). Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana - Tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 148–162). Opetushallitus.
- Menard, E. (2013). Creative Thinking in Music: Developing a Model for Meaningful Learning in Middle School General Music. *Music Educators Journal*, 100(2), 61–67.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2 painos). Sage.
- Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa - esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 83–98). Opetushallitus.
- Muhonen, S. (2016). *Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Ojala, J., & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 10–22). Opetushallitus.

- Oranen, M. (2008). *Mitä mieltä? Mitä mieltä!: lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä*. Ensi- ja turvakotien liitto.
- Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education FMJE*, 19, 8–28.
- Partti, H., & Ahola, A. (2016). *Säveltäjäyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Partti, H., & Väkevä, L. (2018). SongPump: Developing a Composing Pedagogy in Finnish Schools Through Collaboration Between Professional Songwriters and Music Teachers. Teoksessa C. Christophersen, & A. Kenny (toim.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (s. 73–84). Routledge.
- Partti, H., & Westerlund, H. (2013a). Envisioning collaborative composing in music education: learning and negotiation of meaning in operabyyou.com. *British Journal of Music Education; Brit.J.Music.Ed*, 30(2), 207–222.
- Partti, H., & Westerlund, H. (2013b). Säveltäjäyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala, & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 23–32). Opetushallitus.
- Pohjannoro, U., & Pesonen, M. (2010). *Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Randles, C., & Sullivan, M. (2013). How Composers Approach Teaching Composition: Strategies for Music Teachers. *Music Educators Journal*, 99(3), 51–57.
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29–50.
- Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampereen yliopistopaino.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.

- Shah, N. (2018). *Didn't Like That New Album? Another One Is Coming Before You Know It*. Haettu 17.5.2021 <https://www.wsj.com/articles/didnt-like-that-new-album-another-one-is-coming-before-you-know-it-1522076320>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen?: luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state: decision-making and child participation*. Policy Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tyyskä, V. (2019). *Sitoutuminen musiikinopetuksessa: kirjallisuuskatsaus siitä, miten musiikinopetuksen tutkimuksessa käsitellään sitoutumista*. Helsingin yliopisto. Kandidaatin tutkielma.
- Unkari-Virtanen, L. (2020). *Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä*. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" - Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkohteissa. *Soccan Työpapereita*, 3
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto.
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H., & Tobias, E. S. (2018). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 20(3), 289–304.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education*, 29(1), 19–24.

# Liitteet

## LIITE 1. Haastattelurunko

### Lämmittelyä ja taustatietoja

- Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet opettanut musiikkia?
- Onko sinulla muuta opetuskokemusta?
- Millainen koulutustausta sinulla on?
- Millainen tausta sinulla on musiikin suhteen?
- Mikä on sinulle tärkeää työssäsi opettajana?

### Musiikinopetuksesta yleisesti

- Mitä eri työskentelyn muotoja musiikinopetuksesi sisältää?
- Tapahtuuko musiikinopetus lähinnä niille tarkoitetuilla tunneilla vai teettekö myös jotain oppiainerajoja ylittävää musiikin parissa?
- Kuinka paljon teette jotain luovaa musiikin parissa?
- Kuvailisitko mitä eri luovia työtapoja käytät toistuvasti?

### Säveltäminen ja sävellyttäminen

- Mitä säveltäminen on?
- Onko säveltäminen tärkeää alakoulussa? Miksi?
- Millä tavoin säveltämistä voidaan harjoitella alakoulussa?
- Millainen on hyvä sävellystehtävä tai -projekti?
- Mitä oppimistavoitteita säveltämiselle on hyvä asettaa?
- Mitä oppimateriaaleja käytät?
- Mitä asioita uskot oppilaiden oppineen tai missä asioissa kehittyneen säveltäessä?
- Millä tavoin saat tietoa oppilaiden kehitymisestä?
- Kiinnostaako oppilaita säveltäminen?
- Kuvailisitko onnistuneen tilanteen säveltämisessä luokkatilanteessa? Mitä silloin tapahtui?

