



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Kaisa Vokkolainen

Opettaja työnsä kehittäjänä

Säveltämiskasvatusta tutkimassa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

29.5.2020

Tekijä(t) Otsikko	Kaisa Vokkolainen Opettaja työnsä kehittäjänä. Säveltämiskasvatusta tutkimassa.
Sivumäärä Aika	65 sivua 29.5.2020
Tutkinto	Musiikki, YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi YAMK
Ohjaaja(t)	FT Helena Tuomela
<p>Halu kehittyä opettajana ajoi minut tutkimaan säveltämiskasvatusta yhtenä musiikin alkeisopettajan työtavoista. Ammatillista kehittymistarvetta edesauttoi ensinnäkin vuonna 2017 uudistuneet Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet, joissa säveltäminen ja improvisointi nostetaan entistä enemmän esiin. Toiseksi halusin syventää Orff-pedagogista osaamistani kehittäen työtäni luovan musiikillisen keksinnän suuntaan. Näiden kehitystehtävien myötä tutkin tässä opinnäytetyössä myös opettajana kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.</p> <p>Opinnäytetyöni on käytännön kehittämistyö, jossa tutkin säveltämiskasvatusta. Työni aineisto muodostuu sekä kirjallisten lähteiden että oman toimintani ympäriltä. Tutkin säveltämiskasvatusta opettajan ja oppilaan näkökulmista. Oppilaan näkökulmaa tutkiessani keräsin tietoa erityisesti säveltämiskasvatuksen hyödyistä oppilaalle. Selvityksen kohteena oli myös se, mitä säveltämiskasvatus vaatii opettajalta ja minkälaisia menetelmiä on käytössä. Työssäni kokeilin erilaisia säveltämiskasvatuksellisia tehtäviä. Pidin kokeiluistani päiväkirjaa, jonka avulla reflektoin kokemuksiani opetuksesta.</p> <p>Kehittämistyö toi varmuutta omaan toimintaani ja laajensi käsitystäni säveltämiskasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista luovana lähestymistapana musiikin opettamiseen. Käyttämäni säveltämiskasvatukselliset harjoitukset toteuttivat mielestäni hyvin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja tukivat omaa opettajana kehittymisen prosessiani. Löysin myös uusia mahdollisuuksia opettajana kehittymiseen. Opettajana kehittyminen on elinikäinen prosessi, jota voidaan tukea monenlaisin menetelmin niin henkilökohtaisella, kollegiaalisella kuin työyhteisönkin tasolla.</p>	
Avainsanat	säveltämiskasvatus, oppilaskeskeisyys, reflektio, vuorovaikutus, opettajuus

Author(s) Title	Kaisa Vokkolainen The teacher as the developer of her work. Researching composition education.
Number of Pages Date	65 pages 29 May 2020
Degree	Master of music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music pedagogy
Instructor(s)	Helena Tuomela, PhD
<p>The desire to develop as a teacher drove me to explore composition education as one of the ways of working as a music teacher. First, the need for professional development was facilitated by the renewed Curriculum Basics of Basic Art Education in 2017, in which composition and improvising are even more emphasized. Secondly, I wanted to deepen my Orff pedagogical know-how, developing my work in the direction of creative musical invention. With these development tasks, I also study development as a teacher and the factors influencing it in this thesis.</p> <p>My thesis is a practical development work in which I explored composition education. The material of my work consists of both written sources and my activities. I studied composition education from the perspectives of the teacher and the student. While researching the student's perspective, I gathered information, especially on the benefits of composition education for the student. The thesis also focused on what composition education requires a teacher and what methods are used. In my work, I experienced various educational tasks in composition. I kept a diary of my experiments to reflect on my experiences with teaching.</p> <p>The development work brought certainty to my activities and expanded my understanding of composition education and its potential as a creative approach to teaching music. The composition education exercises I used realized well the goals of the basics of the curriculum and supported my process of development as a teacher. I also found new opportunities for development as a teacher. Developing as a teacher is a lifelong process that can be supported by a variety of methods at the personal, collegial and work community levels.</p>	
Keywords	composition education, student-centeredness, reflection, interaction, teacher hood

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kehittämistyön tietoperusta	2
2.1	Opettaja oman työnsä kehittäjänä	2
2.1.1	Opettajan uravaiheet Hubermannin ja Järvisen mukaan	2
2.1.2	Opettajuuden kehittyminen elinikäisenä kasvuprosessina	4
2.1.3	Opettajana kehittymisen lähtökohtia	5
2.1.4	Työpaikoilla tapahtuva kouluttautuminen	8
2.2	Musiikillinen keksintä musiikkiopiston opettajan työvälineenä	9
2.2.1	Säveltäminen 2000-luvun musiikkipedagogiikassa	9
2.2.2	Musiikin luova tuottaminen lapsuudessa	10
2.2.3	Musiikin luovan tuottamisen pedagogiset mahdollisuudet	13
2.2.4	Opettajan rooli sävellyksen ohjaajana	16
2.2.5	Kehollisuus väylänä improvisointiin ja säveltämiseen	19
2.2.6	Carl Orffin musiikkikasvatusajattelu ja luova musiikillinen keksintä	22
2.2.7	Ryhmässä säveltämisen menetelmiä	23
2.2.8	Tarinasäveltäminen	27
2.2.9	Soiva taideleikki	28
2.2.10	Improvisoinnin alkuun soittotunnilla	28
3	Opinnäytetyön toteutus	29
3.1	Tutkimusote	30
3.2	Reflektio avaimena kokemuksista oppimiseen	31
3.3	Prosessin eteneminen	32
3.4	Luovia menetelmiä oppimassa	34
3.4.1	Kaikuja koulutuskentältä	34
3.5	Säveltämiskasvatuskokeilut omien oppilaiden kanssa	37
3.5.1	Runosta musiikiksi muskarilaisten kanssa	37
3.5.2	Runosta sävellykseksi Musiikkiverstaassa	38
3.5.3	Sävellyksen syntyminen spontaanisti pianotunnilla	41
3.5.4	Sävellyksen syntyminen itse keksittyihin sanoihin	42
3.5.5	Tarina Vaarin kintaasta	43
3.5.6	Animaation tekeminen ja musiikin keksiminen siihen	46
3.5.7	Sävellä kuvasta!	47
3.6	Kysymys–vastaus -improvisointia etäopetuksessa	50
4	Johtopäätökset	51

4.1	Vastaukset tutkimuskysymyksiin	51
5	Pohdinta	56
	Lähteet	61

1 Johdanto

Tämä opinnäytetyö on syntynyt halusta kehittää itseään ja omaa työtään musiikkioppilaitoksen opettajana. Opinnäytetyössä tutkin omaa opettamistani ja koetan saada käyttööni lisää luovia, oppilaslähtöisiä toimintatapoja opettaa musiikkia. Oman työn reflektointi toimii tärkeänä työkaluna tässä tehtävässä. Reflektiolla tarkoitan tässä yhteydessä oman ammatillisen toiminnan monipuolista tarkastelua ja havainnointia eri näkökulmista, ja tähtään tällä työni kehittämiseen. Westerlundin ja Juntusen mukaan (Juntunen ja Westerlund 2013, 10) reflektiivisyys on jatkuva prosessi, jossa uusia ideoita ja toimintatapoja testataan. Koska toiminnan tavat ja ajatukset ovat uusia, sisältää reflektointi aina riskinottoa. Reflektiota toimintatapana puoltaa myös Olli Luukkainen (2005) teoksessaan ”Opettajan matkakirja tulevaan”. Hänen mukaansa reflektiolla voidaan tukea opettajan kehittymistä ammatillisesti sekä edistää työssä tarvittavia muutoksia. Reflektion Luukkainen määrittelee prosessiksi, joka on aina yhteydessä tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tämä prosessi perustuu opettajilla pedagogiseen tietoon. (Luukkainen 2005, 182.)

Opetushallitus antoi vuonna 2017 uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2017), joiden mukaan taiteen perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset työstivät omat, nyt käytössä olevat opetussuunnitelmansa. Säveltäminen ja improvisointi ovat opetussuunnitelman perusteissa vahvasti esillä. Tässä opinnäytetyössä tarkastelin säveltämisen ja improvisoinnin käsitteitä musiikkiopiston musiikin alkeisopettajan työkaluina. Mitä hyötyä säveltämiskasvatuksesta on oppilaalle, entä mitä se vaati opettajalta? Minkälaisia menetelmiä oppilaiden kanssa voisi käyttää? Näihin kysymyksiin hain vastauksia esimerkiksi Säveltämisen pedagogiikka -koulutusten materiaaleista, Opus1-sävellyspedagogiikan aineistopankista ja muista kirjallisista lähteistä. Kokeilin erilaisten harjoitusten myötä monenlaisia työskentelytapoja omissa ryhmissäni ja omien instrumenttioppilaideni kanssa. Opinnäytetyöhön liittyi myös musiikkiopiston oppilaiden yhteinen sävellyskonsertti, jossa oppilaat soittivat omia sävellyksiään. Projektin aikana osallistuin erilaisiin koulutustilaisuuksiin säveltämisen ja improvisoinnin tiimoilta. Näitä olivat JaSeSoi ry:n Syys se soi - tapahtuma ja valtakunnallinen SäPe 4 - koulutus.

Koska opinnäytetyöni koskee oman pedagogisen työkalupakkini kehittämistä, tutkin työssäni myös opettajan ammatillista kehittymistä. Mikä merkitys sillä on, että vuosi vuodelta kehittää omaa osaamistaan erilaisten koulutusten avulla? Mitä lisäarvoa se tuo työssä suoriutumiseen?

Taulukko 1. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

A. Miten opettajan työtä kehitetään?

A¹. Mitä on säveltämiskasvatus?A². Mitä hyötyä säveltämiskasvatuksesta on oppilaalle?A³ Mitä säveltämiskasvatus vaatii opettajalta?A⁴. Minkälaisia menetelmiä säveltämiskasvatuksessa käytetään eri ikäisten lasten kanssa?**2 Kehittämistyön tietoperusta**

Luvussa 2 perehdyn kirjallisten aineistojen avulla opettajuuden kehittämiseen sekä siihen vaikuttaviin tekijöihin ja säveltämiskasvatuksen käsitteeseen ilmiönä.

2.1 Opettaja oman työnsä kehittäjänä

Oman opetuksen kehittäminen on ollut minulle aina tärkeää. Koulutuksissa oppii uutta omasta alasta, saa uusia pedagogisia näkökulmia ja tapaa kollegoita eri puolilta Suomea ja maailmaa. Maailma ympärillämme muuttuu koko ajan. Myös opettajan ja opetuksen on päivityttävä sen mukana. Tulee uusia oppimisnäkökymyksiä, uutta tietoa ja uusia välineitä opetuksen tueksi. Olen myös huomannut, että työssäjaksaminen parantuu työtä kehittämällä. Oman työn arvostaminen ja merkitykselliseksi kokeminen ovat asioita, joita kouluttautuminen ja kehittäminen tukevat. Tässä luvussa pohdin opettajan työn kehittämistä. Aluksi perehdyn muutamaan opettajan uravaiheita käsittelevään malliin. Siitä jatkan tutkimaan kysymyksiä: Miten opettajuus kehittyy? Mitä sen kehittämiseen tarvitaan?

2.1.1 Opettajan uravaiheet Hubermannin ja Järvisen mukaan

Opettajan työn uravaiheita on kuvannut muun muassa Martin Hubermann. Hän on jakanut opettajan uran työvuosiin, joiden aikana voidaan havaita erilaisia uralla kehittymisen

muotoja. Hubermannin mukaan uransa alkuvuosina opettaja keskittyy opetuksesta selviytymiseen ja omien toimintatapojensa löytämiseen. Työvuodet 4–6 ovat vakiintumisen aikaa, jolloin energiaa vapautuu myös omien käytänteiden arvioimiseen. Näiden vuosien jälkeen toisilla alkaa aktiivisen kehittämisen aika, mutta osa alkaa epäillä ja uudelleen arvioida omaa opettajuuttaan. Tämä voi johtaa jopa alan vaihtamiseen. Työvuosia 19–30 leimaa työtään kehittämään lähteneillä opettajilla rutiinit ja seesteisyys. Omaan opetustapaan on totuttu. Epäilijät taas ovat kiinni vanhoillisessa ajattelussaan ja usein jarruttavat työpaikalla tehtäviä uudistuksia. Irrottautumisen vaihe, josta jäädään eläkkeelle, tapahtuu työvuosina 31–40. Eläkkeelle jäävillä voi esiintyä muun muassa seesteisyyttä ja tyytyväisyyttä tai väsymystä ja katkeruutta riippuen siitä, millainen ura on ollut. Työtään aktiivisesti kehittäneet eläköityvät yleensä hyvillä mielin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 216.) Hubermannin malli perustuu elinkaariajatteluun, jossa opettajan urakehitys rinnastetaan aikuisen kasvuun (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 264).

Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkinut myös filosofian tohtori Annikki Järvinen. Hän on tutkimuksissaan tullut siihen tulokseen, että opettajan ammatillinen kehitys on nähtävä elinikäisenä oppimisprosessina tai erilaisista vaiheista koostuvana etenevänä toimintana. Järvisen mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen ei kuitenkaan ole kronologisesti etenevä vaiheiden ja sosiaalisten roolien jatkumo. Hän kritisoi Hubermannin urakehitysmallia siitä, että se ei vastaa siihen, miten vaiheesta toiseen siirrytään. Kyseinen malli ei myöskään kerro kehitysprosessin dynamiikasta. (Järvinen 1999, 258.) Omassa opettajan urakehitystä tutkivassa kehitysprosessimallissaan Järvinen on samaa mieltä Hubermannin uravaihekuvausten kanssa uran alku- ja loppuvaiheen sidonnasta työvuosiin. Toisin kuin Hubermann, Järvinen näkee, että opettajien urakehitys voi työvuosista ja -oloista johtuen muodostua hyvinkin erilaiseksi nykyisen kaltaisessa työelämässä. Jotkut saattavat käydä läpi kaikki kehitysteemat ja orientaatiot, toisilla niitä kertyy vähemmän. Järvisen mallin mukaan myös uran uudelleenarviointivaiheeseen voi myöhemmin palata useita kertoja tai se voi esiintyä jo aivan uransa alkuvaiheessa olevalla opettajalla. (Järvinen 1999, 264–269.)

Järvisen mallissa alun *induktio- ja uranaloittamisvaihe* päättyy *vakiinnuttamisen vaiheeseen*, jossa opettaja lopullisesti sitoutuu alalle ja taidot työskennellä jatkavat kasvuaan. Seuraava kehitysteema on *uudelleenarviointi*, joka sysää opettajan etsimään uusia toimintamalleja, epäilemään, kritisoimaan ja refleктоimaan toimintaa. Uudelleenarviointi voi johtaa opettajan joko *oppiaineorientaatioon*, *yhteisösuuntautuneeseen orientaatioon* tai *rutinoituneen työn orientaatioon*. Uudelleenarviointi ja erilaiset orientaativaiheet voivat

toistua uralla monta kertaa tai ura voi olla suoraviivaisempi ja edetä uudelleenarviointivaiheesta jonkin orientaation kautta lopun *vetäytymisvaiheeseen*. Myös vetäytymisvaiheesta voidaan nähdä erilaisia versioita. Nämä ovat yhtenäiset sekä Hubermannin uravaihekuvaukselle, että Järvisen ammatillisen kehityksen prosessimallille. He erottavat eläköityvissä opettajissa kolme erilaista käyttäytymismallia: positiivisen tarkentamisen, defensiivisen tarkentamisen ja pettymyksen ilmenemisen. Osalla vetäytymisvaiheen ja orientaatioiden välissä voi vielä olla integriteettivaihe, jossa he toimivat mentoreina ja tukijoina kollegoilleen. (Järvinen 1999, 268–269.)

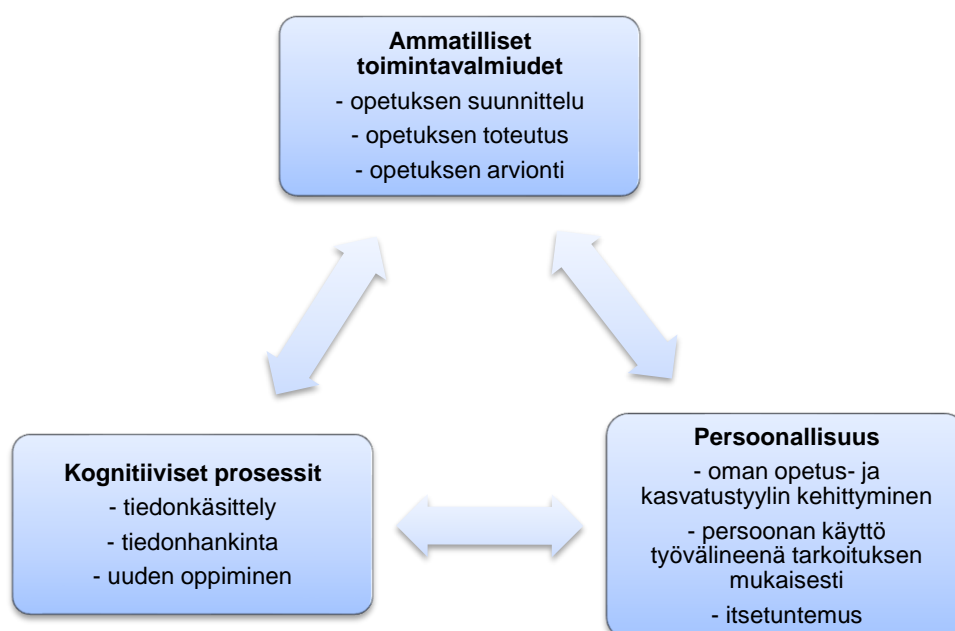
Oppiaineorientoitunut opettaja tekee aktiivisia opetuskokeiluja. Häneltä löytyy pedagogista joustavuutta ja eksperttiyttä oman aineensa hallinnassa. *Yhteisösuuntautunut orientaatio* voidaan nähdä oppiaineorientoitunutta suuntautuneisuutta kokonaisvaltaisempana näkökulmana opettajaeksperttiyteen. Yhteisösuuntautunut opettaja kokee työyhteisön oppimisympäristönä sekä oppilaille että opettajille. Hän on kiinnostunut myös kollegoiden ammatillisesta kehityksestä. Yhteisösuuntautuneen opettajan työnkuvaan kuuluu aktiivinen osallistuminen työyhteisön päätöksentekoon ja kehittämisprojekteihin. *Rutinoituneen työn orientaatio*ssa opettajalla on työyhteisössä itsenäinen ja riippumaton rooli. Opettaja on hyväksynyt itsensä ja työskentely luokassa on rentoutunutta. Paineita itsensä kehittämisestä ei juuri ole. (Järvinen 1999, 267–268.)

2.1.2 Opettajuuden kehittyminen elinikäisenä kasvuprosessina

Elinikäisestä oppimisesta puhutaan nykyään paljon. Suomessa koulutusjärjestelmää on tässä suhteessa aktiivisesti kehitetty. Työmarkkinat muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Tämä johtaa siihen, että myös työntekijöiden on kehitettävä osaamistaan ja taitojaan ajantasaisiksi. Tämä on Suomessa huomioitu myös poliittisten päätösten tasolla. Niillä koetetaan mahdollistaa elinikäisen oppimisen jatkuva kehittäminen. Yhteistyötä tehdään ja kehitetään oppijan, oppilaitoksen ja työpaikkojen välillä. (Pohjonen 2005, 22–24.) Hyvänä esimerkkinä tästä voitaneen pitää muun muassa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, joissa työelämälähtöisyys korostuu.

Myös filosofian lisensiaatti Kirsti Rasehorn näkee opettajuuden kehittymisen elinikäisenä prosessina, joka ei suinkaan pääty valmistumiseen, vaan jatkuu koko eliniän. Tärkeää tämä on siksi, että mikään koulutus ei kata kaikkea sitä, mitä opettaja ammattiaan harjoittaessa tarvitsee. Rasehornin mukaan opettajan kasvuprosessin tärkeimpiä element-

tejä ovat oman *persoonallisuuden kasvu, kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet*. (Rasehorn 2009, 262.) Ajatus pohjaa James Picklen pohdintoihin, jossa nämä kolme osa-aluetta ovat sidoksissa toisiinsa (Uusikylä & Atjonen 2005, 217). Ammatillisilla toimintavalmiuksilla Pickle tarkoittaa taitoja, joissa tarvitaan pedagogista taitotietoa, kuten opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Nämä kehittyvät työkokemuksen myötä. Kognitiiviset prosessit taas liittyvät tiedon käsittelyyn, jossa aluksi ollaan hyvin konkreettilla ja asiapainotteisella linjalla. Siitä edetään kasvun myötä yhä monimutkaisempiin tiedonhankinnan, tiedonkäsittelyn ja uuden oppimisen prosesseihin. Opettajan persoonallisuuden kasvu siirtää havainnoinnin omasta tekemisestä vähitellen oppilaiden kasvun tukemiseen.

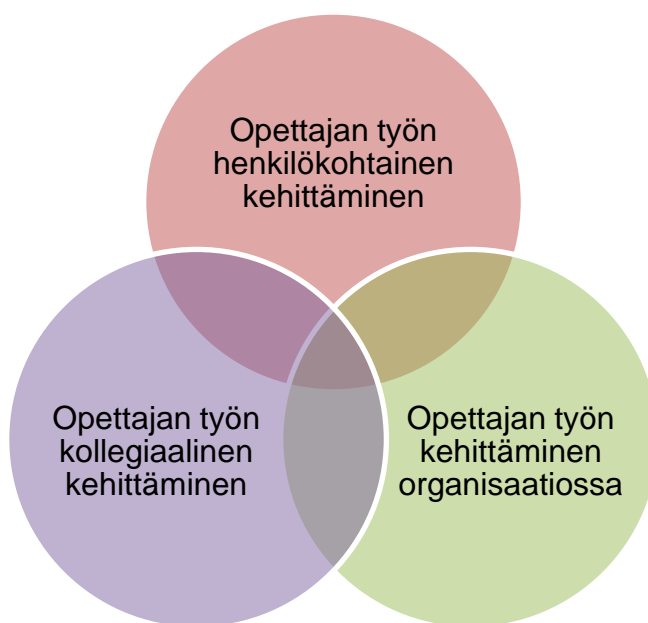


Kuvio 1. Opettajan ammatillisen kasvun elementtejä James Picklen mukaan (Uusikylä ja Atjonen 2005, 217).

2.1.3 Opettajana kehittymisen lähtökohtia

Miten omaa opettajuuttaan voi kehittää? Mitä siihen tarvitaan? Annikki Järvinen ehdottaa uransa alkuvaiheessa olevalle opettajalle kahta eri työvälinettä: portfolioa ja henkilökoh- taista mentoria. Tutkimusten mukaan portfolio auttaa opettajaa tarkastelemaan omaa työtään kriittisesti ja huomaamaan omia ennako-oletuksiaan. Sen avulla on mahdollista luoda uutta näkemystä opettajan työstä ja roolista. Mentorin kanssa käytävät keskustelut

taas ovat tärkeitä oman työn reflektoinnissa. Uran uudelleenarviointivaiheessa olisi Järvisen mukaan tärkeää saada pitkäkestoista, kollegiaalista tukea opettajakollegalta. Näiden dialogien ja konsultaation tulisi olla kriittistä ja kokemuksellista ollakseen hyödyllisiä. Kehittyäkseen oppiaineorientoitunut opettaja tarvitsee palautetta opetustyöstään. Pedagogista osaamista voi lisäksi hakea erilaisilta kursseilta, kvalifikaatioarvioinneista ja esimerkiksi tiimissä tehtävästä opetussuunnitelmatyöstä. Rutinoituneen työorientaation valinneiden opettajuuden kehittämisen Järvinen näkee haasteellisena. Heillä ei nimittäin välttämättä ole tarvetta kehittyä opettajana tai kehittää työtään. Uusia kiinnostuksen kohteita tai tavoitteita voisi heissä herättää jonkinlainen yhteistyöprojekti. Yhteisöorientoitunut opettaja taas tarvitsee perehtymistä vertaisohjaukseen tai mentorityötapoihin. Osallistuminen erilaisiin kehitysprojekteihin ja päätöksentekoon eri tasoilla vaatii uudenlaista koulutusta, mahdollisesti yhteisöllisen oppimisen työtapojen hallintaa tai toimintatutkimuksellista otetta esimerkiksi joissakin kehitysprojekteissa. (Järvinen 1999, 270–271.)



Kuvio 2. Opettajan ammatillisen kehitysprosessin tukemisen eri tasoja (Järvinen 1999, 270–279).

Myös rehtorin rooli opettajien urakehityksessä on tärkeää. Hän on omalta osaltaan luomassa oppimiselle, opiskelulle ja kehittymiselle suotuisaa ilmapiiriä. Hän toimii erilaisten koulutus- ja kehityshankkeiden mahdollistajana omassa organisaatiossaan. Leithwood on määritellyt rehtoreille neljä erilaista opettajien kehitystä tukevaa periaatetta: 1) opet-

tajan persoonan kokonaisvaltainen ja arvostava kohtelu, 2) yhteistyölle ja professionaalille tutkimiselle perustuva koulukulttuuri, 3) kehitysprosessien lähtökohtien arviointi, 4) hallinnollisten rutiinien korvaaminen kehitysstrategioilla. (Järvinen 1999, 271–273.)

Keskustelevalle työskentelykulttuurin merkityksen opetustyön kehittämisessä nostaa esiin musiikin tohtori Olli Vartiainen (Vartiainen 2013, 196–197). Erityisen tärkeässä asemassa tässä on esimiestyö, joka osaltaan ratkaisee opettajan vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä. Opettajan omat neuvottelu- ja vuorovaikutustaidot nousevat vaikutustilanteissa esiin. Se, kuinka rakentavasti niitä osataan käyttää ja toisaalta taas se, minkälaisia liikkuma- ja keskusteluvaraa työyhteisössä on, vaikuttavat omalta osaltaan opettajan työn kehittämiseen. Vartiainen kehottaakin pohtimaan omia vuorovaikutustaitoja opetustyön reflektoinnissa. Niitä voi tarpeen vaatiessa kehittää. Työyhteisön keskustelukulttuurin tulisi olla kaikkia osapuolia kunnioittavaa. Tästä tulisi erityisesti esimiesten omalta kohdaltaan huolehtia. (Vartiainen 2013, 196–198.)

Opettajan kehittymiseen urallaan vaikuttaa myös hänen itsensä käsitys omasta asiantuntijuudestaan sekä se, miten laajasti hän oman asiantuntijuutensa hahmottaa. Asiantuntijuus koostuu monista eri tekijöistä, jotka voivat eri opettajilla kehittyä eri tavalla. Se on kokonaisuus, joka kehittyy yksilöllisesti. Opettajan täytyy kehittää sekä ammatillista että didaktista puoltaan, toisin sanottuna aineenhallintaa ja pedagogiikkaa. Nämä kulkevat käsi kädessä, ja edesauttavat toistensa kehittymistä. Kehittymistä ei myöskään tapahdu ilman opettajan omaa pohdintaa ja ajattelua. Lisäksi siihen vaikuttaa opettajan työskentely-ympäristössä vallitsevat tavat ja käytännöt. (Rasehorn 2009, 277.)

Työvuosien aikana opettajan ammatillinen identiteetti ja oppilaitoksen toimintakulttuuri vaikuttavat toisiinsa. *Toimintaympäristöllä* on vaikutusta siihen, millaiseksi opettajan kokemus itsestään opettajana muotoutuu. Tähän vaikuttavat lisäksi käytettävissä olevat *resurssit* ja työpaikan *arvopohja*. Arvopohjasta viestivät muun muassa hallinnolle kuuluva resurssien kohdentaminen. Työyhteisön *toimintatavat* olisi syytä ottaa huomioon opettajan tarkastellessa omaa työtään. Toimintatavat työyhteisössä ovat usein muodostuneet pitkän ajan kuluessa ja sisältävät jokaiselle työyhteisölle ominaisia erityispiirteitä. Joskus opettajan työn kehittäminen voi vaatia muutosta resursseissa, tukitoiminnoissa tai oppilaitoksen toimintakulttuurissa. (Vartiainen 2013, 195–196.)

Koulutustyön tutkija Andy Hargreaves on jaotellut viisi erilaista opetustyön kulttuuria. *Individualistisessa* opetuskulttuurissa opettajat työskentelevät toisistaan erillään. Opettajat

valmistelevat ja toteuttavat opetuksensa yksin. Tällaisessa kulttuurissa palautteen ja tuen saaminen jäävät vähäisiksi. *Kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri* on edellytys koulun toiminnan ja opetussuunnitelman tehokkaalle kehittämiselle. Tällaisessa toimintavassa oppilaitokset tekevät itse oman tulkintansa opetussuunnitelmasta. Opettajat voivat tehdä myös päivittäistä yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Yhteistyösuhteet ovat aitoja, spontaaneja, vapaaehtoisia ja kehittämisorientoituneita. *Teennäisessä kollegiaalisuuden kulttuurissa* kollegiaalisuus on säädelty hallinnosta käsin ja se on pakollista, aikaan ja paikkaan sidottua. Kehittämisorientoituneisuus vaihtuu tässä kulttuurissa toteuttamisorientoituneeksi. Toimitaan hallinnollisten säädösten mukaisesti. *Balkanisaatioissa* opettajat ovat jakautuneet erillisiin esimerkiksi omien opettavien aineidensa mukaisiin ryhmiin. Liikkuvuus ryhmien välillä on heikkoa ja se voi olla haitallista koulutyön ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Myös *liikkuvan mosaiikin kulttuurista* löytyy erillisiä ryhmiä. Ryhmät eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan niiden välillä tapahtuu liikettä ja ne ovat ainerajat ylittäviä. Syntyy monimuotoisia ja dynaamisia yhteistyöverkostoja. (Tynjälä 2006, 114–115.)

Kuvatun kaltaisten opetustyön kulttuurit vaikuttavat yksittäisen opettajan työhön. Jokainen opettaja on myös muovaamassa tuota kulttuuria omalta osaltaan. Erilaisessa asemassa olevat opettajat pystyvät vaikuttamaan kulttuurin muotoutumiseen eri tavalla. (Tynjälä 2006, 115.)

2.1.4 Työpaikoilla tapahtuva kouluttautuminen

Kasvatustieteen professori, aivotutkija Minna Huotilaisen mukaan panostaminen hyviin ja ergonomisiin työvälineisiin kannattaa. Työnteko hidastuu ja ihmiset hermostuvat, jos ohjelmistot ja välineet toimivat huonosti. Turhautuminen toimimattomiin työvälineisiin voi pahimmillaan saada työntekijän epäilemään omaa oppimiskykyään ja ammattitaitoaan. Huotilainen kirjoittaa erityisesti erilaisten ohjelmistojen ja niiden opettelemisen toimivuudesta. Koulutusta erilaisten ohjelmistojen käyttöön järjestetään työpaikoilla usein puutteellisesti. Työntekijät eivät aina tiedä, mihin uutta taitoa tarvitaan ja miksi. Oppimisen kannalta on tehokkaampaa, että työntekijällä on käsitys siitä, mihin tätä tietoa tarvitaan. Kouluttajina saattaa olla teknisen koulutuksen saaneita henkilöitä, joilta puuttuu tieto opettamisesta. Kouluttaja ei myöskään saata tietää koulutettavistaan juuri mitään, jolloin koulutusta on hankalaa kohdentaa kohderyhmälle ja heidän taidoilleen sopivaksi. Joskus saattaisi lyhyehkön intensiivisen kurssin sijasta olla parempi, että työntekijät opettelisivat asiaa työnsä ohella, käytännössä. Tällöin myös työntekijän on helpompi kokea opittavan

asian tarpeellisuus. Koulutuksen järjestäminen sopivan pienissä paloissa kannattaa. Myös järjestämisen ajankohdalla on tärkeä rooli. (Huotilainen 2019, 175–178.)

Jos ilmapiiri työpaikalla on kiireinen ja painostava, ja johtaminen käskyttävää, voi tämä johtaa työntekijän omistajuuden kokemuksen puutteeseen. Siitä seuraa oppimisen innon puutetta ja sitä, ettei työntekijän kapasiteettia saada kunnolla käyttöön. Työntekijän reilu kohtelu työpaikalla kasvattaa omistajuuden kokemusta. Omistajuuden kokemus syntyy esimerkiksi tunteesta, että saa kantaa vastuuta, kokemuksesta omasta asiantuntijuudesta ja oman toiminnan suunnittelemisesta. Myös keskeisistä työn tekemisen tavoista päättäminen nostaa omistajuuden kokemuksen tunnetta. Työntekijällä on omaa halua kouluttautua omistajuuden tunteen ollessa vahva. (Huotilainen 2019, 176–177.)

Tärkeä, usein huomiotta jäävä seikka työpaikoilla on myös ajan, tilan ja paikan varaaminen uuden oppimiselle. Oppimiseen on hankala keskittyä, jos työn kuormitus on jo valmiiksi korkealla tasolla. Käytännön järjestelyt tulisi hoitaa kuntoon myös näiltä osin. (Huotilainen 2019, 178.)

2.2 Musiikillinen keksintä musiikkiopiston opettajan työvälineenä

Luvun kaksi toisessa osassa käsittelen säveltämiskasvatusta; määrittelen termiä ja tutustun ilmiöön sekä lapsen että opettajan näkökulmasta. Lisäksi tutustun muutamiin menetelmiin, joista voisi olla apua säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen varhaisiän musiikinopetuksessa tai soittotunnilla.

2.2.1 Säveltäminen 2000-luvun musiikkipedagogiikassa

Usein miellämme säveltämisen toiminnaksi, jossa säveltäjä tuottaa uusia teoksia, sävellyksiä. Säveltäjä on mielissämme musiikkia korkealla tasolla ymmärtävä, tehtävänsä ammatillisen koulutuksen saanut henkilö. Hänellä on takanaan vuosien opinnot kontrapunktista, soinnutuksesta ja harmoniasta. Tämä on suppea käsitys säveltämisestä. (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 251.)

Ojalan ja Väkevän mukaan säveltäminen voidaan käsittää myös laajempaan luovana toimintana, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia (Ojala ja Väkevä 2013, 11). Toiminnassa korostuu ennemminkin tekeminen, kuin itse tuotos, sävellys, jota ei välttämättä aina synny. Myös musiikin tohtori Leena

Unkari-Virtanen korostaa 2000-luvun sävellyskasvatuksessa tekemisen merkitystä, jossa säveltäminen nähdään kaikille mahdollisena toimintatapana. Siihen ei tarvita ennakko-osaamista tai taitoa, vaan tekemiseen tarttumista. Pedagogisesti tärkeäksi asiaksi nousee tekijyyden tukeminen. (Unkari-Virtanen 2017, 5.)

Laajassa merkityksessä säveltäminen voidaan jakaa kolmeen osaan: etukäteissäveltämiseen, esityshetkellä säveltämiseen ja jälkikäteissäveltämiseen. Etukäteissäveltäminen sisältää musisoimalla säveltämisen ja nuottisäveltämisen. Esityshetkellä säveltäminen on improvisointia. Studioissa tapahtuva musiikin jälkikäsitteily voidaan nähdä jälkikäteen tapahtuvana säveltämisenä. Musiikkikasvatuksen yhteydessä säveltämiseksi luetaan myös musiikillinen keksintä tai musiikin keksintä, joita käytetään synonyymeinä toisilleen. Näihin liittyvät lähikäsitteet: mielikuvitus, luova leikki, sävelillä leikkiminen, innovatiivinen tapa lähestyä soivaa materiaalia ja musiikillinen ongelmanratkaisu. (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 251.)

Näin säveltäminen voidaan nähdä kahdesta eri näkökulmasta: toisaalta ammattimaisena käytäntönä, jossa voidaan tarkastella musiikkiteoksia ja niiden muotoutumista, toisaalta taas säveltäminen voidaan nähdä yhtenä musiikkikasvatuksen työtavoista, jolloin tarkastelussa ovat pedagogiset tavoitteet, ryhmäprosessit ja luovat työtavat. (Ojala ja Väkevä 2013, 11-12.)

2.2.2 Musiikin luova tuottaminen lapsuudessa

Minkälaisia luovia musiikillisia tuotoksia eri ikäisiltä lapsilta voi odottaa? Mitä on musiikin luova tuottaminen eri ikäkausina? Seuraavaksi esittelen keskeisimpiä musiikillisen kehityksen malleja, jotka vastaavat näihin kysymyksiin.

Lapsen taiteellinen tuotos kuvastaa aina lapsen sen hetkistä kognitiivista ja motorista kehitysvaihetta (Paananen 2010, 158). Lasten musiikillisesta kehityksestä on tehty monenlaisia malleja, jotka pääsääntöisesti vastaavat kysymykseen siitä, *millaista* kehitys on kussakin kehitysvaiheessa. Vähemmän on tutkittu sitä, miksi näin on tai mitkä syyt johtavat kehitysvaiheesta toiseen. Keskeisimpiä musiikillisen kehityksen malleja ovat: *Piaget'n* kognitiiviseen vaiheteoriaan pohjautuva musiikillinen säilyvyyskäsitteen tutkimus, *Gardnerin malli* lapsen taiteellisesta kehityksestä, *Swanwickin ja Tillmanin musiikillisen kehityksen spiraalimalli* ja *Hargreavesin ja Galtonin taiteellisen kehityksen malli*. Paanasen mukaan kouluikäisten lasten musiikillisia kykyjä on tutkittu vasta vähän. Tämä

koskee myös improvisoinnin ja tonaalisuuden ymmärtämisen tutkimusta. Eniten on tutkittu kouluikäisten lasten rytmistä kehitystä. (Paananen 2003, 22-23.)

Piaget'n vaiheteoria pohjaa malliin, jossa lapsen kehitys etenee aina vaiheittain pohjautuen aikaisempaan kehitysvaiheeseen. Vaiheita ovat: sensomotorinen vaihe, esioperaationaalinen vaihe, konkreettien operaatioiden vaihe ja formaalien operaatioiden vaihe. (Paananen 1997, 8.) Piaget'n mukaan lapsen tunne-elämän ja älyn kehittymistä ei voi erottaa toisistaan (Paananen 1997, 16).

Howard Gardner on luonut mallin yleisestä taiteellisesta kehityksestä. Myös musiikillinen kehitys sisältyy tähän malliin, joka sisältää: vauvaiän sensomotorisen vaiheen, varhaislapsuuden symbolisen vaiheen ja kouluiän 'kirjallisen' vaiheen. Vauvaiässä luodaan pohja taiteelliselle kehitykselle. Symbolisessa vaiheessa taas opitaan omalle kulttuurille tyypillisiä rakenteita. Tämä vaihe sisältää luovuuden kannalta herkkyyksikauden, jota ympäristön tulisi tukea. Tähän ikäkauteen kuuluu esimerkiksi spontaanin laulun vaihe. Kouluiässä taas opiskellaan erilaisia sääntöjä, taitoja ja tekniikoita sekä muodostetaan pohjaa tulevalle taiteelliselle työskentelylle. (Paananen 2010, 158.) Taiteellista kehitystä voidaan tarkastella U-käyränä. Käyrän pohjalla on kouluiän kirjallinen vaihe, jossa sääntöjen opiskelu ja niistä kiinnipitäminen koetaan erityisen tärkeiksi. U-käyrän yläpäissä taas ovat lapsuuden symbolinen vaihe ja taiteellisuus, joita yhdistää into tutkia erilaisia materiaaleja ja välineitä sekä uusien vaihtoehtojen etsiminen. Myös alitajuiset prosessit saavat jyllätä. Säännöt eivät koske näitä ryhmiä; pienet lapset eivät vielä tunne niitä, ja aikuiset voivat rikkoa sääntöjä omasta tahdostaan. (Paananen 2003, 52.)

Swanwick ja Tillman ovat tutkineet 3–11-vuotiaiden lasten sävellyksiä ja luoneet tutkimusten pohjalta oman mallinsa, joka on opettajalle hyödyllinen. Malli auttaa opettajaa hahmottamaan millaisia tehtäviä oppilaalle kannattaa antaa ja miten eri ikäiset oppilaat kokevat musiikin. Seuraavassa taulukossa näkyy yleistettynä lapsen luovan tuottamisen kehitys Swanwickin ja Tillmanin mukaan.

Taulukko 2. Lapsen luova tuottaminen Swanwickin ja Tillmanin mallissa (Paananen 2010, 161-162).

Sensorinen vaihe (0-3 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikillinen keksiminen on kokeilua.
Manipulatiivinen vaihe (4-5 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Äänen tuottamista soittimilla harjoitellaan.
Persoonallisen ilmaisun vaihe (4-6 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Kokeilut painottuvat musiikillisen ilmaisun elementteihin, kuten äänen voimakkuuden vaihteluihin tai tempon vaihteluun.
Musiikillisen äidinkielen vaihe (5-8 v., erityisesti 7-8 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen tuottama musiikki on usein 4 tai kahdeksan tahdin mittaista. Sävellyksissä alkaa olla mukana synkopaatiota, rytmisiä ja melodisia ostinatoja ja sekvenssejä. Niissä ilmenee omalle musiikkikulttuurille ominaisia piirteitä.
Tutkiva eli spekulatiivinen vaihe (9-11 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikillinen keksintä on tässä vaiheessa tutkivaa. Kontrasteja ja muunnelmia esiintyy, sekä yllättäviä lopetuksia, jotka eivät välttämättä ole tyylin mukaisia. Pulssi ja fraasirakenne eivät aina ole selkeitä.
Idiomaattinen vaihe (13-14 v.)	<ul style="list-style-type: none"> • Rakenteelliset ideat sisältyvät yleisiin musiikkityyleihin. Tuotokset ovat esikuviansa kaltaisia. Muotoratkaisut perustuvat usein kysymys-vastaus-periaatteelle rakentuviin fraaseihin ja vastakohtiin. Tekniikkaa, tulkintaa ja rakenteita hallitaan, vaikka sävellys olisi pidempikin.
Symbolinen vaihe (15 v. ja siitä eteenpäin)	<ul style="list-style-type: none"> • Tietoisuus musiikin vaikutuksesta tunteisiin kasvaa. Musiikilla ilmaistaan omia kokemuksia ja jaetaan niitä myös muille. Musiikillisen kokemuksen pohtimiskyky kasvaa.
Systemaattinen vaihe	<ul style="list-style-type: none"> • Säveltäminen on tutkimuksellista ja siinä kehitetään uusia järjestysperiaatteita. Teokset voivat pohjautua uudella tavalla tuotettuun musiikilliseen aineistoon.