### Sävellysprosessi

- Mitä vaiheita ihanteelliseen sävellysprosessiin kuuluu alakoulussa?
- Edellisestä riippuen täsmennyksiä tai kysymyksiä:
  - Miten lähdetään liikenteeseen?
  - Miten edetään?
  - Miten sävellystä taltioidaan?
  - Millaisia tuotoksia tehdään ja esitetäänkö tai julkaistaanko ne?
  - Miten säveltämistä arvioidaan?
  - Dokumentoidaanko prosessia jotenkin?
  - Missä asioissa oppilas kehittyy?

Tekevätkö oppilaat vapaa-ajalla sävellyksiä?

- Miten ja millaisia?
- Käsitelläänkö niitä koulussa?

### Opettajan rooli

- Mitä tietoja ja taitoja sävellyttämisen suunnittelu ja toteutus vaatii opettajalta?
- Kuinka paljon suunnittelu vie aikaa?
- Koetko suunnittelun ja toteutuksen kuormittavana?
- Miten tuet oppilaan luovuutta?

## Haasteet

- Millaisiin haasteisiin olet törmännyt säveltämisen opettamisessa?
  - Miten olet ratkaissut näitä?
- *“Monet opettajat kokevat luovan toiminnan haasteina:*
  - *Suuret luokkakoot*
  - *Ajanpuute*
  - *Huonot tilat*
  - *Käytössä olevien opetusvälineiden puutteellisuus tai huono laatu*
  - *Oppilaiden kiinnostuksen puute*
  - *ja arvioinnin vaikeus”*

Oletko itse törmännyt näihin?

- Voisitko antaa jotain vinkkejä, miten näiden asioiden kanssa kamppaileva voisi sävellyttää?

Mistä olet saanut osaamista säveltämisen opettamiseen?

Millaista tukea tai lisäkoulutusta mahdollisesti itse haluaisit tai olisit kaivannut aiemmin?

Millainen lisäkoulutus voisi olla hyödyllistä luokanopettajalle, joka opettaa musiikkia, mutta ei koe omaavansa tarpeeksi taitoja säveltämisen opettamiseen?

LIITE 2. Teemat ja niiden sisältämät koodit

Yläteemat (koodit & sitaatit)	Alateemat (koodit & sitaatit)	Koodit (sitaatit)
Sävellyttämiseen tarvittavat taidot ja niiden kehittäminen (27 & 68)	Sävellyttämistaidon erityispiirteet (4 & 11)	<p>Opettajan tulee osata suhtautua säveltämisen kaottisuuteen (4)</p> <p>Opettajan tulee kyetä hallitsemaan ryhmää (4)</p> <p>Opettajalla tulee olla heittäytymiskykyä (2)</p> <p>Opettajan tulee olla virkeä (1)</p>
	Vahvan aineenhallinnan merkityksiä (7 & 12)	<p>Opettajalla tulee olla orientaatiota musiikkiin (3)</p> <p>Opettajalla tulee olla tietämystä opetusvälineistä (2)</p> <p>Vahva aineenhallinta mahdollistaa helpotettujen elementtien tarjoamisen (2)</p> <p>Opettaja voi auttaa parantelemaan tuotosta musiikillisen osaamisensa avulla (2)</p> <p>Vahva aineenhallinta helpottaa luovuuden tukemista (1)</p> <p>Vahva aineenhallinta mahdollistaa monipuolisen sävellyttämisen (1)</p> <p>Opettajan tulee hallita alakoulun sisällöt (1)</p>
	Puutteellisen aineenhallinnan kompensoiminen (8 & 20)	<p>Teknologian avulla tehty sävellytys vaatii vähemmän tietämystä musiikin teoriasta (4)</p> <p>Opettaja voi hyödyntää tehtäviä, jotka eivät vaadi musiikin teorian osaamista (4)</p> <p>Oman osaamisen epäröintiin voi auttaa asenteenmuutos säveltämisen suhteen (3)</p> <p>Opettaja voi keksiä tai hyödyntää muuta kuin perinteistä länsimaista nuotinnusta (2)</p> <p>Ulkopuolinen asiantuntia apuna (2)</p>



		<p>Tavoitteet tulee suhteuttaa opettajan aineenhallintaan (2)</p> <p>Valmiit oppimateriaalit opettajan tukena (2)</p> <p>Opettaja voi sävellyttää helppojen soitinien avulla (1)</p>
	Aineenhallinnan kehittäminen (8 & 25)	<p>Kokemus lisää opettajan itsevarmuutta (5)</p> <p>Täydennyskoulutus nähdään hyödyllisenä (5)</p> <p>Opettajan tulee uskaltaa kokeilla uusia asioita (5)</p> <p>Täydennyskoulutuksen tulisi olla käytännönläheistä (4)</p> <p>Opettaja saa olla myös itse oppimassa (3)</p> <p>Omien taitojen ylläpitäminen sävellyttämällä (1)</p> <p>Opettaja voi kehittää taitojaan musiikkiharrastuksella (1)</p> <p>Täydennyskoulutuksesta saa vertaistukea (1)</p>
Sävellyttämisen suunnittelu (46 & 128)	Suunnittelun lähtökohdat (13 & 26)	<p>Säveltämisen vaikeustaso tulee suhteuttaa oppilaiden taitotasoon (6)</p> <p>Opetussuunnitelma ohjaa säveltämistä (4)</p> <p>Tavoitteiden tulee olla ryhmälle sopivia (3)</p> <p>Suunnittelussa on hyvä huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet (2)</p> <p>Oppilaan erityisosaamisen huomioiminen (2)</p> <p>Suunnittelun tulisi pohjautua tavoitteisiin (2)</p> <p>Tavoitteena valmis tuotos (1)</p>

		<p>Sävellyttäminen voi olla vaikeaa uuden ryhmän kanssa (1)</p> <p>Laaja-alaiset tavoitteet (1)</p> <p>Oppilaan kiinnostus kärsii, jos joutuu liiaksi epämukavuusalueelle (1)</p> <p>Opettajan kuormitusta voi vähentää hyvällä suunnittelulla (1)</p> <p>Tavoitteena itseilmaisun harjoittelu (1)</p> <p>Oppilaiden kiinnostus säveltämistä kohtaan vaihtelee ryhmittäin (1)</p>
	<p>Sopivan sävellystehtävän suunnittelu (23 &amp; 79)</p>	<p>Teknologian hyödyntäminen säveltämisessä (12)</p> <p>Oppilaat esittävät tuotoksensa (7)</p> <p>Ylöspäin eriyttäminen haastavampien musiikillisten elementtien avulla (7)</p> <p>Sävellysoikeusprojekti voi olla lyhytkestoinen (6)</p> <p>Tehtävän alustaminen nähdään tärkeänä (5)</p> <p>Nuotintaminen on haastavaa oppilaille (4)</p> <p>Ilmiöprojekti ison sävellystehtävän mahdollistajana (4)</p> <p>Oppilaiden on hyvä taltioida välivaiheita työskentelyn tueksi (4)</p> <p>Ylöspäin eriyttäminen tulee olla suunniteltu valmiiksi (4)</p> <p>Esiintymisen tulee olla turvallinen kokemus (4)</p> <p>Hyvässä sävellystehtävässä on mahdollisuus eriyttää (4)</p> <p>Oppilaiden kannattaa säveltää ryhmissä (3)</p>