Hargreaves ja Galton ovat tutkineet lasten taiteellista kehitystä. Heidän mallinsa perustuu eri taiteenalojen asiantuntijoiden kuvauksiin lasten taiteellisesta kehityksestä eri ikä-vaiheissa sekä empiiriseen tutkimustietoon. Mallissa on viisi kehitysvaihetta: sensomotorinen/esisymbolinen, kuviopohjainen (18 kk–5 v.), skeemapohjainen (5–8 tai 5–11 v.), sääntöpohjainen (8–15 v.) ja ammatillinen/metakognitiivinen. Varhaisin vaihe (alle 2 v.) on fyysisten taitojen koordinoitumisen aikaa. Piirtämisliike on musiikin kanssa rytmisesti yhtenäistä. Vauvat ovat kiinnostuneita äänen voimakkuuden muuntelusta, säveltason, rytmin ja sointivärien sekä soitinten äänien kokeilusta. Omalla äänellä leikkiminen, jokel-telu ja musiikkiin reagoiminen liittyvät kehon liikkeisiin, jotka kehittyvät jatkuvasti. Seuraavassa, kuviopohjaisessa vaiheessa (18 kk–5 v.), lapsi alkaa piirtää musiikkia motiivi-

sena kuvauksena. Laulutaito kehittyy jokelluksesta tunnistettaviksi lauluiksi. Laulukehykset muodostuvat. Skeemapohjaisessa vaiheessa (5–8 v. tai 5–11 v.) aletaan oppia systeemien välisiä suhteita, sävellajissa pysymistä ja rytmistä kehittymistä tapahtuu. Sääntöpohjaisen vaiheen kehitystehtävänä on intervallien, sävellajien ja asteikoiden yhdistyminen kokonaisrakenteisiin. Tätä seuraa ammatillinen/metakognitiivinen vaihe, jossa tavanomaisia käytäntöjä reflektoidaan ja kehitetään. Tämä mahdollistaa myös opittujen sääntöjen rikkomisen. (Paananen 2010, 162–164.)

2.2.3 Musiikin luovan tuottamisen pedagogiset mahdollisuudet

Olen itse pitkän koulutukseni aikana lähes aina soittanut ja laulanut vain toisten säveltämiä teoksia. Ajatus siitä, että niitä täytyisi tehdä itse tai tuottaa jotain omaa, on pitkään ollut vieras, vaikka olen opiskellut musiikkiluokilla, musiikkiopistossa, konservatoriossa ja ammattikorkeakoulussa. Muistikuvat omasta säveltämisestä/luovasta musiikintuottamisesta liittyvät lähinnä teoriaopintojen loppupäässä tehtyihin harjoituksiin, varhaisiän musiikkikasvatuksen ammattiopintoihin sekä Orff-pedagogisiin opintoihin. Tämä sama ajatus nostetaan esiin myös Heidi Partin ja Anu Aholan (Partti ja Ahola 2016) teoksessa *Säveltäjäyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Hekin ihmettelevät sitä, kuinka musiikkia aktiivisesti harrastava voi kulkea läpi suomalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän niin, ettei itse ole koskaan säveltänyt mitään. He vertaavat musiikinopiskelua äidinkielenopiskeluun, jossa omia tekstejä aletaan tuottaa heti, kun opitaan kirjoittamaan. Myös kuvataiteenopetuksessa omia tuotoksia tuotetaan alusta alkaen. Miksi ei siis myös musiikissa? (Partti ja Ahola 2016, 9–10.)

Tähän vastaavat Ervasti, Muhonen ja Tikkanen artikkelissaan ”Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa” (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 247). Heidän mukaansa suurin osa meistä on saanut formaalia musiikinopetusta, ja sen mukaisesti kasvanut valmiiden musiikkiteosten toteuttamiseen, kuluttamiseen ja arvostamiseen. Opetusta ohjaavat materiaalit ovat omalta osaltaan olleet ohjaamassa valmiiden sävellysten uudelleentuottamiseen. Taidekasvattajilta puuttuu pedagogisia työkaluja ja rohkeutta toteuttaa säveltämistä ja luovia musiikillisia toimintatapoja omassa työssään. Muutosta tähän on kuitenkin jo havaittavissa. Opetussuunnitelmissa säveltäminen on saanut yhä enemmän jalansijaa. Myös säveltämistä tukeva opetusmateriaali ja pedagogiset työkalut lisääntyvät jatkuvasti. (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 247.)

Musiikin tohtori Heidi Partti pohtii artikkelissaan ”Pääsy sallittu! Jokainen saa säveltää” säveltämisen, sävellyspedagogiikan, säveltämisen pedagogiikan ja säveltämiskasvatus termien eroja. Sävellyspedagogiikka terminä viittaa valmiiden sävellysten tekemiseen. Säveltämisen pedagogiikka ja säveltämiskasvatus kuvaavat paremmin itse toimintaa, sävellysten tekemistä. Opetussuunnitelmissa säveltämisellä tarkoitetaan juuri tätä tekemiseen ja toimintaan sekä toimijuuteen painottuvaa toimintaa. (Partti 2020.)

Säveltäjä Riikka Talvitie (Talvitie 2020) on jakanut säveltämisen pedagogiikan kolmeen eri osa-alueeseen artikkelissaan ”Imitoinnista, omasta äänestä ja identiteetistä – Kriittisiä huomioita säveltämisen pedagogiikasta”. Ensiksi säveltämisen pedagogiikkaa tarvitaan, kun opiskellaan säveltäjäksi. Tämän kaltainen opetus sisältää esimerkiksi sävellyksellisen ajattelun opettamista. Tätä voisivat opettaa säveltäjät, joilla on kokemusta säveltämisestä ja siihen liittyvistä asioista. Toiseksi tarvitaan pedagogiikkaa, jonka avulla lapset ja nuoret oppivat omien soittimensa hallintaa ja musiikin hahmotusaineita luontevasti. Tämän kaltaiseen opetukseen tarvitaan soitonopettajia ja musiikin hahmotusaineiden opettajia. Tässä yhteydessä Talvitie kirjoittaa säveltämisen pedagogiikan soveltamisesta muuhun pedagogiseen työskentelyyn. Kolmanneksi säveltämispedagogiset työkalut ovat tarpeen, kun lapsia ja nuoria kannustetaan musiikilliseen keksimiseen ja luovuuteen kouluissa, varhaiskasvatuksessa ja muissa ryhmäopetustilanteissa. Tällöin ohjaajana toimisivat kaikki lasten kanssa työskentelevät pedagogit ja säveltäjät. (Talvitie 2020.)

Ojala ja Väkevä (Ojala ja Väkevä 2013,16) määrittelevät säveltämiskasvatukselle kaksi tehtävää. Ensimmäinen tehtävä koskee kaikkia ihmisiä, ja heidän rohkaisemistaan uudelleenlaiseen rooliin musiikkikulttuurissa; **kokijan roolista myös tekijän rooliin**. Säveltämiskasvatuksella tulisi rohkaista kasvatettavia luovaan äänisuhteeseen ja uudelleenlaiseen säveltämiskäytäntöön, jossa kaikki voivat ja saavat säveltää ja tutkia ääniympäristöä sekä jakaa siitä kokemuksia. Toisena säveltämiskasvatuksen tehtävänä he näkevät kasvatettavien **oman äänen löytämisen musiikkikulttuurissa**. (Ojala ja Väkevä 2013, 16.) Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen kertovat säveltämiskasvatuksen tavoitteista näin:

”Säveltämiskasvatuksen tavoitteena on liittyminen musiikilliseen traditioon, oman toimintatavan löytäminen siinä ja tradition uudistaminen edelleen (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 81).”

Tärkeitä merkityksiä säveltämiskasvatukselle löysi myös Sari Muhonen (2016) väitöskirjassaan sävellyttämisestä. Tutkimuksen mukaan osallistuminen luoviin prosesseihin voi tukea oppijoiden **uskoa omiin musiikillisiin kykyihinsä**. Tutkimustuloksissa

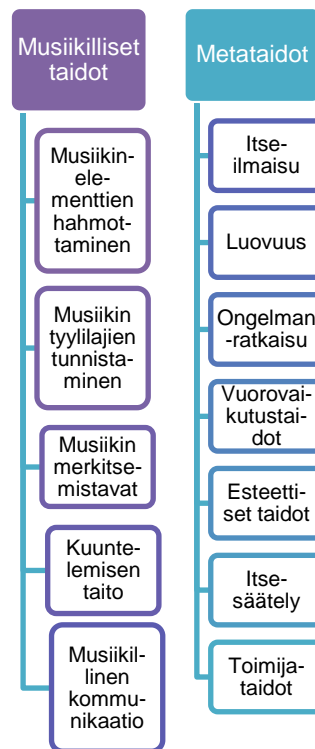
kävi ilmi myös se, että **musiikillista yhteisöä voidaan lujittaa** musiikillisten yhteisluotujen, jaettujen ja dokumentoitujen teosten avulla. Dokumentointi mahdollistaa myöhemmän paluun teoksen äärelle, sen muistelemisen, edistymisen seuraamisen ja kriittisen tarkastelun. (Muhonen 2016, 9–10.)

Mitä säveltämiskasvatuksella sitten saavutetaan? Säveltämiskasvatus kehittää sekä musiikillisia taitoja että muita elämässä tärkeitä taitoja (esim. Huttunen 2017). Äänillä leikkiminen, niiden yhdistely ja erilaiset kokeilut äänten parissa mahdollistavat tekijälleen musiikinluojan roolin. Tällöin toteutuu taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu aktiivinen toimijuus (OPH 2017, 11). Oppilaat valtautuvat musiikin tekijöiksi. Omien tuotosten kautta he voivat kohdata ja ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan (Juntunen 2013, 45). Oppilaan itseilmaisu kehittyy ja asian omistajuuden kokemus vahvistuu.



Kuvio 3. Säveltämiskasvatuksen merkitys oppilaalle.

Ryhmässä säveltäminen kasvattaa osallistujien vuorovaikutustaitoja, kehittää taitoja keskustella musiikista ja kykyä neuvotella ratkaisuista. Säveltämiskasvatuksella voidaan kehittää lapsen luovuutta ja ongelmanratkaisutaitoja (Huttunen 2017). Säveltämisen avulla voidaan edistää oppilaan musiikillista ajattelua ja ymmärtämistä sekä oppia musiikin olemukseen kuuluvaa käsite- ja toimintatietoa. (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 252-253).



Kuvio 4. Esimerkkejä säveltämiskasvatuksen avulla kehittyvistä taidoista. (mm. Huttunen 2019, Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, Juntunen 2013, 45, Junttu 2015, 86)

2.2.4 Opettajan rooli sävellyksen ohjaajana

Tässä luvussa kerron opettajan rooleista sävellyksen ohjaamisessa. Rooleja ovat muun muassa: säveltämisen mahdollistaja, kannustaja, mallin antaja, taiteellinen tuottaja, haastaja ja roolimalli.

Opettajan rooli sävellyksen ohjaajana on riippuvainen monista tekijöistä. Siihen vaikuttaa se, onko kyse yksittäisestä oppilaasta, joka säveltää esimerkiksi soittotunnilla vai kenties ryhmästä. Onko kyseessä suuri, koululuokan kokoinen ryhmä vai pienempi ryhmä? Mikä on kasvatettavien musiikillinen taitotaso, entä muut työskentelyyn tarvittavat taidot? Mikä tavoite säveltämisellä on? Sävellyksen ohjaaminen täytyy sopeuttaa aina kulloiseenkin tilanteeseen ja kasvatettavien kannalta sopivaksi tehtäväksi. Koska kyse on luovasta toiminnasta, täytyy sävellyksen ohjaajan luoda tilanteeseen sopiva ilmapiiri.

Muhosen mukaan opettajan ajattelun lähtökohtana luovaan prosessiin ryhdyttäessä tulisi olla se, että kaikki oppilaat ovat kykeneviä luomaan musiikkia (Muhonen 2016, 9). Juntunen (2015, 70) kertoo, että myös Odena (2012) on tutkimuksessaan tullut samaan tulokseen. Näin voidaan tukea oppilaan toimijuuden kehittymistä. Yksilön taidot, usko omiin kykyihin, vuorovaikutus ja tunteet ovat merkityksellisiä luovassa toiminnassa. Ne vaikuttavat yksilön rohkeuteen heittäytyä luovaan toimintaan. Tunteet voivat joko estää tai tukea luovaa toimijuutta ja autonomiaa. (Juntunen 2015, 60.)

Luovuus edellyttää turvallisuuden tunnetta. Carl Rogersin mukaan ihmisellä on luontainen halu ilmaista itseään luovasti (Uusikylä ja Atjonen 2005, 136). Opettajan täytyy kunnioittaa jokaisen oppilaan ihmisarvoa, huolimatta siitä millainen oppilas on. Kasvatettava huomaa kyllä opettajan suhtautumisen niin positiivisessa kuin negatiivisessakin merkityksessä. Opettajan oikeanlainen suhtautuminen oppilaaseen ilmenee turvallisuuden tunteena. Se taas johtaa siihen, että oppilas voi olla oma itsensä. Hänelle tulee tunne siitä, että hänen teoksensa ovat hyväksytyjä sellaisenaan. Ulkoista arviointia tulisi välttää, jotta ei tulisi tarvetta käyttää psykologisia puolustusmekanismeja. Niiden alle luovuus hautautuu. Luovuutta edistää se, että oppiminen, tässä tapauksessa säveltäminen, on hauskaa. Oppilaita voi ottaa mukaan sävellystapahtuman suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen ja työskentelytapojen valintaan mahdollisuuksien mukaan. Tämä edistää oppilaiden mahdollisuutta luovuuteen. (Uusikylä ja Atjonen 2005, 136.)

Opettajan rooleista sävellyksen ohjaajana kertovat Mirja Karjalainen-Väkevä ja Hanna Nikkanen teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen*. Opettaja valitsee kulloisenkin roolinsa siten, että se parhaiten tukee oppilaan tavoitteita. Roolit voivat olla myös päällekkäisiä. Opettajan tehtävänä on tukea ja kannustaa säveltämisessä antaen kuitenkin samanaikaisesti oppilaille tarpeeksi tilaa, jotta he saavat oman äänensä esiin. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen näkevät, että säveltämisen ohella myös säveltämisen ohjaaminen on luovaa toimintaa. Opettajan haasteena on epävarmuuden sietäminen. Sävellystyö muotoutuu prosessissa, jonka etenemistä ja suuntaa on hankala arvioida etukäteen. Opettajalta vaaditaan heittäytymistä luovaan työhön. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 73–79.)

Säveltämisen mahdollistajan roolissa opettaja luo toimintaan sopivan ympäristön ja ilmapiirin. Musiikkioppilaitoksen näkökulmasta opettajat mahdollistavat säveltämisen tuomalla sen osaksi oppilaitoksen toimintakulttuuria niin, että siitä tulee itsestään selvä osa toimintaa, jossa näkyy oppilaiden oma tekijyys. Tässä on suuri merkitys opettajan

omalla kyvyllä havainnoida oppilaiden aloitteita ja kiinnostuksen kohteita. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 73.) Omassa työyhteisössäni tätä mahdollistajan roolia käynnistettiin syksyllä 2019 muun muassa sopimalla oppilaiden yhteisistä sävellyskonser-teista. Jokainen opettaja sai halutessaan osallistua konserttiin omien oppilaidensa kanssa. Yhdessä sovittiin etukäteen säveltämiselle raameja. Tällä kertaa lähtökohtana olivat runot.

Kannustajan roolissa opettaja voi rohkaista kasvatettavia erilaisiin äänellisiin kokeiluihin, esim. improvisaatioihin. Tärkeintä tässä on se, että kaikki tuotokset hyväksytään sellaisinaan. Tarkoitus on saada oppilaat tuottamaan jotakin omaa, johon itsekritiikki ei vaikuta. Palautetta voi toki antaa, mutta sen tulisi olla kannustavaa ja rakentavaa. Tällai-silla tehtävillä rohkaistaan omaa mielikuvituksen käyttöä ja ilmaisua. (Karjalainen-Vä-kevä ja Nikkanen 2013, 75–76.) Itse muistan tehneeni paljonkin aiheeseen sopivia har-jotteita Orff-tasokursseilla. Olimme usein piirissä musisoiden yhdessä, samassa syk-keessä. Meneillään saattoi olla soitto, puhe, laulu tai kehorytmi. Vuoroin tehtiin kaikki yhdessä ja jokainen improvisoi vuorollaan jotakin omaa. Vaikka itse olenkin kova jännit-tämään omaa vuoroani, ei siinä ehtinyt kuitenkaan liikaa jännittää, varsinkin, kun koko ajan täytyi keskittyä siihen, että musiikki soi. Kun oma vuoro tuli, improvisointihetki oli aina sen verran lyhyt ja tehtävä selkeästi rajattu, että siinä tuli onnistumisen tunne.

Erilaisia musiikkityylejä opettaja pääsee esittelemään **mallin antajan roolissa**. Tällöin opettajan tehtävänä on esitellä oppilaille tyylin olennaisimmat piirteet ja tarjota niistä esi-merkkejä. Voidaan myös tutustua erilaisia kaavoja noudattaviin sävellyksiin ja luoda oma sävellys näitä kaavoja noudattaen. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 76.) Näkisin, että mallin antajan roolissa opettaja voisi nostaa esille myös erilaisia musiikillisia tai soit-toteknisiä harjoiteltavia asioita, joita sävellyksen avulla voitaisiin harjoitella. Soittotunnilla voitaisiin säveltää omia etydejä oppilaan omakohtaisia tarpeita varten.

Taiteellisen tuottajan rooli voi olla opettajalle haastava. Kuinka antaa neuvoja ilman, että astuu sävellyksen tekijöiden varpaille? Tuottajan roolia tarvitaan esimerkiksi silloin, kun sävellyksiä viimeistellään esityskuntoon. Opettaja voi esitellä oppilaille erilaisia rat-kaisuja, kuten dynamiikkaa, soitinnusta tai fraseerausta, joilla musiikillisia asioita saa-daan vielä paremmin esiin. Tässä täytyy olla varovainen, ettei opettajan näkemys mene oppilaiden näkemyksen edelle tai peräti lyttää sitä. Tuottajan tehtävänä on herättää kes-kustelua erilaisista vaihtoehtoista, auttaa oppilaita kehittämään omaa materiaaliaan ja laajentamaan sitä. Opettaja voi tässä käyttää ammattitaitoaan, ja tuoda esille sellaisiakin

ratkaisuja, joita oppilaat eivät välttämättä ole tulleet ajatelleeksi. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 76–77.)

Haastajan tehtävänä on houkutella oppilasta kehittämään ja kokeilemaan uusia, joskus yllättäviäkin tai normeista poikkeavia ratkaisuja omassa sävellystyössään. Näin oppilaan oma muusikkous ja säveltäjäys kehittyä ja näkökulmat laajenevat. Sävellyksen tehtävänä on uuden luomisen lisäksi kehittää oppilaan omaa ääntä ja tuoda sitä esiin sekä haastaa jo olemassa olevaa kulttuuria. Haastaja voi omalla kuuntelullaan tuoda esiin sellaisia näkökulmia, joita oppilas ei välttämättä ole tullut ajatelleeksi. Erilaiset sävellykseen liittyvät kysymykset voivat johdatella oppilasta huomaamaan uusia vaihtoehtoja tehdä asioita. (Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen 2013, 78–79.)

Filosofian tohtori Taina Huttusen mukaan opettaja on myös **roolimalli**, joka musiikillisen tuotoksen ohella nostaa esiin vuorovaikutustaitojen ja myönteisen asenteen arvon. Omalla käyttäytymisellään hän opettaa myös oppilaille, että virheiden tekeminen on sallittua, niitä ei tarvitse pelätä ja niistä voi myös oppia. Positiivisen psykologian mallin mukaisesti sekä opettaja että oppilaat voivat antaa toisilleen palautetta hyvin tehdystä työstä ja hyvästä käytöksestä. (Huttunen 2019, 62.)

Keksimistä ja ideointia kannattelevasta opettajan roolista kirjottaa Laura Huhtinen-Hilden Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirjassa (Huhtinen-Hilden 2017, 402). Tällä Huhtinen-Hilden viittaa ympäristöön, joka mahdollistaa luovuuden kukoistamisen ilman kaaosta. **Työskentelyn ylläpitäjän ja rajaajan roolia** tarvitaan Huhtinen-Hildenin mukaan luomisprosessin ideoiden käsittely- ja keksintävaiheessa. Myös opettajan rooli **neuvottelijana** tulee esiin tässä luomisen vaiheessa. (Huhtinen-Hilden 2017, 402.)