		<p>Esiintyminen lisää kiinnostusta säveltämiseen (2)</p> <p>Taltiointi on olennaista vain isoissa projekteissa (2)</p> <p>Oppilaiden on hyvä tehdä suunnitelma (2)</p> <p>Nuotintamista voi harjoitella musiikkiluokkalaisten kanssa (2)</p> <p>Ohjeet tulee mukauttaa ryhmän mukaan (1)</p> <p>Ylöspäin eriyttäminen sävellettävää tuotosta laajentamalla (1)</p> <p>Taltiointissa on hyvä huomioida tietoturvasuus (1)</p> <p>Rinnakkaisluokkien yhteistyö mahdollistaa tasoryhmillä eriyttämisen (1)</p> <p>Tehtävää on hyvä olla mahdollista laajentaa (1)</p> <p>Tehtävän ohjeistus on hyvä suunnitella (1)</p> <p>Oppilailla voi olla yksilöllisiä tavoitteita (1)</p>
	<p>Resurssien organisointi (10 &amp; 23)</p>	<p>Opettaja tekee oppimateriaalinsa itse (5)</p> <p>Tilojen käytön suunnittelu (4)</p> <p>Säveltämiseen tulee varata aikaa (4)</p> <p>Ajanpuute pakottaa karsimaan sisältöä opetuksesta (3)</p> <p>Ison ryhmän kanssa jakotunnit ja lisäaikuiset hyödyllisiä (2)</p> <p>Kouluissa ei ole käytössä studiotason teknologiaa (1)</p> <p>Säveltämistä ei kannata tehdä kiireisenä kautena (1)</p>

		<p>Itse tehtyä oppimateriaalia jaetaan kollegoiden kesken (1)</p> <p>Ratkaisuna soittimien puutteeseen itse tehdyt harjoitussoittimet (1)</p> <p>Opetusvälineiden käytön suunnittelu (1)</p>
Arviointi (23 & 43)	Opettaja arvioijana (16 & 27)	<p>Arvioinnissa voi keskittyä prosessin arviointiin (4)</p> <p>Arviointi on hyvä antaa suullisena palautteena (4)</p> <p>Oppilas on onnistunut, jos hän on yrittänyt (3)</p> <p>Arvioinnissa voi keskittyä työskentelyn arviointiin (3)</p> <p>Opettaja arvioi esityksen (2)</p> <p>Opettaja voi kirjata oppilaiden toimintaa arvioinnin tueksi (1)</p> <p>Arvioinnin tulee olla kannustavaa (1)</p> <p>Arviointi tulee suunnitella ja sen tulee olla läpinäkyvää (1)</p> <p>Arvioinnissa ei kannata arvioida tuotosta (1)</p> <p>Tarkka arvioiminen vie paljon aikaa (1)</p> <p>Arviointi on hyvä mukauttaa ryhmän mukaan (1)</p> <p>Arvioinnin tulisi perustua tehtävän tavoitteisiin (1)</p> <p>Hyväksytyyn arvion saa, kunhan on saanut jonkinlaisen tuotoksen tehtyä (1)</p> <p>Prosessin arvioinnissa tarkastellaan, onko ymmärtänyt tehtävänannon ja osannut toimia sen mukaan (1)</p>