2.2.5 Kehollisuus väylänä improvisointiin ja säveltämiseen

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimiselle tärkeitä. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa ovat myös merkityksellisiä oppimisessa. (OPH 2017, 11.) Fenomenologisen filosofian mukaan toimija ymmärretään subjektina, joka on maailmassa kehollisesti olevana, toimivana ja kokevana. Fenomenologiassa ihminen näkee itsensä kehollisena toimijana. Ihmisen itseys rakentuu suhteessa kehoon. Kehollinen näkökulma muovautuu jatkuvasti ja rakentaa ihmiselle kokemusta

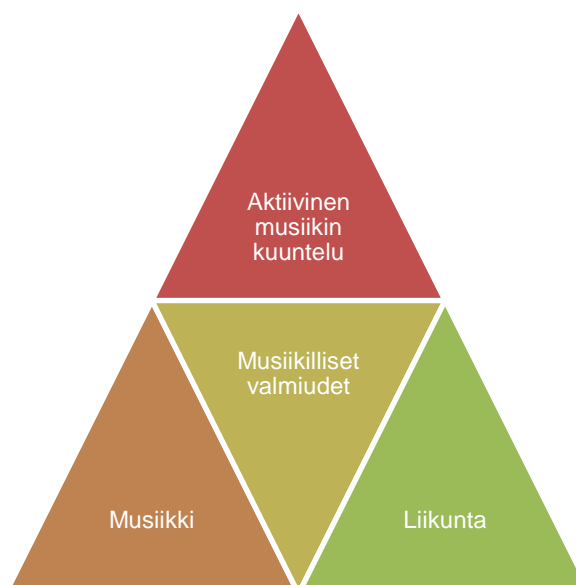
omasta kehostaan. *Keholliset taidot ja tieto* ovat osa kehollista näkökulmaa. Ne kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ihmisen harjoituttaessa niitä itse. Keholliseen näkökulmaan sisältyvät myös *spontaanius* eli kyky käyttää kehollisia tietoja ja taitoja ennen kokemattomissa tilanteissa ja *itseluottamus* eli usko omiin kykyihin, jota positiivinen vuorovaikutus vahvistaa. (Juntunen 2015, 59–60.)

Halusin kirjoittaa tähän työhön musiikkiliikunnan merkityksestä säveltämisen ja improvisoinnin kontekstissa, koska musiikkiliikunnalla voidaan saavuttaa monia taitoja, joita niissä tarvitaan. Säveltämisessä ja improvisoinnissa tarvittavia olennaisia taitoja voidaan toki harjoittaa muidenkin keksimistä ja omaa tuottamista vaativien tehtävien, kuten kuvataiteellisen tuottamisen, kirjoittamisen tai näyttelemisen avulla (Juntunen 2013, 46). Musiikkiopistossa lasten parissa työskentelevänä näen kuitenkin musiikkiliikunnan merkityksen yhtenä tärkeänä työkaluna tähän. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän lähtisin kehittämään omaa luomiskykyä liikkeen kautta. Lapsethan liikkuvat jo luontaisesti paljon. On myös tutkittua, että liikkuminen edistää oppimista (Syväoja 2015). Kehollisen ilmaisun merkityksestä kirjoittaa myös tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila. Hänen mukaansa lapsi ilmaisee kokemuksiaan ja tunteitaan kehonsa avulla enemmän kuin aikuiset, jotka käyttävät ilmaisunsa välineinä enemmän sanoja. Hänen mielestään kehollisen ilmaisun ymmärtäminen on kasvattajille tärkeä taito, etenkin kun on kyse pienistä lapsista. (Anttila 2009, 18.) Myös musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen kertoo, että kehollisten kokemusten merkitys oppimisessa on nykyään yleisesti tiedostettu asia. Tätä käsitystä vahvistavat muun muassa kognitiotieteen, neurologian ja psykologian tutkimukset. (Juntunen 2015, 101.) Liikkumisen yhdistäminen oppimiseen kasvattaa muistikapasiteettia ja tukee oppimista (Huotilainen 2019, 79).

Suomalaista musiikkiliikuntaa ovat kehittäneet erityisesti suomalaisen musiikkiliikunnan uranuurtaja Inkeri Simola Isaksson, MuM Soili Perkiö ja FT Marja-Leena Juntunen. Tärkeän pohjan ja perustan heidän ajatuksilleen ja sovelluksilleen aiheesta ovat luoneet sveitsiläinen säveltäjä Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950) ja saksalainen säveltäjä Carl Orff (1895–1981)¹. Musiikkiliikunnassa musiikkia (ja monia muitakin taitoja) opitaan yhdistämällä musiikkia keholliseen toimintaan. Tällöin ihmisen keho toimii musiikillisen instrumentin tavoin. Musiikkiliikunnalla on sekä musiikkikasvatuksellisia että yleiskasvatuksellisia tavoitteita. Oman kehon liikkumisen kautta pyritään ymmärtämään, aistimaan ja

¹ Käyttämässäni lähteessä (Isaksson 2010, 37) Orffin kuolinvuosi oli merkattu vuodeksi 1981. Otavan musiikkitiedon mukaan Orff on kuollut vuonna 1982 (Virtamo 1997, 302).

sisäistämään musiikkia. Lisäksi musiikkiliikunnalla voidaan kehittää kykyä käyttää luovuuttaan. (Simola-Isaksson 2010, 37.)



Kuvio 5. Dalcroze-pedagogiikka tähtää musiikillisten valmiuksien edistämiseen yhdistämällä musiikkia, aktiivista musiikin kuuntelua ja liikuntaa (Juntunen 2013, 34).

Musiikkiliikunnan avulla voidaan kehittää kaikkien musiikin elementtien hallintaa ja ymmärrystä. Näitä elementtejä ovat: muoto, rytmi, tempo, dynamiikka, harmonia, sointiväri, kesto ja äänen korkeus. Musiikkiliikunnassa musiikin elementtejä opitaan aktiivisen kuuntelun avulla. Musiikillisia elementtejä kuten muotoa, tunnelmaa ja sointivärejä tunnistetaan oman kehon kautta. Aktiivisen musiikinkuuntelun kautta kasvatetaan musiikillista ja kehollista ymmärrystä. (Seppänen, Tarvonen ja Lindeberg-Piironen 2017, 276.) Musiikillisten taitojen kehittäminen musiikkiliikunnan avulla on mahdollista kaikille ikäryhmille iästä ja taitotasosta riippumatta. Harjoitteita voidaan muokata kaikille sopiviksi. Musiikista ja liikkeestä syntyneet mielikuvat voivat jatkossa olla apuna esimerkiksi improvisoitaessa tai sävellettäessä. (Juntunen 2013, 35.)

Musiikkiliikunta kehittää myös improvisoinnissa ja säveltämisessä tarvittavia ulkomusiikillisia taitoja. Ryhmäopetuksena tapahtuvalla musiikkiliikunnalla voidaan kehittää esimerkiksi: sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja (yhteishenki, sopeutuminen ryhmään), ryhmässä olemisen taitoja (kontakti- ja kommunikointikyky), liikunnallisia taitoja (motoriset taidot, ketteryys), psykologisia taitoja (keskittyminen, muisti, reaktiokyky), mielikuvi- tusta ja persoonallisuutta. (Juntunen 2015, 98–100.) Aistihavainnot, liikekokemukset,

tunteet ja ajattelu sulautuvat yhteen muodostaen mielikuvia, kun toiminnassa yhdistetään musiikkia ja liikettä. Nämä mielikuvat tallentuvat ihmisen muistiin, ja niihin on mahdollista jälkeenpäin palata. Näin voidaan tehdä esimerkiksi improvisoitaessa tai sävelletäessä, jolloin mielikuvien avulla voidaan luoda uutta musiikkia. Näin ollen musiikkiliikunnalla voidaan kasvattaa improvisoinnissa ja säveltämisessä tarvittavien mielikuvien määrää. (Juntunen 2013, 40.)

Yhtenä tärkeimmistä ulkomusiikillisista taidoista Isaksson pitää vuorovaikutustaitoa, jolla hän kokee olevan jopa terapeutisia merkityksiä. Ryhmässä hyväksytyksi tulemisen tunne auttaa hyväksymään myös muut ryhmäläiset ja itsensä ryhmän jäsenenä. Tästä syntyy positiivinen kierre, joka johtaa ihmisen ilmaisun vapautumiseen musiikin avulla. Hän painottaa tässä myös opettajan vastuuta turvallisen ilmapiirin luojana. Ensin on saatava ryhmän kaikille jäsenille turvallinen olo toimia, vasta sitten voi alkaa opettaa. (Juntunen 2015, 98–100.) Tämä onkin yksi musiikkiliikuntaa työvälineenään käyttävän opettajan haasteista. Jotkut ihmiset nimittäin kokevat musiikin mukaan liikkumisen ahdistavaksi, jopa häpeää tuotavaksi asiaksi, koska liikkeudessa ihminen altistaa ja paljastaa näkyville osan itsestään. Jos näin käy, oppiminen vaikeutuu. Toinen haastava asia voi olla ajan puute. Jotta keho ja mieli ehtisivät herkistyä liikekokemuksille sekä yhteydet aistimisen, ajattelun, tuntemisen ja toiminnan välillä muodostua, tähän kaikkeen tarvitaan riittävästi aikaa. Liikkeen käyttäminen osana opetusta voi aiheuttaa myös työrauha-ongelmia. (Juntunen 2009, 254.)

2.2.6 Carl Orffin musiikkikasvatusajattelu ja luova musiikillinen keksintä

Orff-pedagogiikka perustuu kokonaisvaltaiseen, oppijalähtöiseen musiikkikasvatusajatteluun, jossa uskotaan jokaisen mahdollisuuksiin oppia. Vuorovaikutteinen opetusprosessi toimii pedagogiikan lähtökohtana. Opetusprosessin elementtejä ovat kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto. (Kaikkonen, Oksanen ja Perkiö 2013, 22.) Nämä toimivat pohjana lapsesta itsestään lähtevälle improvisoinnille. Improvisointia pohjustetaan imitoinnilla. Täsmällinen kuuntelu, nopea reagointikyky, muisti ja muodon tuntemus kehittyvät imitoinnin avulla. Imitoinnin merkitys vähentyy sitä mukaa, kun oppijoiden kyvyt itsenäiseen tekemiseen ja omaan ongelmanratkaisuun kehittyvät. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen ja Mäkinen 1994, 198–199.)

Orff-opetusprosessissa liikkeestä, ihmisäänestä, kielestä, tanssista ja soittimista muodostuu kokonaisuus. Luovuudelle suotuisa ilmapiiri tehdään ”virittämällä”. Oppiminen tapahtuu oman kokeilun myötä ja leikki on siinä vahvasti mukana. Improvisointi, säveltäminen ja omien tuotosten tekeminen yhdistetään prosessissa kuuntelemiseen, valmiiden sävellysten työstämiseen ja musiikillisen tiedon oppimiseen. (Kaikkonen, Oksanen ja Perkiö 2013, 22.)

Kokeilu ja elämys ovat tärkeitä elementtejä Orff-opetusprosessissa. Prosessin työtavat ovat: liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi, improvisointi ja ilmaisu. Näiden työtapojen avulla tutkitaan ja kokeillaan musiikillisia elementtejä: dynamiikkaa, rytmisiä, sointiväriä, muotoa, melodiaa ja harmoniaa. Monipuoliset työtavat yhdistettyinä musiikinelementtien opiskeluun synnyttävät elämyksiä. Ryhmässä saatujen elämysten kautta musiikilliset elementit siirtyvät välineiksi oppilaiden omaan musiikilliseen ilmaisuun. (Kaikkonen, Oksanen ja Perkiö 2013, 23.)

Pyrin saamaan oppilaiden oman aktiivisuuden esiin musisoinnin, improvisoinnin ja omien sävellysten tekemisen avulla (Carl Orff 2000).

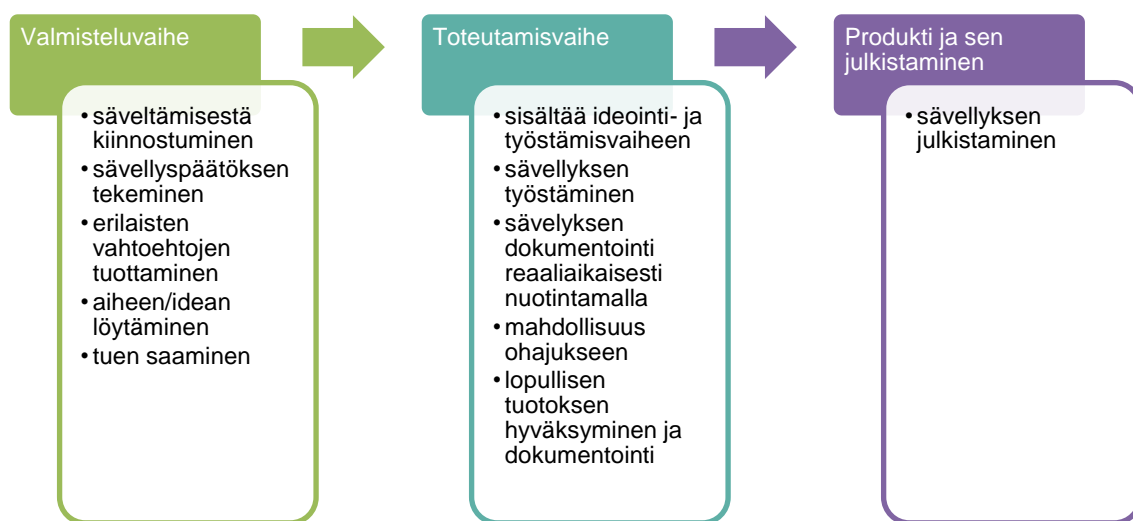
2.2.7 Ryhmässä säveltämisen menetelmiä

Esimerkkeinä ryhmässä säveltämisestä käytän tässä työssä FT Sari Muhosen kehittämää sävellyttämistä sekä FT Taina Huttusen Osallistavaa sävellysmenetelmää (OSM). Halusin tuoda tähän työhön esimerkit sellaisesta säveltämiskasvatuksesta, jossa syntyy myös konkreettinen tuotos, sävellys. Itselleni tutumpaa on muskarimaailmassa tapahtuva ryhmisäveltäminen, jossa tuotos jää usein vain kuultavaksi. Näin käy usein esimerkiksi improvisointitehtävissä ja erilaisissa äänileikeissä. Sekä sävellyttäminen että Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) on kehitetty ja testattu koulumaailmassa jo ennen – vuoden 2014 peruskoulujen opetussuunnitelman uudistusta. Ne vastaavat hyvin myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin esimerkiksi luovuuden ja oman ilmaisun kehittämisestä, osallisuudesta sekä osallistumisesta (OPH 2017, 11).

Sari Muhonen on väitöstudiumissaan (2016) tarkastellut yhteisluomista ja luovaa toimijuutta koulun musiikkikasvatuksessa sekä opettajan roolia näiden tukijana. Tutkimuksen kohteena oli sävellyttämiskäytäntö ja sen toteuttaminen. Tutkimus tehtiin kolmessa eri luokkayhteisössä suomalaisen peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Tutkimusaineistona

toimi opettajan reflektointi sävellyttämiskokemuksista ja neljänkymmenen oppilaan kokemukset, jotka kerrottiin haastatteluissa kolme-neljä vuotta sävellyttämiskokemuksen jälkeen. Tutkimus puoltaa opettajan (sävellyttäjän) aktiivista osallistumista sävellysprosessiin. Opettajan osallistuminen tulee kuitenkin nähdä tilannekohtaisesti. Tutkimuksen mukaan yhteisluomisen ja yksin säveltämisen kokemukset ovat tarpeellisia koko koulunkäynnin ajan. Jotta oppilaiden osallisuus toteutuisi, on tärkeää huomioida opettajan toimintaa ja ryhmäilmapiiriä. Tutkimuksen tuloksena ilmeni muun muassa musiikillisen yhteisön lujittumista, joka oli seurausta yhteisluomisesta, jakamisesta ja dokumentoinnista. Yhdessä luotujen teosten dokumentointi nousi tärkeään osaan, sillä dokumentoituihin teoksiin on mahdollista palata myöhemmin, niitä voi reflektoida ja niiden avulla voi seurata kehitystä. (Muhonen 2016, 9.)

Sävellyttäminen on yhteistoiminnallinen menetelmä, jossa luodaan uutta musiikkia. Sävellyttämistoiminnan tuloksena syntyy musiikillisia teoksia, esimerkiksi lauluja. Lopuksi teokset dokumentoidaan ja julkistetaan. Sävellyttämisprosessi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: valmisteluun, toteuttamiseen ja julkistamiseen.



Kuvio 6. Sävellyttämisprosessin vaihteita Sari Muhosen mukaan (Muhonen 2012, 14–15).

Sävellyttämisessä opettajalla (sävellyttäjällä) on **ohjaajan** ja **kanssasäveltäjän** roolit. Lapset toimivat säveltäjinä ja sanoittajina. Sävellystyö voi tapahtua niin yksitällisen oppilaan kuin ryhmänkin kanssa. Sävellyttäminen käynnistyy oppilaiden toimesta silloin, kun

oppilas/oppilaat haluavat tehdä laulun. Myös opettaja voi ehdottaa säveltämistä. Laulun syntyprosessia ohjataan tarvittaessa kysymyksillä: Mikä on laulun aihe? Kuinka se alkaa/jatkuu/loppuu? Tunnelmaa etsitään mielikuvien, esimerkiksi vastakohtaparien avulla: iloinen – surullinen, nopea – hidas, korkea – matala. Opettaja voi omalla soittamisellaan auttaa oppilasta hahmottamaan syntymässä olevaa sävellystä ja kysyä esimerkiksi: Menikö se näin? Säveltämisstrategiat ovat erilaisia riippuen oppilaasta. Usein prosessi sisältää improvisoimista ja spontaania laulamista. Sävellykset dokumentoidaan nuotintamalla ne sävellystyön yhteydessä. Jos oppilas ei vielä hallitse nuotintamista, sen voi tehdä opettaja. Sävellysten dokumentointi nuotintamalla mahdollistaa niihin palaamisen jälkeensä. Tällöin niitä voivat soittaa ja laulaa myös muut, kuten sukulaiset ja tuttavat. (Muhonen 2012, 11–13.)

Taina Huttusen väitöksessään (Huttunen 2017) kehittämä Osallistava sävellysmenetelmä (OSM) perustuu spiraalimalliin. OSM:n tavoitteena on musiikillisten taitojen lisäksi kehittää toimijataitoja. Kriteereitä ja haasteita on mahdollista lisätä ja muuttaa eri sävellyskerroilla. Mallissa on kahdeksan vaihetta:

1. Perehdytys prosessiin

Opettaja valaa uskoa oppilasiin, ja tekee tiettäväksi sen, että kaikki selviävät sävellysprosessista. Opettaja ottaa vastuun prosessin luomisesta sellaiseksi, että kaikilla on mahdollisuus onnistua, ja tiedottaa oppilaita tästä. Puhutaan prosessin arvioinnista; mitä arvioidaan ja miten.

2. Tarvittavien musiikillisten elementtien (musiikillisen tietotaidon) ja turvatekijöiden opettelu

Tarkastellaan ja opetellaan yhdessä musiikilliset elementit, jotka tällä kertaa ovat keksinnän rakennusvälineinä. Musiikillisia elementtejä opiskellaan monipuolisilla tavoilla, jotta ymmärretään niiden väliset yhteydet. Tähän osioon liittyy myös soitinten ja laitteiden käsittelyn oppiminen ja kuulonsuojeluasiat. Opittu otetaan käyttöön sävellystyössä ja sitä sovelletaan omista lähtökohdista.

3. Keksiminen, harjoittelu, kirjallinen muistiinmerkintä ja äänitys (tv) sekä kirjallisen asun tarkistus

Annettujen elementtien tiimoilta annetaan oppilaalle soveltava tehtävä, jonka ratkaisemiseksi hänen tarvitsee osata soveltaa opittua tietotaitoa käyttäen apuna musiikillista keksintää. On todella tärkeää, että oppilas saa kokea onnistumisen iloa ratkaistessaan tehtävän. Oma tuotos harjoitellaan niin, että sen pystyy äänittämään. Lisäksi se saatetaan kirjalliseen muotoon. Opettaja on apuna.

4. Rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen

Opetellaan antamaan rakentavaa kritiikkiä toisen tuotoksesta analysoimalla sitä. Opettajan rooli on ohjaava ja neuvova. Hän kertoo, mihin asioihin arvioinnissa kiinnitetään huomiota. Tässä opitaan yhteistyötä kaikkien kanssa, ilmaisemaan omia mielipiteitä loukkaamatta toista, arvostamaan omaa ja toisten työtä, itsesääntelyä ja toisten huomioonottamista. Rakentava kritiikki annetaan suullisesti.