		<p>Opettaja videoi esityksen itselleen arvioinnin tueksi (1)</p> <p>Tuotoksesta voi arvioida sen kehittämistä (1)</p>
	Oppilaiden vertais- ja itsearvioinnin toteuttaminen (7 & 16)	<p>Arvioinnissa voi hyödyntää itsearviointia (5)</p> <p>Arvioinnissa voi hyödyntää vertaisarviointia (4)</p> <p>Vertaisarviointia on hyvä harjoitella ennen käyttöä (2)</p> <p>Tuotosten kehittäminen vertaispalautteen avulla (2)</p> <p>Itsearvioinnin tukena oppilaan muistiin kirjatut ennakkooajatukset (1)</p> <p>Arvioinnissa voi hyödyntää ryhmän itsearviointia (1)</p> <p>Vertaisarvioinnissa voi arvioida vuorovaiikutusta (1)</p>
Oppilaiden osallisuus (17 & 40)	Oppilas toimijana säveltäessään (8 & 16)	<p>Opettajan tulee arvostaa oppilaiden omia ideoita (3)</p> <p>Tuotos saa olla lapsen näköinen (3)</p> <p>Opettajan tulee olla puuttumatta liikaa oppilaan tuotokseen (2)</p> <p>Säveltämisessä oppilas voi ilmaista itseään (2)</p> <p>Sävellyksessä on jotain omaa (2)</p> <p>Taitavalle oppilaalle voi antaa tilaa (2)</p> <p>Säveltämisessä tekijänä tulee olla lapsi itse (1)</p> <p>Vapaa-ajalla tehtyä sävellystä käsiteltiin koulussa (1)</p>
	Säveltämisen tulee olla kaikille mahdollista (5 & 19)	Jokaisen oppilaan tulisi pystyä onnistumaan (9)

		<p>Säveltämisessä jokaisen tulisi päästä osallistumaan (4)</p> <p>Teknologian avulla jokainen voi säveltää (2)</p> <p>Oppilas saa olla vasta harjoittelemassa säveltämistä (2)</p> <p>Helpon soittimen kanssa soittotaidon puute ei estä säveltämistä (2)</p>
	Yhteisöllisyys (4 & 5)	<p>Oppilaat auttavat toisiaan (2)</p> <p>Yhteisten saavutusten juhliminen karonkassa (1)</p> <p>Ryhmätyöskentelyssä olennaista ryhmitteä (1)</p> <p>Yhteissoitossa on yhteinen syke (1)</p>
Oppilaiden säveltämisen tukeminen (23 & 70)	Elementtien rajaaminen (5 & 18)	<p>Opettaja antaa valmiit sävelet (9)</p> <p>Lähdetään aluksi liikkeelle pienistä elementeistä (4)</p> <p>Tutun melodian sanoittaminen uudelleen (2)</p> <p>Oppilaille on hyvä olla selkeää, mitä elementtejä hän käyttää (2)</p> <p>Opettaja voi tukea antamalla vaihtoehtoja (1)</p>
	Harjoitteet, virikkeet ja virittäytyminen (7 & 18)	<p>Keksimisen tukemiseksi voi antaa virikkeitä (5)</p> <p>Improvisaation hyödyntäminen (4)</p> <p>Säveltämisprosessi kannattaa aloittaa virittäytymällä (3)</p> <p>Instrumenttiin tutustuminen kokeilemalla (2)</p> <p>Säveltämisessä voi ottaa vaikutteita (2)</p>

		<p>Luovuuden harjoittelu erilaisilla harjoitteilla (1)</p> <p>Säveltämisessä käytettävät elementit voidaan harjoitella (1)</p>
	Itseluottamuksen tukeminen (6 & 16)	<p>Positiivinen palaute ja kannustaminen itseluottamuksen tukemisessa (5)</p> <p>Onnistumiset ruokkivat itseluottamusta (3)</p> <p>Rohkeuden harjoittelu (3)</p> <p>Oppilasta tulee auttaa löytämään oma tapansa säveltää (2)</p> <p>Oppilaiden onnistumisten tekeminen näkyväksi (2)</p> <p>Lapsen luontaisen luovuuden vaaliminen (1)</p>
	Ilmapiirin merkitys luovassa työskentelyssä (5 & 18)	<p>Esiintymistilanteen jännittävyyttä voi keventää huumorilla (5)</p> <p>Ilmapiirin tulee olla turvallinen (4)</p> <p>Esiintymisen tulee olla turvallinen kokemus (4)</p> <p>Ilmapiiri sallii jokaisen itseilmaisun (3)</p> <p>Ilmapiirin saa turvalliseksi harjoittelemalla yhdessäoloa (2)</p>