5. Vertaisarviointi

Vertaisarvioinnissa arvioidaan saatu rakentava kritiikki. Kritiikin saanut arvioi saamansa kritiikin ja kritiikinantajan käytöksen naama-arvioinnilla. Vertaisarviointi tehdään joko paperiselle lomakkeelle tai sähköisesti. Vain opettaja näkee vertaisarvioinnit rakentavasta kritiikistä. Näin voidaan saada totuuden mukaista palautetta. Vertaisarviointi toimii myös hyvänä työkaluna opettajalle tutkittaessa ryhmäläisten vuorovaikutustaitoja, kritiikin antamisen taitoja, asianmukaista käytöstä ja avun tarvetta.

6. Tuotoksen kehittäminen saadun kritiikin pohjalta ja harjoittelu konserttia varten, sävellyksen nimeäminen, yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja koreografian keksiminen sekä kirjallisen asun tarkistaminen

Tätä vaihetta Huttunen vertaa prosessikirjoitukseen tai tutkivan oppimisen menetelmään, joissa työtä kehitetään ja tarkastellaan sekä luodaan siitä uusia versioita. Kun työ on valmis, alkaa sen harjoittelu esityskuntoon. Myös esiintymistaitoja harjoitellaan.

7. Konsertti (esiintyjä- ja yleisökasvatus)

Harjoitellaan esiintymistä ja yleisönä olemista. Yleisön tehtävänä on tukea esiintyjää. On tärkeää, että ennen konserttia ryhmässä on kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri.

8. Itsearviointi ja mahdollisesti – karonkka

Itsearvioinnissa arvioidaan oman tuotoksen lisäksi omaa osallisuutta ja musiikillista osaamista. Myös eri työvaiheista suoriutumista arvioidaan ja sitä, kuinka itseohjautuvasti sai työn tehtyä. Turvallisuuden tunne ja yhteistyötaidot ovat myös reflektion kohteena. Lomakkeessa voi olla paikka myös esimerkiksi ryhmän hauskimman kappaleen äänestämiseen.

Karonkassa voi jatkaa hyvän palautteen jakamista, kiitoksia. Se voi olla esimerkiksi yhteinen herkkuhetki, jossa katsotaan konserttitaltiointi. (Huttunen 2019, 64–72.)

Näitä vaiheita suunnittelemalla, muokkaamalla ja muuttamalla tapauskohtaisesti, voi opettaja eri sävellystapauksissa harjoituttaa erilaisia musiikillisia asioita ja metataitoja. Myös opettaja itse harjoittelee Osallistavan sävellysmenetelmän käyttöä kerta kerralta. (Huttunen 2019, 59–63.)

2.2.8 Tarinasäveltäminen

Tarinasäveltäminen on musiikkiterapeutti ja pianonsoitonopettaja Hanna Hakomäen kehittämä säveltämisen menetelmä. Sitä voi käyttää kaiken ikäisten yksilöiden tai ryhmienkin kanssa sävelletessä. Tarinasäveltämistä voi käyttää toimintatapana taideaineiden opiskelussa ja se sopii myös kuntoutusmuodoksi esimerkiksi musiikkiterapiassa. Tarinasäveltämisessä kohtaavat tarinasäveltäjä ja tarinasävellyttäjä. Heidän vuorovaikutuksensa tuloksena syntyy teos, jota kutsutaan tarinasävellykseksi. Tarinasäveltäjä luo teoksen ja tarinasävellyttäjä kuuntelee ja kirjoittaa sen ylös. (Hakomäki 2007, 16.)

Tarinasäveltäminen sisältää neljä periaatetta, joiden mukaan toimitaan. Ensimmäisen periaatteen mukaisesti *tarinasäveltäminen on vapaata musiikki-ilmaisu*. Se on musiikillista keksintää, jonka avulla ilmaistaan omiksi koettuja asioita ja tunteita. Toisen periaatteen mukaisesti *tarinasäveltäminen on vastavuoroista vuorovaikutusta*. Teoksen syntyyn ei vaikuteta opettamalla tai ohjaamalla, vaan se hyväksytään sellaisena, kuin se syntyy.

Syntynyt teos voi olla muutakin, kuin perinteinen sävellys. Se voi olla esimerkiksi musiikkitarina tai musiikkileikki. Kolmannen periaatteen mukaisesti *tarinasäveltämisessä syntyy muistiin merkitty teos*. Kirjaaminen tapahtuu niin, että tekijä voi kirjaamisen perusteella soittaa teoksen uudestaan. Kirjaaminen voi tapahtua esimerkiksi kuvionuotteja tai perinteistä nuotinkirjoitusjärjestelmää käyttämällä. Tarpeen niin vaatiessa, voidaan myös erilaisia merkkejä käyttää kirjaamisessa. Neljännen periaatteen mukaan *teos esitetään konsertissa* tarinasäveltäjälle tärkeille ja toiminnan kannalta merkityksellisille henkilöille. (Hakomäki 2007, 27–29.)

2.2.9 Soiva taideleikki

Soiva taideleikki on Hanna-Leena Tammiruusun kehittämä sosiokulttuurinen oppimisympäristö. Soivassa taideleikissä oppijat ja opettaja säveltävät yhdessä tasavertaisina musiikillista mielikuvitusleikkiä. (Tammiruusu 2018.) Soiva taideleikki perustuu vuorovaikutteeseen, kokemukselliseen oppimisprosessiin, jossa opettaja omalla musiikkipedagogisella ammattitaidolla yhdistää ryhmässä vuorovaikutuksen kautta syntyvän leikin musiikin elementteihin, kuten harmoniaan, melodiaan, muotoon, rytmiin, dynamiikkaan, tempoon ja sointiväriin. Keksimällä, kokeilemalla ja tutkimalla luodaan yhdessä taide-teos. Tammiruusu pitää tärkeänä turvallista oppimisympäristöä, joka on edellytyksenä luovalle toiminnalle. (Tammiruusu 2018, 8–9.) Taiteen äärelle päästään, kun kokemus on prosessissa mukana oleville merkityksellinen. Jokaisen ryhmän prosessi on omanlaisensa, eikä taideteos välttämättä tule valmiiksi, vaan elää jatkumona edellisille kokemuksille. Soivaan taideleikkiin voi sisältyä omaa kokeilua ja keksintää, leikkiä, improvisaatiota, äänenkäyttöä, kuuntelua, soittamista, kehollista ilmaisua ja taideintegraatiota. (Tammiruusu 2018, 30.)

2.2.10 Improvisoinnin alkuun soittotunnilla

Musiikin tohtori, pianisti Kristiina Junttu, pitää improvisaatiota pianonsoiton alkuopetuksessa työvälineenä muusikon taitojen rakentamiseen ja henkilökohtaisen musiikki- ja instrumenttisuhteen syventämiseen. Hänen mukaansa alkuopetuksessa kehollisuus on tärkeä lähtökohta improvisoinnille. Tätä näkemystä puoltavat myös tutkimukset, joita on tehty lasten spontaanista musisoinnista. Tekeminen, kuuleminen, näkeminen ja kokeminen muodostavat yhdessä kokonaisvaltaisen kehollisen kokemuksen, joka toimii lähtökohtana spontaanille musisoinnille. (Junttu 2015, 77–81.)

Koska improvisointi on luovaa toimintaa, tarvitaan soitonopettajalta toimia luovuuden ylläpitämiseksi. Junttu varoittaa soitonopettajaa kiinnittymästä liikaa opetusohjelmiin ja oppimisaikatauluihin. Myös oppilaan omille ajatuksille täytyy antaa aikaa ja tilaa. Tätä kautta päästään tutustumaan lapsen yksilönä, hänen kokemuksiinsa ja luovuuteensa. Kun nämä tunnistetaan, niitä voidaan myös tukea. Suoritusten arvioimisessa on oltava varovainen. Opettajan pidättäytyminen suorituksen kritisoinnista rohkaisee lasta improvisaatioon. Lasta kannattaakin rohkaista arvioimaan suoritustaan itse ja välttää kritisointia. Yhteinen keskustelu on kuitenkin tärkeää, sekä se, että osataan nauttia onnistumisista. Junttu herättelee soitonopettajaa myös antamaan tilaa lasten oma-aloitteiselle leikkimiselle ja hulluttelulle soittimen kanssa. (Junttu 2015, 82–83.)

Kokeneet muusikot ammentavat improvisaatioihinsa elementtejä omista musiikillisista kokemuksistaan ja voivat hyödyntää niissä oppimiaan musiikillisia idiomeja. Lisäksi heidän soittimen käsittelytaitonsa ovat vuosikausien kehityksen tulosta. Soittopolkunsa alkutaipaleella olevilla lapsilla ei tällaisia mahdollisuuksia ole. Mistä sitten ammentaa aineksia improvisaatioon? Juntun mukaan oppilaasta itsestään ja hänen kokemusmaailmastaan. Alkeisopettajalla on tässä tehtävänä tarjota soittamisen materiaaleja ja auttaa oppilasta improvisoinnin alkuun. Vuorovaikutus on tärkeää ensimmäisten improvisaatioiden syntymiselle. Soitonopettajan tehtävänä on saada oppilas huomaamaan omat mahdollisuutensa. Improvisaatiota voi auttaa alkuun kysymyksillä. Myös tehtävän rajaaminen auttaa. Improvisoida voi myös yhdessä esimerkiksi leikkimällä kysymys – vastaus leikkiä. (Junttu 2015, 84–86.)

3 Opinnäytetyön toteutus

Halu kehittää omaa työtään musiikkioppilaitoksen opettajana sai minut tutkimaan opettajan työn kehittämistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tässä työssä tutkin myös lasten kanssa säveltämistä eri näkökulmista. Olen etsinyt aineistoa kirjallisuudesta, käynyt tutustumassa aiheeseen koulutuksissa ja kokeillut säveltämiskasvatuksen työtapoja omassa työssäni erilaisin työskentelymenetelmin. Työn tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa säveltämiskasvatuksen menetelmistä, sekä selvittää sitä, mitä se vaatii ohjaavalta opettajalta, ja mitä oppilas siitä hyötyy.

3.1 Tutkimusote

Kehittämistyössäni käytän tapaustutkimuksellista otetta. Tapaustutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä perusteellisesti ja tarkasti, kerätyn aineiston pohjalta. Siinä voidaan hyödyntää myös aikaisempia tutkimuksia aiheesta. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että se voi sisältää useita erilaisia tutkimusmenetelmiä. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 9–10). Tässä kehittämistyössä tarkastelen säveltämiskasvatusta opettajan ja oppilaan näkökulmista. Käytän apuna lähdekirjallisuutta ja säveltämiskasvatuksesta tehtyjä tutkimuksia. Kirjallisuuden lisäksi testaan erilaisia tapoja toteuttaa säveltämiskasvatusta omassa työpaikassani musiikkiopiston opettajana ja reflektoin opetuskokemuksia. Näistä etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin.



Kuvio 7. Tutkimusspiraali.

Spiraalin muoto ilmentää kehitystyön etenemistä vaiheittain. Vaiheet eivät kuitenkaan seuraa toisiaan tietyssä järjestyksessä, vaan vaikuttavat toisiinsa koko ajan ja syventävät tietoa kehittämistyön aiheista: opettajana kehittymisestä ja säveltämiskasvatuksesta. Spiraali kuvaa hyvin myös sitä, että kehittämistyössä ei saada tyhjentäviä vastauksia tutkittaviin ilmiöihin, vaan tietämystä niistä voi jatkuvasti syventää ja lisätä.

Tapaustutkimuksellisen otteen mukaisesti erottelen tässä kehitystyössä tapauksen ja tutkimuksen kohteen seuraavasti: tutkimuksen kohteena on säveltämiskasvatus ilmiönä ja tapauksena minä, kehittämistyön tekijä, oppijana. Kehittämistyön tavoitteena on lisätä tietoa ja ymmärrystä säveltämiskasvatuksesta ja saada käyttöön sen menetelmiä. Taus-talla kulkee koko ajan kysymys opettajan työn kehittämisestä, johon myös haen vastauk-sia.

Tapaustutkimus on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Se on myös kontekstuaalista. (Malmsten 2007, 63.) Kehittämistyöni toteutuu lukuvuoden 2019–2020 aikana. Se on YAMK opintoihin Metropolia ammattikorkeakoulun osoittama aika. Lisäksi rajaan sävel-tämiskasvatuksen käsittelyä musiikin alkeisopetukseen, koska olen itse musiikin alkei-den opettaja. Siksi en käsittele aihetta esimerkiksi yläkoulu- ja lukioikäisten tai sitä van-hempien osalta, vaan rajaan sen omassa työssäni tällä hetkellä kyseessä oleviin ikäryh-miin. Luovien menetelmien testaamista rajaa käytössäni olevat ryhmät ja tehtävien so-veltuvuus kyseisille ryhmille ja yksilöille. Kehittämistyö tapahtuu musiikkioppilaitosympä-ristössä, joka on oma työkenttäni.

3.2 Reflektio avaimena kokemuksista oppimiseen

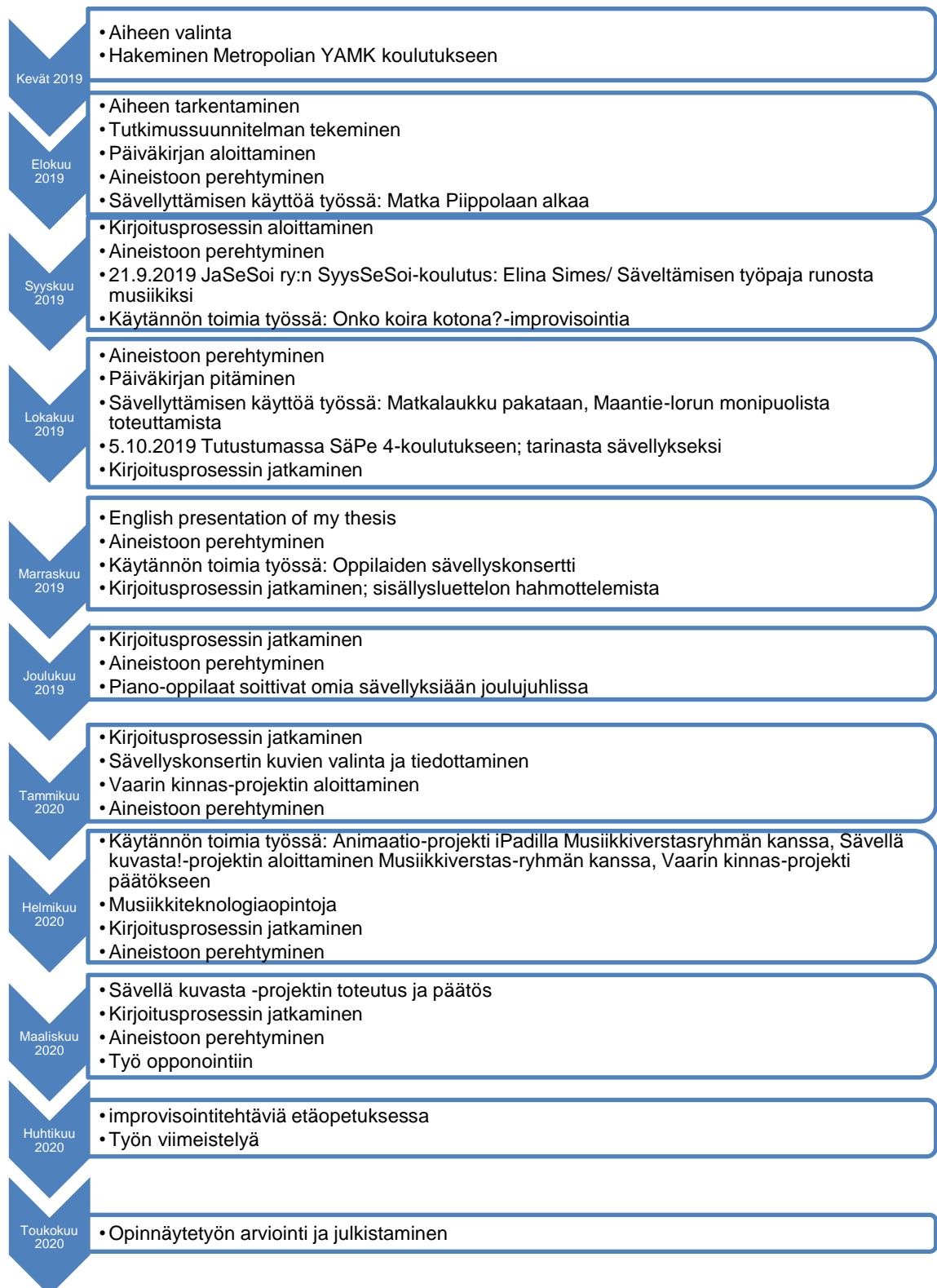
Kokemus ja siihen perustuva reflektiivinen toiminta muodostavat reflektion. Uutta koke-musta arvioidaan käyttäen hyväksi aiempia kokemuksia ja aiempaa tietoa. Uusi koke-mus myös yhdistetään aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Reflektion avulla pyritään ymmärtämään asioita uudella tavalla, tutkimalla omia kokemuksia. (Harju ja Kumpulai-nen 2009, 108.)

Tämän päivän opettajankoulutuksessa on tavoitteena, että jokainen opettaja kehittäisi omaa pedagogista osaamistaan oman työnsä refleктоimisen avulla. Opettajien tutkivaa asennetta omaan työhönsä halutaan vahvistaa ja tarjota välineitä elinikäiseen itseohjau-tuvaan oppimiseen. Vartiaisen (Vartiainen 2013, 199) mukaan tätä voi toteuttaa yhdistä-mällä narratiivisen ja emansipatorisen tutkimuksen periaatteita. Oman työskentelyn tar-kastelu työvaiheittain toimintatutkimuksen hengessä muodostaa toimintasyklin. Toimin-tasykli jaetaan suunnittelu- ja valmisteluvaiheeseen, toteutusvaiheeseen ja yhteenveto-/johtopäätösvaiheeseen. Muistiinpanot ja selonteot toimivat työvälineinä tämän kaltai- sessa oman työn tarkastelussa. Johtopäätöksistä voi saada kehittämisideoita, jotka huo-mioidaan seuraavan kokonaisuuden tekemisessä. Useammasta toimintasyklistä muo-dostuu toimintatutkimuksellinen spiraali. (Vartiainen 2013, 199.)

Omista opetuskokeiluistani teen muistiinpanoja. Vartiainen (2013) mukaan tämän kaltaisten muistiinpanojen arviointi voidaan suorittaa narratiivisia menetelmiä soveltaen. Ensimmäisessä vaiheessa omat kokemukset kirjataan ylös. Jo tässä vaiheessa vaikutelmia tulkitaan, jäsennetään ja systematisoidaan. Näistä kuvauksista syntyy selonteko. Toisessa vaiheessa selontekoa tarkastellaan kriittisesti. Kuvaan oppitunneilla tapahtuneet sävellyskasvatukselliset kokeilut työvaiheittain. Pyrin pohtimaan jokaista kysymyssarjan avulla. Tavoitteena on löytää kehittämis ehdotuksia. Näitä pohdin luvussa kuusi. Kehittämis ehdotuksia en tämän tutkimuksen puitteissa ehdi toteuttaa käytännössä, koska käytössä on vain rajallinen aika. (Vartiainen 2013, 200–201.)

3.3 Prosessin eteneminen

Seuraavassa kuviossa näkyvät opinnäytetyöprosessin vaiheet pääpiirteittäin. Kuten aiemmin kuviossa 7 esitin, on opinnäytteen tekeminen edistynyt vaiheittain, jossa tekemiset kulkevat osittain päällekkäin, toisiaan syventäen. Esimerkiksi aineistoon perehtyminen ja kirjoittaminen on ollut jatkuvaa, ja kestänyt lähes koko prosessin ajan. Myös oppilaiden kanssa tehtävät kokeilut ovat jatkuneet syksystä pitkälle kevääseen saakka, osin myös etäopetuksena. Viimeiset kuukaudet ennen työn valmistumista ovat kuluneet tekstin hiomiseen ja ulkoasun viimeistelyyn.



Kuvio 8. Prosessikuvio opinnäytetyön etenemisestä vaiheittain.

3.4 Luovia menetelmiä oppimassa

Tässä luvussa esittelen tapausesimerkkejä päiväkirjani pohjalta omassa työssäni käyttämistäni improvisointi- ja sävellysharjoituksista tai näitä tukevista harjoitteista. Työnku-
vani on tällä hetkellä todella monipuolinen sisältäen sekä ryhmäopetusta että yksilöop-
pilaita eri instrumenteissa. Lisäksi oppilaiden iät vaihtelevat yhdestä vuodesta yhteen-
toista ikävuoteen. Tämä antaa lisähaastetta tehtävien suunnitteluun. Kerron myös muu-
tamasta koulutuksesta, joissa säveltämiskasvatuksen tiimoilta kävin.

3.4.1 Kaikuja koulutuskentältä

Sanataiteesta sävellykseen työpaja

Osallistuin JaSeSoi ry:n Syys se soi-tapahtumassa (21.9.2019) musiikkipedagogi Elina Simeksen ohjaamaan Sanataiteesta sävellykseen työpajaan. Työpajan osallistui noin 25 henkeä. Seinille oli laitettu mm. Jarkko Martikaisen, Hannele Huovin ja Eeva Kilven ru-
noja. Ensin verryttelimme piirissä, ja opettelimme toistamalla sykkeeseen Eino Leinon säkeen Laulajan laulusta:

"Me laulamme kehdosta hautahan kuink' kauan, tiedä me emme. Paras aina ois sointunsa sommitaa kuin oisi se viimeisemme."

Sitten kiersimme seinällä olevat runot niin, että Elina luki ne meille meidän pitäessä sil-
miä kiinni. Runon loputtua teimme niistä "still"-kuvat omalla keholla, ottamalla jonkun
asennon, joka kuvasi runoa. Kun kaikki seinillä olevat runot oli käyty läpi näin, jakau-
duimme noin viiden hengen ryhmiin. Jokainen ryhmä valitsi seinältä itselleen mielenkiin-
toisimman runon. Omalle ryhmälleni tuli Hannele Huovin "Talutushihna" kokoelmasta
Karvakorvan runopurkki. Siitä piti ryhmäläisten muodostaa kolme kuvaa omaa kehoa
käyttäen siirtymineen. Kuvat esitettiin toisille ryhmille. Esitykset sidottiin toisiinsa Eino
Leinon runolla, jota Elina säesti rummulla. Tämän jälkeen haimme joka ryhmälle laatta-
soittimen, ja soitimme läpi kirkkosävellajit "kirkkausjärjestyksessä" lyydisestä lokriseen,
kvintin välein (lyydinen, jooninen, miksolyydinen, doorinen, aiolinen, fryyginen ja lokri-
nen). Ryhmät valitsivat runoon sopivan sävellajin, ja lisää omaan runoonsa sopivia soit-
timia (rumpuja, laattoja, rytmisoittimia). Runot sävellettiin kuvakohtausten mukaan kol-
miosaiseksi teokseksi. Lopuksi sävellykset esitettiin kaikille, ja väliin lausuttiin rummun
säestyksellä Eino Leinoa.

Kokonaisuus oli huolellisesti suunniteltu. Alkulämmittelyt toimivat hyvin ryhmän rentouttajina ja turvallisen työskentely-ympäristön luojina. Runoja käytiin läpi monilla eri tavoilla ennen niiden säveltämistä; kuulemalla, näkemällä (lukemalla itse) ja tuntemalla (keholliset harjoitukset/kuvien tekeminen). Näin runo oli tuttu kaikille ennen sen säveltämistä musiikiksi. Tällainen työskentelytapa sopii hyvin eri ikäisten lasten ja aikuisten kanssa työskentelyyn. Still kuvien muodostaminen omalla keholla yhdessä ryhmän kanssa oli loistava idea tutustumisessa runoon.

Tapani Heikinheimon Improvisointityöpaja Metropolia AMK:lla 27.9.2019

Tapani painotti turvallisen ilmapiirin luomista ryhmään ennen improvisoimaan ryhtymistä. Teimme lämmittelyharjoituksia ensin ilman soittimia. Lämmittelyharjoitusten tarkoituksena oli luoda turvallista ilmapiiriä ja auttaa tunteiden ilmaisemista musiikissa. Heikinheimon mukaan ringissä oleminen korostaa yhteenkuuluvuutta, samanarvoisuutta ja vuorovaikutusta. Soittimilla lähdimme improvisoimaan kysymys–vastaustekniikkaa käyttäen. Jousisoitinimprovisaatiota toteutimme vapailla kielillä, glissandoilla, dynamiikan vaihdoksilla ja efekteillä, esimerkiksi koputuksin. Harjoitukset olivat tarkasti rajattuja ja niissä harjoitettiin yhtä elementtiä kerrallaan. Näin pyrittiin luomaan improvisoinnille turvallinen viitekehys ja herättelemään luoviin ratkaisuihin. (Heikinheimo 2019, 1.) Saimme harjoitella improvisaatiota myös kitaralla ja pianolla, joista lähti upeita äänimaisemia. Lopuksi teimme harjoituksen pienryhmissä. Kokeilimme minuutti-improvisaatiota, jossa minuutin aikana ryhmäläiset toteuttivat kukin omalla soittimellaan kolme asiaa. Soittimina oli muun muassa piano, djemberumpu, jousisoittimia, kitara ja ksylofoneja. Minuutin kulluttua koetimme toistaa harjoituksen samanlaisena kuin olimme sen juuri soittaneet.

Säpe 4 säveltämisen pedagogiikan koulutus 5.10.2019 Metropolia AMK:lla

Säpe on säveltämisen pedagogiikan koulutusta, jota järjestetään kuluvana talvena jo neljättä kertaa. Koulutusta rahoittaa Opetushallitus ja se ollut osallistujille maksutonta. Koulutus on suunnattu musiikkioppilaitosten opettajille, peruskoulun ja vapaan sivistystyön musiikinopettajille. Osallistujat saavat eväitä säveltämisen ohjaamiseen omassa opetuksessaan sekä erilaisissa ryhmissä että esimerkiksi instrumenttitunneilla. Sisältöön kuuluu lähiopetusta seminaareissa ja työpajoissa sekä omaan opetukseen liittyvää työskentelyä ja työskentelyä pienryhmissä. Koulutusta ovat toteuttaneet yhteistyössä Metro-

polia Ammattikorkeakoulu, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Helsingin yliopisto. Koulutuksen taustatekijöinä ovat muutokset peruskoulun ja taiteenperusopetuksen opetus-suunnitelmissa. ("SÄPE - säveltämisen pedagogiikkaa-koulutus" 2020.)

Säpe-koulutus: Tarinasävellystä pienryhmissä (3–4 henkeä)

Ohjeena oli keksiä tarina viidessätoista minuutissa ja säveltää se. Meidän ryhmämme tarinasta tuli jännityskertomus. Tarinan keksiminen sujui ryhmässä nopeasti ja vaivattomasti kaikkien osallistuessa keksimiseen ja ideoiden jakamiseen. Tarinan tekemisen jälkeen aloimme tehdä musiikkia tarinaa mukaillen. Käytössämme oli sähköbasso, rumpu, symbaali, piano ja traverso. Keskustelemalla yhdistimme musiikkia tarinaan. Musiikki esitettiin toiselle ryhmälle, ja he saivat arvata, mistä se kertoi. Mm. oksan raapiminen ikkunaan oli musiikissamme hyvin tunnistettavissa, samoin hieman jännittänyt ja ahdistava tunnelma. Myös draaman kaari tuli kuulemma hyvin esiin. Jonkun mielestä lopussa kuului, että tarina päättyi onnellisesti, mutta kuitenkin joku asia jäi huonosti, niin kuin siinä olikin. Sävellyksen esittämisen jälkeen kerroimme kuuntelijoille tarinan, johon sävellyks pohjautui. Sitten teos esitettiin uudelleen.

Säpe-koulutuksen iltapäivässä kuuntelimme auditoriossa säveltäjä Minna Leinosen luentoja säveltämisen opetuksesta ja teimme siihen liittyviä harjoitteita. Opettelimme nauramaan omille virheillemme ja haimme rentoa tunnelmaa. Leinosen viesti oli, että omille virheilleen täytyy osata nauraa myös sävelletäessä ja improvisoitaessa. Moka on lahja!

Noista harjoituksista jatkoimme pohtimaan ryhmässä säveltämisen saloja. Aiheeksi muodostuivat huvipuisto ja yölliset äänet. Taululle kerättiin sanoja, joita niistä tuli mieleen. Minkälaisia ääniä kuuluu? Yhdessä mietittyjen sanojen pohjalta voi ison ryhmän kanssa lähteä tekemään sävellystä. Sävellystä tehtäessä mennään yhä tarkemmin yksityiskohtiin, aina tarkentavien kysymysten avulla.

Päivän viimeiseksi tehtäväksi jäi vieruskaverin haastattelevinen. Kaverilta kysyttiin yhä tarkempia kysymyksiä hänen valitsemastaan sävellyksen aiheesta. Millaisen sävellyksen hän tekisi, mistä se kertoisi, minkälainen tunnelma sävellyksessä olisi, mikä olisi tempo? Kysymyksiä olisi voinut jatkaa loputtomiin. Harjoituksen tarkoituksena oli opetella auttamaan oppilasta sävellystyön alkuun ja kehittämään sitä.

3.5 Säveltämiskasvatuskokeilut omien oppilaiden kanssa

Lukuvuoden 2019-2020 aikana testasin omassa työssäni luovia musiikillisia toimintatapoja, kuten säveltämistä, improvisointia ja musiikillista keksintää. Kokeilin niitä erilaisten ryhmien ja yksittäisten oppilaiden kanssa erilaisilla työtavoilla. Kokeiluistani olen pitänyt päiväkirjaa, jonka avulla reflektoin sävellyskokeiluiden onnistumista. Tehtävien valintaan ovat vaikuttaneet opetuksessani olevat ryhmät ja yksilöt, opetussuunnitelma ja musiikki-leikkikoulun kausisuunnitelmat eri ikäryhmille.

Reflektion pohjana käytin analyttistä arviointia, joka perustuu etukäteen pohdittuihin kysymyksiin. Tarkastelin oppilaiden kanssa tekemiäni harjoituksia seuraavien kysymysten pohjalta:

- Mitkä olivat tehtävän tavoitteet?
- Toteutuivatko asetetut tavoitteet?
- Mitä opittiin?
- Miten tehtävä on tukenut musiikin oppimista?
- Miten tehtävä suhteutuu opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin?
- Miten tehtävä tukee vuorovaikutusta, että oppilaslähtöisyyttä?

3.5.1 Runosta musiikiksi muskarilaisten kanssa

Syksyn 2019 käytetyimmät improvisointi ja sävellyskuviot omilla muskaritunneillani liittyivät mielikuvitusmatkaan Piippolan vaarin luo. Matkustukseen käytimme muun muassa Maantie lorua, jonka olen oppinut oman lapseni muskarissa vuonna 2006:

Maantie, maantie, maantie, maantie,
 kaarre, kaarre,
 maantie, maantie, maantie, maantie,
 ylämäki, ylämäki, ylämäki, ylämäki,
 alamäki, alamäki, alamäki, alamäki,
 maantie, maantie, maantie, maantie,
 kuoppa!

Lorua taputettiin, tömistettiin, rytmiteltiin rytmirinkulalla, liikuttiin ”ratit” käsissä ja soitettiin. Kun loru oli tullut tutuksi, kokeilimme myös sen piirtämistä. Lopuksi valitsimme soittimet kuvaamaan lorun eri kohtia, ja soitimme sen. Eri ryhmissä tämä toteutui hieman eri tavalla, soittimiston saatavuudesta ja lasten iästä johtuen. Pienimpien kanssa soitimme

pelkillä maracasseilla, 3–4-vuotiaiden kanssa esimerkiksi rummuilla, guiroilla, laattasoitimilla ja triangeleilla. Kanteleryhmien kanssa kokeilimme erilaisia kanteleensoittotapoja lorun soitintamisessa. Pienimpien ryhmässä käytin apuna kuvia, joiden avulla soittaja paremmin muisti ja hahmotti, mitä kohtaa juuri hän lorussa soitti.

Piirtämisessä oli joillakin 3–4-vuotiailla haastetta, kun kaikille tuli niin erilaiset. Tästä syntyi hyvä keskustelu, että ne saavatkin olla erilaisia, ja eri näköisiä. Mikään ei ole väärin! Vertailimme töitä, ja totesimme, ettei niistä mikään ollut samanlainen toisten kanssa, vaan kaikki olivat erilaisia, ja ihan yhtä oikein!

Tavoitteena oli oppia uusi loru ja syventää mielikuvaa Vaarin luo menemisestä lorun avulla. Musiikillisena tavoitteena oli perussykkeen hahmottaminen. Soitintamisen kautta pyrin siihen, että lapset hahmottaisivat lorun muotoa (samanlainen–erilainen/ABACDAE) erilaisten soittimien sointivärien avulla. Tavoitteet toteutuivat eri ryhmissä vaihtelevasti. Loru opittiin hyvin, ja sitä pyydettiin myöhemmin uudelleen. Kokemus perussykkeestä oli varmasti kaikille vahva. Soitinnus oli haastavinta, koska se vaati muun muassa lorun hyvää osaamista, keskittymistä ja oman vuoron odottamista. Lorun avulla opittiin yhdessä soittamista, nuotinluvun suuntaa, lorun kuvaamista piirtämällä. Tehtävä vastaa hyvin opetussuunnitelmaa, jossa loruttelu on mainittu yhtenä musiikkileikkikoulun työtavoista. Myös oma keksintä äänenvärien keksimisen ja erilaisten soittotapojen kokeilemisen muodossa toteutuivat. Rohkaisua omaan ilmaisuun ja keksintään kehitettiin keskustelemalla erilaisista toteutustavoista liikkumisessa, soittamisessa ja piirtämisessä. (Musiikkileikkikoulun opetussuunnitelma, Porvoon kaupungin sivistyslautakunta, 2–5.) Tunnella toteutui vuorovaikutuksellisuus ja oppijälähtöisyys.

3.5.2 Runosta sävellykseksi Musiikkiverstaassa

Musiikkiverstas on musiikkiopiston perusopetuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoille tarkoitettu yhteissoitto- ja musiikinhahmotuspaja, jonne he tulevat omien soittimiensa kanssa. Tässä ryhmässä oli neljä 7–8-vuotiasta lasta. Musiikkiverstasta kokeillaan nyt toista vuotta opistossamme.

Syyskuun lopussa 2019 aloitimme valmistautumisen musiikkiopiston yhteiseen sävellyskonserttiin. Olin saanut sähköpostiini opettajille jaetut kolme runoa, jotka toimivat lähtökohtana sävellyksille oppilaiden kanssa. Luin musiikkiverstas-ryhmälle kaikki runot,

joista yhdessä valitsimme sen, jonka halusimme säveltää. Runoina olivat Kirsi Kunnaksen: Yöllä kello kolmetoista, Sammakot sateella ja Hämähäkkitalo (Kunnas 2004, 147–168). Valitsimme Sammakot sateella-runon:

Sade alkaa näin dip dip dip

jatkaa eteenpäin dip dop dop.

Alkaa sammakoitten kuoro: kvo. kvo, kvo.

Nyt on meidän vuoro: kvo kvo kvo.

Sade jatkaa näin: dip dop dop dip.

Kun se lakkaa kokonaan dip,

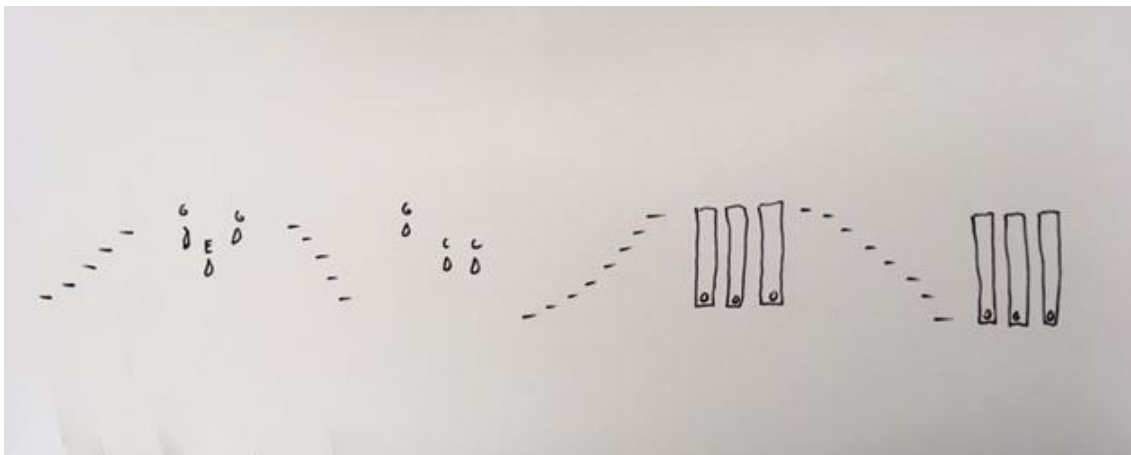
sammakot ne jatkaa vaan: kvoo!

Vettä tulvii kaikki ojat.

Sammakot ja niitten pojat riemuissaan:

kvo kvo kvoo! (Kunnas 2004, 147.)

Alustuksena Sammakko-sävellykseen kuuntelimme Sibeliuksen vesipisaroita, tutkimme sen rytmiä, ja liikuimme kuin sammakot vesilätäköissä hyppien. Luin uudelleen ääneen sammakkorunon. Soitimme dip ja dop sekä kvo-kohdat kaikuna omalla keholla ja sen jälkeen seinään tai lattiaan. Lapset saivat valita kaapista rytmisoittimen kuvaamaan kyseisiä kohtia. Seuraavaksi kokeilimme samojen kohtien soittamista laattasoittimilla (kellopereli ja kaksi alttoksylofonia). Lukiessani runoa lapset vastasivat dip, dop ja kvo -kohtiin valitsemillaan sävelillä. Yritimme löytää sävelet myös muihin tekstin kohtiin. Kirjoitimme merkeillä ylös, mitä missäkin kohdassa tapahtuu.



Kuvio 9. Sammakot sateella. Ensimmäinen nuotinnot.

Muutamassa viikossa sävellys saatiin valmiiksi. Pohdin kovasti omaa osuuttani tekemisessä. Tuntui siltä, että jouduin ohjailemaan sävellyksen syntymistä aika paljon. Kaikki eivät oikein jaksaneet keskittyä tekemiseen, ja omaa soittelua soittimilla tuli väliin runsaasti. Toisaalta omaa soittelua tarvitaan sävelkulkujen kokeilemiseen ja ksylofonit olivat lapsille uusi tuttavuus. Sovitin laulun kahdelle pianistille ja viulunsoittajalle. Harjoittelimme sävellystä lasten omilla soittimilla. Pohdimme yhdessä sovituksellisia ja teknisiä asioita. Harjoittelun myötä yhteissoitto alkoi sujua, lapset kuuntelivat toisiaan yhä paremmin. Ryhmä alkoi hitsautua yhteen.

Prosessi päättyi 11.11.2019 pidettyyn sävellyskonserttiin. Musiikkiopiston oppilaat olivat tehneet sävellyksiä kolmeen Kirsi Kunnaksen runoon. Mukana oli niin yksilöoppilaita kuin ryhmiäkin. Oli mielenkiintoista kuunnella samaan runoon tehtyjä sävellyksiä, kuinka erilaisia ne olivatkaan! Osa sävellyksistä perustui sanoihin, ja niitä olisi voinut myös laulaa. Toisissa sävellyksissä runo luettiin sävellyksen lomassa, osana sävellystä. Joissakin sävellyksissä runon sanoitus ei tullut esiin, vaan sävellykset ilmensivät runon tunnelmaa. Musiikkiteknologiaryhmällä oli käytössään tunnilla tehty taustanauha, jonka päälle he improvisoivat ryhmänä muun muassa melodically, nokkahuilulla, tinapillillä ja kazoolla.

Tehtävän tavoitteena oli harjoitella sävellyksen tekemistä runosta. Minä harjoittelin sävellyksen ohjaamista ja lapset sen tekemistä. Tämä tavoite saavutettiin; sävellys syntyi ja se esitettiin konsertissa. Oman roolini näen tässä tapauksessa sävellyttäjänä. Minä olin tässä tapauksessa opettajana se, joka pyysi lapsia säveltämään. Aiheen valinnassa he saivat olla mukana, joskin se oli rajattu kolmeen eri vaihtoehtoon. Prosessin edetessä minulla oli selkeästi ainakin mahdollistajan, mallin antajan ja taiteellisen tuottajan roolit,

joista kerron enemmän tämän työn luvussa 2.1.4. Sävellysprojektin aikana opittiin musiikillisia taitoja: nuotinlukemista, soittotekniikoita, yhteissoittoa ja partituurin lukemista. Yhteissoittoa harjoiteltaessa oli ilo huomata, kuinka lasten keskinäinen toistensa kuuntelu ja huomioonottaminen kehittyi. Lisäksi ainakin esiintymistaidot, keskustelutaidot, muiden mielipiteiden huomioimisen taidot ja yhdessä tekemisen taidot saivat harjoitusta. Tällainen tehtävä tukee mielestäni hyvin opetussuunnitelmaa ja oppijälähtöisyyttä.

3.5.3 Sävellyksen syntyminen spontaanisti pianotunnilla

Soitimme oppilaan pianotunnilla terssiharjoitusta Heinäsirkasta. Teimme aluksi harjoituksia ilman nuotteja, sitten aloimme soittaa etydiä nuoteista. Jossain vaiheessa oppilas alkoi soittaa omaa soittoaan ilman nuotteja. En keskeyttänyt, vaan aloin kuunnella. Rytmistöistui samanlaisena kahdeksasosakuviona koko ajan. Lopuksi meni alas kaikki kymmenen kosketinta. Kysyin oppilaalta, että mitä musiikkia tuo voisi olla. Hän vastasi, että jännitysmusiikkia. Kyselin tarkemmin, ja aloimme miettiä, mistä musiikki voisi kertoa. Siitä lähti kehittymään tarina Kirotusta kurpitsasta ja Heinäsirkasta. Tarvittiin alkusoitto, jossa Heinäsirkka hyppelee iloisesti tietä pitkin. Mietimme, miten pianonsoitto kuulostaisi iloiselta. Sävellys jatkui niin, että Kirottu kurpitsa alkoi vyöryä Heinäsirkkaa kohti, ja söi tämän ammottavaan kitaansa. Lupasin oppilaalle, että kirjoitan laulun nuoteiksi seuraavalle viikolle.

Tällä kertaa sävellys syntyi ilman etukäteissuunnittelua. Alan siis olla avoimempi ottamaan vastaan oppilaan omia ideoita, ja tarttumaan niihin. Hauskaa oli molemmilla! Oppilas intoutui myös näyttelemään Heinäsirkkaa, kun minä soitin hänen säveltämänsä musiikkia. Olisinhan voinut keskeyttää oppilaan oman soiton, ja ohjata hänet takaisin soittamaan etydiä, mutta onneksi en tehnyt niin. Sävellys esitettiin myöhemmin joulukonsertissa.

Tarttumalla tähän tilaisuuteen halusin tukea oppilaan omaa musiikillista ajattelua ja ilmaisua. Keskustelu sävellyksestä oli välillämme innostunutta ja vilkasta. Oppilaalla oli itselleni ehkä vähän yllättäen todella selkeitä ja vahvoja mielipiteitä siitä, miten sävellys toimii. Tässä yhteydessä voisi sanoa, että kokemus asianomistajuudesta oli voimakas. Tammikuun lopussa sama oppilas sanoi jo itse haluavansa säveltää laulun. Hänellä oli aihe valmiina (Unitunnelmia) ja sävellys syntyi soittotunnilla aika nopeasti. Sävellyksen tunnelma kuvasi hyvin aihetta. Nauhoitin sen puhelimella ja toin nuotinnettuna seura-

valle tunnille. Kehittelimme yhdessä jatkoa sävellykselle. Sen ympärille kehkeytyi valtaavan hieno tarina, jonka säveltämistä jatketaan ehdottomasti! Kirjasin tarinan ylös, jotta voimme jatkaa seuraavalla tunnilla.

Maaliskuun alussa sama oppilas tuli tunnille runon kanssa. Runo oli syntynyt päivän aikana koulussa, ja sitä oli työstetty siellä paljon. Innostuin heti ajatuksesta, ja kysyin, haluaisiko oppilas säveltää sen. Kirjoitimme runon paperille ja aloimme miettiä sen sanarytmiä. Sanarytmin avulla oppilas etsi pianosta siihen sopivat sävelet. Melodia saatiin valmiiksi. Tällä kertaa oppilas halusi mukaan myös vasemmalla kädellä toteutettavan säestyksen, jota yhdessä mietimme. Hyvä keskustelu virisi siitä, millainen säestyksen tempo kuvaisi parhaiten kappaleen iloista tunnelmaa. Kokeilimme erilaisia vaihtoehtoja ja oppilas valitsi nopean säestyksen, koska se kuulosti iloisemmalta kuin hidas. Tällaisia musiikillisia keskusteluja ja vertailuja syntyy näköjään helposti omia kappaleita tehdessä. Valmiita soitettaessa huomio keskustelussa kiinnittyy usein soittoteknisiin seikkoihin.

Tällaisissa spontaanisti syntyneissä sävellyksissä tavoitteeksi voisi asettaa musiikillisten asioiden oppimisen lisäksi esimerkiksi asianomistajuuden kehittymisen ja harrastukseen sitoutumisen. Tämän kaltaisessa säveltämisessä toteutuu soittoteknisten asioiden oppimisen ohella musiikin hahmotusaineiden tavoitteita, kuten nuotinlukutaidon kehittyminen. Vuorovaikutus saa uusia ulottuvuuksia, kun keskustellaan oppilaan omasta sävellystyöstä ja musiikillisista näkemyksistä.

3.5.4 Sävellyksen syntyminen itse keksittyihin sanoihin

Oppilaalla on ollut vaikeaa keskittyä viulunsoittoon viulutunnilla. 45 minuutin soittotunti tuntuu pienelle välillä aika pitkältä. Hän liikkuu mielellään, ja kertoilee omia asioitaan, pyörii ja kierii pitkin lattiaa. Musiikkileikkikoululaisena hän soitti kannelta, mutta jatkoi sitten harrastustaan viulunsoitolla. Kanteleella hän tykkäsi soittaa omia laulujaan kotona. Viululla tätä ei ole tapahtunut. Olen syksyn aikana hänen kanssaan säveltänyt muutamman pienen laulun. Leikkimällä hänen jo tunnistamillaan sävelillä ja niiden laittamisella nuottiviivastolle. Tänään päätimme säveltää kaverilaulun, joka kertoi oppilaan omista kaverista ja heidän lemmikeistään. Ensin syntyivät sanat:

”Lotta ja Siiri on mun kaverit, Monni ja Putsi on niiden lemmikit.”

Pohdimme yhdessä, mitä säveliä laulussa käytetään. Vapaita kieliä vai sormilla soittamista? Lauluun tuli d- ja e-kieliä. Siihen ideoitiin myös rap-välike kaikkien ystävien lemmikkien nimistä. Keksimme kuinka jouta voisi pompottaa ja välillä sammuttaa kielet. Oppilas innostui kovin tästä, ja räppääminen oli mukavaa.

Omien sävellysten keksimisellä olen tätä oppilasta koettanut innostaa viulun kanssa toimimiseen ja sen omaksi kokemiseen. Omaehtoinen kokeilu ja musisointi ovat selkeästi innostavia asioita. Keskusteleminen erilaisista vaihtoehdoista sävelletessä omaa on hyvää vastapainoa muun muassa opettajavetoiselle teknisten asioiden opettamiselle.

3.5.5 Tarina Vaarin kintaasta

Valmistautuminen musiikkiopiston perhetapahtumaviikon yhteiseen varjoteatteriesitykseen ukrainalaisesta kansansadusta ”Vaarin kinnas” alkoi tammikuussa 2020. Esitys tarjottiin kaikille musiikkiopiston musiikkileikkikoululaisille ja heidän perheilleen viikolla 7, 10.2. –13.2.2020, jolloin perheillä oli mahdollisuus tulla katsomaan, kuuntelemaan ja osallistumaan esitykseen. Viikot ennen esitystä tutustuimme musiikkileikkikoululaisten kanssa tarinaan ja siihen liittyvään musiikkiin mahdollisimman monin eri tavoin.

Ensimmäinen tunti

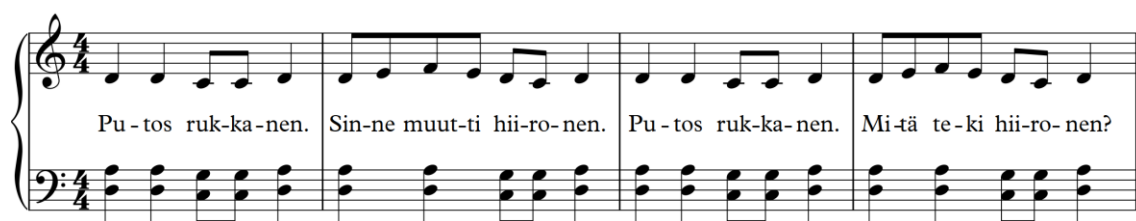
Vedetään suuret saappaat jalkaan, ja kuunnellaan, kuinka Vaari kävelee metsään painavine saappaineen. Vaari saapuu metsän laitaan, jossa erilaiset puut heiluvat tuulessa. Mitä puita metsässä on? Välillä vaari kiikaroi, näkyisikö metsäneläimiä? Mitä eläimiä näkyy? Vaarilla on vähän sellainen olo, että jotain puuttuu tai on unohtunut. Mitähän se voisi olla? Yhtäkkiä alkaa sataa lunta! Vaari ottaa lumihietaleita kiinni kurkotellen kohti taivasta. Sitten matka metsässä jatkuu.

- kuunnellaan musiikkia ensin omalta paikalta, ja herätellään mielikuvitusta
- liikutaan musiikin ja mielikuvien mukaan
- musiikki: Soili Perkiö: Alkusoitto oopperasta Ilmatar ja linnut

Avataan laululla ”Possin pussi”. Sieltä löytyy kinnas. Selitän, että vaarille tuli metsässä kuuma ja hän otti kintaat pois, jolloin toinen putosi, eikä vaari huomannut sitä, vaan jatkoi matkaa. Kintaan sisältä löytyy jotakin, kukas siellä nyt on? Sinnehän on muuttanut hiiri asumaan! Laulan itse keksimäni laulun elävöittäen sitä leikkihiirellä ja kintaalla.

Rukkanen

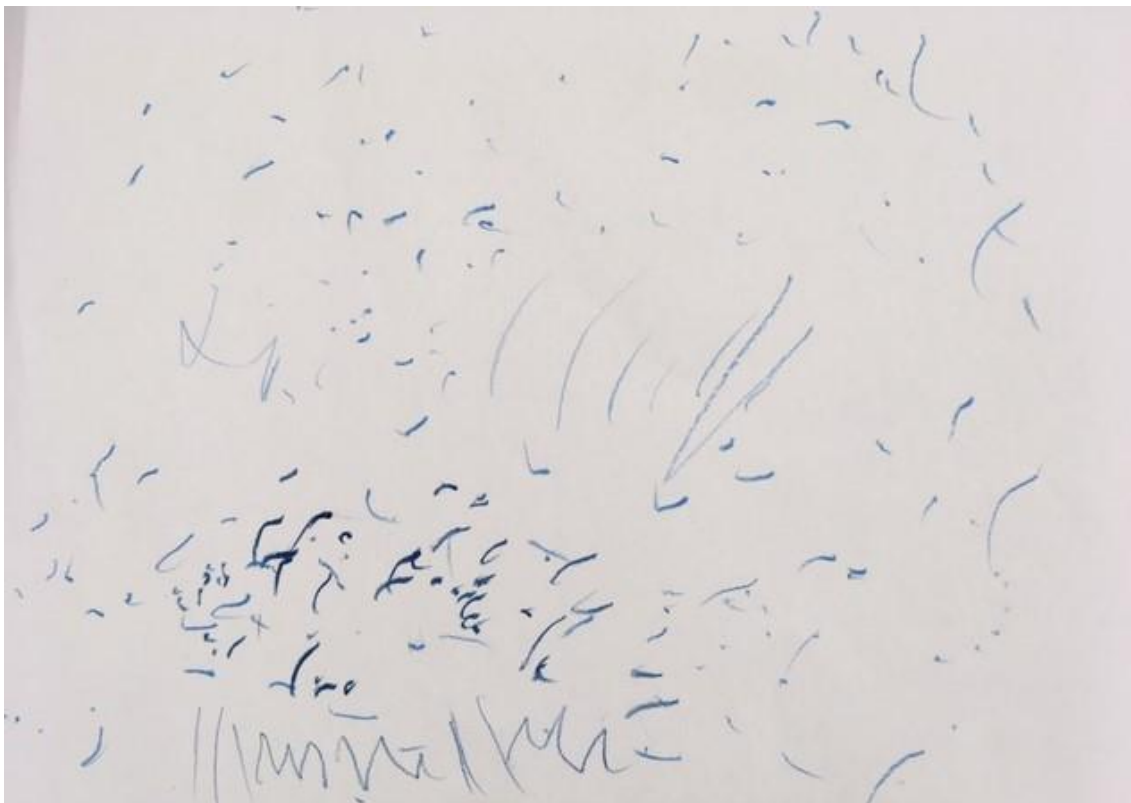
Kaisa Vokkolainen



Lapset saavat kukin vuorollaan liikuttaa hiirtä kintaan ympäri ja laittaa hiiren kintaaseen. Toiset laulavat sillä aikaa taputtaen reisiin perussykettä. Laulun loputtua kukin vuorollaan keksii, mitä hiiri tekee kintaassa. (Neuloo, syö, nukkuu, keittää teetä, ...?)

- tutustumme kellopeliin
- opetellaan soittamaan. Soittimina bongorummut, rytmimunat, ksylofonipalat ja kellopeli. Kellopeli soittaa laulun loputtua sitä, mitä hiiri kintaassa puuhaa. Muut soittavat lauluosuutta perussykkeessä tai sanaryhmissä riippuen ryhmästä. Muodostuu rondo, jossa laulaminen ja oma keksintä vaihtelevat. Vaihdellaan soittimia, jotta kaikki pääsevät kokeilemaan soittamista eri soittimilla.

Hiiri lähtee liikkumaan. Mietitään, miten se liikkuu? Miten hiiri heiluttaa häntäänsä? Kuunnellaan ja liikutaan (Ikonen 1998). Välillä hiiri kulkee ja välillä heiluttaa häntäänsä. Piirretään, mitä kuullaan: hiiren jälkiä hangella ja hännän heilutukset. Soitetaan syntyneestä äänipartituurista kellopelillä, rytmimunilla ja guirolla. Syntyy aivan uutta musiikkia.



Kuvio 10. Hiiren jälkiä hangella. Piirrä, mitä kuulet. Käveleekö hiiri vai heiluttaako häntää?

Lopuksi hiiri kulkee hangella. Otetaan suuri hallaharso, jonka reunoista kaikki ottavat kiinni. Hiiri laitetaan hallaharson päälle kulkemaan. Kallistelemalla harsoa hiiri liikkuu ”hangella”. Hiirenä toimii isompien kanssa myös pallo, jolloin tehtävä vaikeutuu huomattavasti. Kuunnellaan samalla rauhallista musiikkia.

Tunnin tavoitteena oli tutustuttaa lapset tarinaan vaarin kintaasta. Mielikuvien avulla eläytyminen tarinaan toimi hienosti. Lapset kuuntelivat uutta musiikkia kiinnostuneina. Heillä oli paljon ideoita siitä, mitä puita metsässä on ja mitä vaarilla on mukana. Myös hiirelle kintaan sisällä keksittiin monenlaista puuhaa. Lumen syömisestä syntyi monta hyvää keskustelua. Osa lapsista kiinnitti huomiota musiikissa esiintyviin soittimiin, ja halus tunnistaa niitä. Liikkuminen musiikin mukaan kehittää muun muassa rytmitajua, keskittymiskykyä ja eläytymiskykyä. Uudessa laulussa ”Rukkanen” opittiin rytmiä, melodian kaarroksia, muotoa, omaa keksintää ja harmoniaa. Ikosen ”Hiiri”-musiikkia piirtämällä hahmotimme musiikin muotoa. Piirros toimii myös nuottina, joten nuotinluvun alkeita opittiin. Tehtävät sopivat suoraan opetussuunnitelman kuvaukseen:

”Tarkoituksena on herättää lapsen kiinnostus ja rakkaus musiikkia kohtaan Musiikkileikkikoulussa tutustutaan musiikillisiin perusasioihin laulaen, soittaen, liikkuen, kuunnellen ja lorutellen. Toiminta tukee lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti kannustaen lasta muun muassa itseilmaisuun, yhdessä tekemiseen ja itsenäiseen ajatteluun.” (Porvoon kaupungin sivistyslautakunta 2019, 2.)

Myös opetussuunnitelmassa mainitut vastakohtaparit (Porvoon kaupungin sivistyslautakunta 2019, 2.) tulivat tällä tunnilla koettua elämyksellisesti. Vaari liikkui suurissa, painavissa saappaissaan lumihangella ja hiiri piipersi pienenä. Kehon tuntemusta, hallintaa ja reagoimista musiikin muutoksiin tuli tehtävien kautta opiskeltua. Kehosoittimien lisäksi tunnilla oli käytössä rytmi- ja melodiasoittimia. Yhteiset keskustelut Vaarista, reppuun pakattavista tavaroista ja hiiren tekemisistä tukivat vuorovaikutusta ja oppilaslähtöisyyttä. Oma keksintä lujittaa oppilaiden suhdetta käsiteltävään aiheeseen, esimerkiksi näin: Kerro tai soita, mitä hiiri teki. Omien hiiren jälkien piirtäminen on myös omaa, luovaa tuottamista. Osa oli todella ylpeitä omista hiiren jäljistä, ja niitä esiteltiin innoissaan tunnin jälkeen vanhemmille.

3.5.6 Animaation tekeminen ja musiikin keksiminen siihen

Halusin kokeilla myös teknologian mukaan ottamista näihin säveltämiskasvatuksen kokeiluihin. Olin kesällä 2018 JaSeSoi ry:n järjestämällä Let's play together-yhteismusiisointikurssilla. Amerikkalaisen musiikkipedagogin, James Hardingin, työpajassa tutustuin animaation tekemiseen ja itse keksityn musiikin yhdistämiseen siihen. Ajatus oli jäänyt muhimaan, mutta en tullut koskaan kokeilleeksi sitä omien oppilaiden kanssa. Meillä ei myöskään ole työpaikalla iPadeja, joilla kokeilua olisi voinut toteuttaa. Tänä vuonna ajatus kokeilusta heräsi uudelleen, kun tein tätä kehittämistyötä sävellyskasvatuksen parissa. YAMK opinnoissa osallistuin musiikkiteknologian opintoihin, ja harjoittelin itse käyttämään Stop motion studio - sovellusta, jolla animaatiota ja siihen yhdistettävää itse soitettua musiikkia voisi tehdä. Ajattelin, että iPadin mukaan ottaminen näihin säveltämiskasvatuksellisiin kokeiluihin palvelisi oppilaiden omaa aktiivista osallistumista musiikin tekemiseen. Halusin myös kokeilla, lisäisikö tämän kaltainen työskentely vuorovaikutusta ryhmäläisten välillä.

Esittelin ukrainalaista tarinaa Vaarin kintaasta musiikkiverstasryhmäläisille useamman viikon ajan. Soitimme, kuuntelimme ja liikuimme aiheeseen sopivaa musiikkia. Kun tarina oli tuttu, ehdotin lapsille animaation tekemistä iPadilla. Valitsin ohjelmaksi Stop motion-sovelluksen, jota olin itse harjoitellut käyttämään. Tutustuimme animaation tekemiseen, ja aloimme kuvata sitä yhdessä. Kehotin lapsia jo heti alkuun miettimään, minkälaisia

soittimia he haluaisivat tarinaa kuvaamaan. Ehdimme kuvata yhden tunnin aikana tarinaa hiirestä ja sammakosta. Lapset valitsivat hiirtä kuvaamaan pianon, rytmimunan ja triangelin. Sammakkoa kuvattiin pianolla ja guiroilla. Lapset olivat todella innoissaan sekä kuvaamassa että soittamassa. Ryhmässä oli paikalla neljä seitsemänvuotiasta lasta, joten kaikille riitti helposti tekemistä eivätkä odotusajat tulleet liian pitkiksi. Tässä harjoituksessa toteutui mielestäni hienosti oppilaiden oma aktiivisuus ja tekijöiksi valtautuminen (ks. kuvio 2). Myös musiikilliset taidot ja metataidot, kuten esimerkiksi vuorovaikutustaidot, saivat hyvää harjoitusta (ks. kuvio 3).

3.5.7 Sävellä kuvasta!

Marraskuisen sävellyskonsertin tuloksena päätimme yhdessä kollegoiden kanssa jatkaa syksyllä hyvin alkanutta koko talon sävellysprojektia. Projektiin osallistuminen oli opettajille ja oppilaille vapaaehtoista. Jotta tutustuisimme erilaisiin säveltämisen työtapoihin ja lähtökohtiin, valitsimme tällä kertaa sävellyksen lähtökohdaksi runojen sijasta kuvia. Kuvien valinta lankesi minun osakseni. Valitseminen osoittautui itselleni haastavammaksi, kuin olin kuvitellut. Mietin paljon sitä, että mistä kuvat otetaan. Käyttäisinkö esimerkiksi vanhoista seinäkalentereista saatavia kuvia? Ne osoittautuvat liian yksipuolisiksi. Koetin etsiä kaupoista myös postikortteja, mutta en löytänyt mieleisiä. Netistä löytyy monenlaisia kuvia, mutta niiden tekijänoikeuksien selvittäminen oli hankalaa. Monen mutkan kautta päädyin valitsemaan kaikki projektiin tulevat kuvat kansallisgallerian verkkosivuilta. Valitsin yhteensä viisi kuvaa, joista opettajat voivat oppilaineen valita itselleen mieluisimmat ja tehdä sävellyksen niistä. Valituksi tulivat Gallen-Kallelan ”Poika ja varis”, Ignatiuksen ”Tähtikävely”, Gallen-Kallelan ”Kullervon kirous”, Pakkalan ”Karuselli” ja Vannin ”Sommittelu sinisessä”. Halusin, että teoksissa on esillä hyvin monenlaisia tunnelmia, jotta sieltä löytyisi kaikille mieluisa. Opettajille tiedotettiin uudesta sävellysprojektista ja siihen liittyvästä konsertista sähköpostilla. Sähköpostin liitteinä he saivat myös kuvat, joita tulostettiin lisäksi musiikkiopiston seinille herättelemään oppilaiden kiinnostusta projektiin.



Kuvio 11. Sävellä kuvasta! -projektin kuvat musiikkiopiston seinällä.

Aloitimme Sävellä kuvasta! -projektin ma 24.2.2020 musiikkiverstasryhmän kanssa. Kerroin, että tällainen projekti on, ja että aiomme osallistua. Näytin iPadilta kuvaa Pojasta ja variksesta, ja keskustelimme yhdessä maalauksesta. Kerroin, että sen on maalannut Gallen-Kallela vuonna 1884, eli se on tehty melkein 140 vuotta sitten. Kerroin myös, että se on tehty Tyrväällä, ja että tänä päivänä uskotaan kuvassa olevan pojan olevan Sipin tilan poika, Väinö Sipi (Wikipedia 2020). Lapset olivat kovin kiinnostuneita pojan vaate-
tuksesta ja hiuksista. Päättelimme, että hän ei ole rikkaan talon poika, koska vaatteet ovat paikatut, eikä hänellä ole kenkiä.

Näiden keskustelujen jälkeen herättelin mielikuva siitä, miltä taulun äänimaisema kuulostaa: Onko taulussa hiljaista, mitä ääniä voisi kuulua? Totesimme, että ainakin voisi kuulua variksen raakuntaa ja nokan koputuksen ääniä. Totesimme, että poika puhuu

varikselle joko ääneen tai ajatuksissaan. Tästä lähti idea kirjoittamiseen. Lapset halusivat kirjoittaa itse ylös, mitä taulussa tapahtuu. Näin se sujui:

Varis: Kraa, kraa, kraa.

Poika: Hei varis!

Poika hiipii variksen luo ja tarjoaa tälle taskustaan auringonkukansiemeniä.

Varis lentää pojan päälle.

Poika lähtee näyttämään uutta ystäväänsä perheelleen.

Kirjoittamisen jälkeen aloimme pohtia miten lasten omista instrumenteista kuuluisi variksen raakuntaa. Kyselin myös, että minkälaisen rytmikuvion raakunta voisi muodostaa ja montako kertaa varis raakkuu. Päädyimme rytmiin: I I I Z, I I I Z, I I I Z, I I I Z. Kokeilimme pianosta erilaisia vaihtoehtoja eri korkeuksilta. Raakunta ei saanut olla liian matalaa eikä liian korkeaa. Päädyimme pieneen oktaavialaan. Sitten täytyi valita sävelet. Otetaanko vierekkäiset, mustia vai valkeita koskettimia, ja kuinka monta ääntä? Päädyimme valkeisiin koskettimiin, ja koska sen täytyi sopia yhteen viulujen kanssa, päätettiin, että pianosta soivat äänet ovat vierekkäiset g, a ja h. Viulistien kanssa mietimme, miltä kieleltä raakunta kuulostaisi parhaalta. Lapset ovat soittonsa kanssa vielä alkutaipaleella, joten valitsimme vapaan g-kielen. Sitten tutkimme jousella, kuinka sen käyttö parhaiten kuulostaisi raakunnalta. Päädyimme kolmeen peräkkäiseen vetojouseen. Harjoittelimme rytmikuvion soittamista yhtä aikaa pianolla ja viuluilla.

Tunnin lopussa ehdimme vielä miettiä, miten nokan koputusääni toteutetaan. Pianisti halusi koputtaa pianon kanteen ja viulistien kanssa testailimme eri vaihtoehtoja saada koputusääntä viulusta. Kokeilimme koputtaa jousella kieliin ja sormilla koppaan. Lopulta päädyimme koputtamaan jousella koppaan. Rytmikuvioksi sovimme kaksi kuudestoista-osanuottia tahdin ensimmäiselle ja kolmannelle iskulle. Näitä samanlaisia tahteja tuli sävellykseen kolme. Kokeilimme vaihtoehtona kahdeksasosanuotteja, mutta ne tuntuivat liian hitailta. Harjoittelimme rytmit kuntoon kapuloilla. Sitten soitimme omilla soittimilla kaiken tähän asti sävelletyn.

Kotiläksyksi jäi miettiä, miten pojan hiipiminen variksen luo toteutetaan. Mitä eri soittimet tekevät, miltä korkeudelta, miten sen saisi kuulostamaan hiipimiseltä? Joku jo ehdottikin, että pianon ylä-äännet kuvaisivat askelia ja jouset soittaisivat pitkiä ääniä.

Jatkoimme sävellysprojektia seuraavalla viikolla, 2.3.2020. Nyt paikalla oli kaksi viulistia ja kaksi pianistia. Kertasimme viime viikolla aloittamaamme ja jatkoimme säveltämistä. Lapset keksivät, että pianistit soittavat: ”Hei varis!” ja viulistit vastaavat siihen: ”Kraa, kraa, kraa!” Sitten viulistit soittavat pojan hiipimistä variksen luo vetämällä jouta viulun kopan reunassa niin, että kuuluu suhinaa. Samaan aikaan pianistit soittavat hiljaa pojan askelia kahdella äänellä. Auringonkukan siemenet pojan taskussa toteutettiin niin, että jokainen soittaa vuorotellen nopean neljän äänen juoksutuksen omalla soittimellaan. Viulistit vapaiden kielten pizzicatona ja pianistit neljällä äänellä pianosta. Lapset jaksoivat keskittyä hienosti säveltämiseen ja teoksen harjoitteluun koko tunnin. Työskentelyssä toteutui vuorovaikutteisuus, kun lapset keksivät ja kuuntelivat erilaisia ideoita sävellyksen toteuttamiseksi. Opettajan osaksi jäi viedä prosessia eteenpäin, kirjoittaa sävellykseen valitut teemat muistiin sekä antaa pieniä vihjeitä, minkälaisia vaihtoehtoja sävellykseen voisi tulla.

9.3. jatkoimme projektia tekemällä jokaiselle omat nuotit. Kirjoitimme rytmikuvioita paperille eri väreillä, jotta teoksen eri osat hahmottuisivat paremmin. Tässä tulivat käsiteltyä rytmimerkit, tauot ja tahtiviivat sekä kertausmerkit. Teoksen eri osien listaaminen allekkain auttoi muistamaan taas viikon jälkeen, kuinka teos etenee ja seuraamaan soitettaessa teoksen kulkua. Oli hyvä miettiä ennen soittamista, kuinka teos menikään. Sitten harjoittelimme teosta soittamalla.

Loput kevään lähiopetustunnit peruttiin koronaviruksen vuoksi. Myös sävellyskonsertti, jonka piti olla 30.3. peruttiin samasta syystä.

3.6 Kysymys–vastaus -improvisointia etäopetuksessa

Musiikkiopisto siirtyi etäopetukseen koronaviruspandemian vuoksi 16.3.2020. Oppilaiden soittotunnit pidettiin etäopetuksena. Käytin alkulämmittelynä pienten viulistien kanssa kysymys–vastaus -improvisointia kysellessäni päivän kuulumisia. Jousikäsiharjoitusten jälkeen aloitimme soittamaan rytmejä vapailla kielillä. Ne saattoivat kertoa esimerkiksi päivän aikana syödyistä ruokalajeista tai unelmaherkuista. Soitimme vuorotellen, ensin imitoiden, niin, että vastaus oli aina samanlainen kuin ensin soittaneella. Siitä

jatkoimme rytmiseen muunteluun siten, että vastausvuorossa oleva muunsi rytmin erilaiseksi. Seuraavilla kerroilla lisäsimme mukaan sormilla soittamista ykkös- ja kakkos-sormilla, riippuen siitä, mikä oli oppilaan taso. Yhden oppilaan kanssa opettelimme etänä uutena asiana kaarten soittamista jousella. Tähän oma keksintä sopi erinomaisesti.

Tehtävien tavoitteena oli lämmitellä oppilaan jousikättä alkavaan tuntiin itse keksityillä rytmeillä ja johdatella omaan keksintään. Improvisaation aiheet valikoituivat usein tunnin alussa käydyistä kuulumisten vaihto -keskusteluista. Etäyhteyksien takia molemmissa päissä sai kuunnella tarkasti, ja toisen kuunteleminen oli keskittyneempää kuin lähiopetuksessa. Jälleen kerran sai havaita, että toisille oppilaille oma keksintä on helpompaa kuin toisille. Tällöin tehtävän tarkka rajaaminen ja auttavat kysymykset tulivat avuksi. Tällaiset tehtävät sopivat mielestäni hyvin myös ensimmäisten sormien harjoittamiseen viululla soitettaessa. Nuottien lukemisesta päästään irti, ja oppilaat kuuntelevat omaa soittoaan tarkemmin. Myös opettajan esimerkki auttaa puhtauden kuuntelemisessa. Tekeminen on vuorovaikutteista ja sopii hyvin opetussuunnitelmaan.

4 Johtopäätökset

Tässä luvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin kehitystyössä esitetyn aineiston, käymieni koulutusten ja omien kokemusteni pohjalta.

4.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Miten opettajan työtä kehitetään? Johdannossa herättelin kysymystä jatkuvan koulutautumisen merkityksestä. Kouluttautumista tarvitaan työelämän kehittyessä ja muuttuessa. Uusia menetelmiä, välineitä, työskentelytapoja, työtiloja, hierarkioita ja uusia tuotteita otetaan käyttöön ja omaksutaan jatkuvasti. Tutkiessani opettajana kehittymistä löysin koulutuksen lisäksi monta muutakin asiaa, jotka vaikuttavat opettajana kehittymiseen.

Uusien opetusmenetelmien ja -aineistojen testaaminen ja niistä keskusteleminen esimerkiksi kollegan kanssa antaa enemmän, kuin yksin puurtaminen. Yhtenä tämän kehitystyön tuloksena voidaankin pitää sitä, että opettajan omaehtoinen, yksin tekemä kouluttautuminen ja reflektointi tarvitsee rinnalleen tukea; *kollegiaalista kehittämistä*. Yksin opettava ei myöskään saa ammatillista palautetta tekemästään työstä. Palaute olisi tär-

keää kehittymisen kannalta. Tämä on selkeä haaste musiikkioppilaitoksille, joissa opettajat opettavat yksin. Myös *työyhteisön rooli* yksittäisen opettajan kehittymiseen on suuri. Miten resurssit tukevat opettajan ammattitaidon kehittymistä? Tarjotaanko mahdollisuuksia kouluttautumiseen? Entä mahdollistaako työyhteisön toimintakulttuuri opettajien kehittymisen? Näitä kysymyksiä olisi hyvä pohtia niin yksittäisen opettajan kuin esimiestahonkin. Reflektoimalla päästään esittämään kehitysehdotuksia, joiden pohjalta työyhteisö voisi tukea opettajuuden kehittymistä.

Järvisen mukaan oppiaineorientoitunut opettaja, jolla on tahto kehittää opettajaeksperttiyttään, tarvitsee kehittyäkseen palautetta opetustyöstään luokassa. Kollegan tekemät havainnot ja muistiinpanot opetustilanteesta sekä niistä keskusteleminen ovat tärkeitä työvälineitä pedagogisen osaamisen kehittämiseen. (Järvinen 1999, 270.) Tällainen kehittäminen olisi todella hienoa, mutta jää usein musiikkiopistoarjen jalkoihin. Aikataulut ja resurssit eivät välttämättä kohtaa. Musiikkiopistoissa on totuttu opettamaan yksin, ja opetus tapahtuu joissakin opistoissa jopa hajautettuna eri rakennuksissa eri puolilla kaupunkia tai maakuntaa, jolloin kollegoiden kohtaaminen saattaa jäädä vähäiseksi. Yhteisopettajuutta on kokeiltu meidän opistossamme ainakin orkesteritoiminnassa ja soitinkaruselleissa, ja siitä on saatu hyvää palautetta. Yhteisopettajuuden kehittäminen voisi olla musiikkioppilaitoksissa hyvä keino vaihtaa pedagogisia ideoita ja kehittää opettajien ammattitaitoa.

Mitä on säveltämiskasvatus?

Kehittämistyössä kävi selväksi, että säveltämiskasvatus on hyvin moniulotteinen käsite. Marja Ervasti määrittelee sen luovaa musiikillista toimintaa sisältäväksi musiikkikasvatukseksi (Ervasti 2017). Säveltäminen itsesään on edelleenkin ammattisäveltäjien työtä, mutta 2000-luvulla laajentuneessa käsityksessä myös kaikki muutkin voivat ja saavat säveltää. Oma käsitykseni säveltämisestä laajeni tutkiessani erilaisia vaihtoehtoja säveltämiskasvatuksen toteuttamiseksi. Tuli ahaa elämyksiä, että ai, tämäkin on säveltämistä! 2000-luvun säveltämiskasvatuksessa tärkeäksi tuotoksen sijaan nousee itse prosessi ja sen pedagogiset, vuorovaikutukselliset ja musiikin oppimiseen liittyvät asiat. Sävellysten kautta jokainen voi kertoa jotakin itsestään ja omasta kokemusmaailmastaan.

Säveltämiskasvatuksen avulla voidaan harjoitella musiikillisia ja muita elämässä tärkeitä taitoja. Tämä tuli hyvin esiin oppilaiden kanssa tehdyissä prosesseissa. Neuvottelutaitoja tarvittiin, kun keskusteltiin eri vaihtoehtoista sävellyksen toteuttamiseksi. Kuuntelu ja

keskittymistaidot saivat myös harjoitusta. Lisäksi tietysti kasvoi musiikillinen osaaminen; yhteismusisointitaidot ja musiikinhahmottamisentaidot.

Mitä hyötyä säveltämiskasvatuksesta on oppilaalle?

Säveltämiskasvatus ja sen sisältämät luovat prosessit tukevat oppilaan oppimista monin tavoin. Luovilla musiikillisilla prosesseilla voidaan tukea sekä musiikillisten että muiden taitojen kehittymistä ja oppilaan uskoa omiin musiikillisiin kykyihinsä. Säveltämiskasvatuksella voidaan muuttaa musiikin oppijan rooli olemassa olevan musiikkikulttuurin toisintajasta musiikkikulttuurin aktiiviseksi tekijäksi. Asianomistajuuden kokemus syventyy.

On ilo huomata, miten monipuolisesti säveltäminen voi kehittää erilaisia musiikillisia ja muita taitoja. Erityisesti tämä ilahdutti minua Sammakot sateella - sävellysprojektissa ja iPadilla tapahtuneessa animaatioprojektissa. Koska musiikkiverstas on tällä hetkellä kokeiluasteella, ei sille ole vielä luotu varsinaista omaa opetussuunnitelmaa. Tällaisen kaltaiset tehtävät tukevat mielestäni loistavasti musiikinhahmottamisen ja yhteissoiton alkeiden oppimisen tarpeita. Lisäksi ryhmien sisäinen vuorovaikutus on ollut todella hyvällä tasolla. Lapset ovat saaneet ryhmässä uusia soittokavereita musiikkiopistoympäristössä. Tällaisesta ryhmästä on helppo jatkaa orkesteriin ja teorialunneille tutuksi tulneiden kavereiden kanssa.

Mitä säveltämiskasvatus vaatii opettajalta?

Turvallisuuden tunne nousi vahvasti esiin kaikessa luovaan toimintaan liittyvässä kirjallisuudessa esimerkiksi kirjoittaessani Carl Rogersin ajatuksista luovasta toiminnasta. Musiikkiliikunnan yhteydessä turvallisuuden tunnetta piti erittäin tärkeänä lähtökohtana Inkeri Simola-Isaksson. Luovuudelle suotuisaa ilmapiiriä painotetaan Orffin musiikkikasvatusajattelussa, Tarinasäveltämisessä ja Soivassa taideleikissä. Myös säveltämisen menetelmät: Sävellyttäminen ja Osallistava sävellysmenetelmä lähtevät luovuudelle suotuisan ilmapiirin luomisesta. Luova prosessi vaatii opettajalta uskoa siihen, että jokaisella oppilaalla on potentiaalia luoda jotakin uutta. Luova prosessi on syytä valmistella. Turvallinen ja salliva, jokaista kunnioittava ilmapiiri on tärkeä edellytys jonkin uuden syntymiselle. Luovuus kukoistaa vain, jos yksilö kokee olonsa turvalliseksi. Näin ollen opettajalla on tärkeä rooli luovuudelle suotuisan ilmapiirin mahdollistamisessa.

Opettajan on siedettävä epävarmuutta. Kun uutta luodaan, ei lopputuloksesta ole varmuutta. Tämä vaatii heittäytymistä tehtävään ja sen erilaisiin rooleihin. Opettajalla voi

säveltämiskasvatuksessa olla monenlaisia rooleja, joiden avulla kasvatusta toteutetaan. Roolit vaihtelevat tilanteen mukaan ja ne voivat olla päällekkäisiä.

Minkälaisia menetelmiä säveltämiskasvatuksessa käytetään eri ikäisten lasten kanssa? Säveltämisen käsitteen laajuus musiikkikasvatuksessa sekä lasten ikä ja musiikillinen taitotaso vaikuttavat säveltämiskasvatuksessa käytettäviin työtapoihin tai menetelmiin. Säveltämiseen voidaan laskea musiikkikasvatuksessa tehtävä musiikin keksintä tai musiikillinen keksintä (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 251). Nämä pitävät sisällään monenlaista luovaa toimintaa ja sävelillä leikkimistä. Itselleni tämä oli jännittävä huomio. Olenhan käyttänyt näitä luovia musiikkikasvatuksen työtapoja opetuksessani aina, mutta en ollut tullut ajatelleeksi, että ne voisivat olla säveltämistä tai säveltämiskasvatusta.

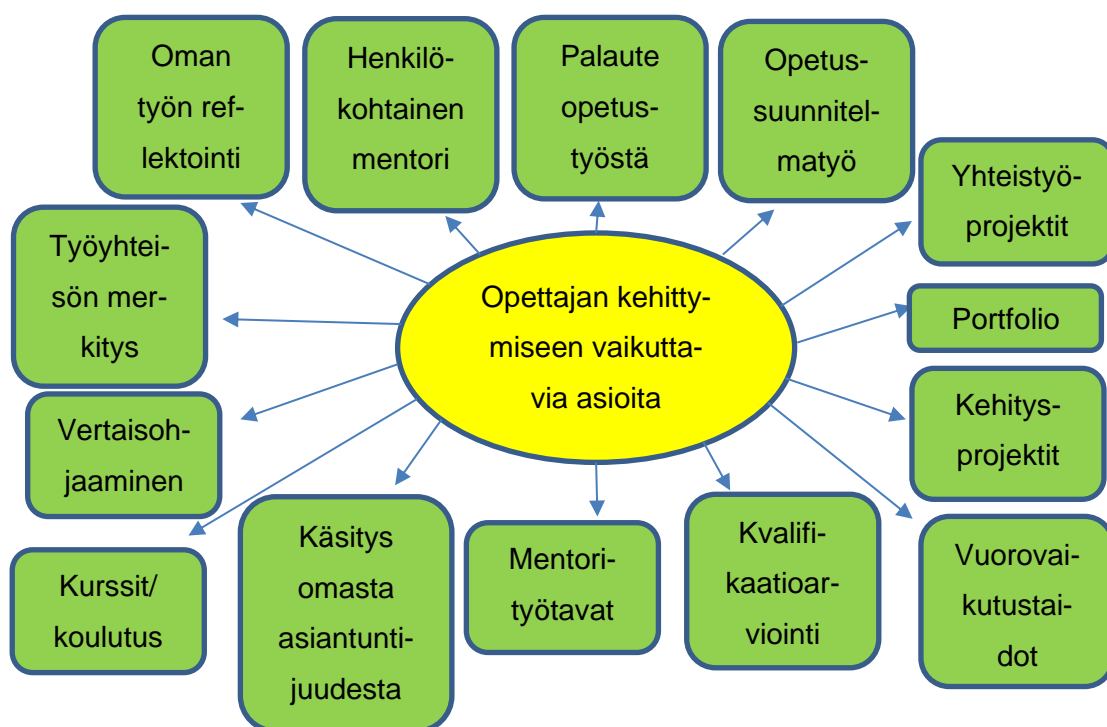
Menetelminä tässä tutkimuksessa kerroin Sari Muhosen sävellyttämisestä ja Taina Hutusen Osallistavasta sävellysmenetelmästä, joita kouluikäisten kanssa on käytetty kouluissa tapahtuvassa ryhmässä säveltämisessä. Hanna Hakomäen Tarinasäveltämisen menetelmä (2007) ja Hanna-Leena Tammiruusun kehittämä Soiva taideleikki (2018) olivat esimerkkeinä luovasta musiikillisesta keksinnästä. Menetelminä voidaan säveltämiskasvatuksellisesta näkökulmasta käsin nähdä myös esimerkiksi erilaiset improvisointitilanteet, musiikkiliikunnalliset tilanteet tai vaikkapa äänipartituurien tekeminen. Myös Carl Orffin musiikkikasvatusajattelun voisi kokonaisuudessaan käsittää menetelmänä säveltämiskasvatukseen.

Kehittämistyön keskeiseksi tulokseksi nousi kehollisuus harjoituttaessa säveltämiseen ja improvisointiin tarvittavia taitoja. Kehollisilla harjoituksilla on mahdollista luoda vastaanottavainen, rento ja salliva ilmapiiri, jossa musiikillista luovuutta pääsee harjoittamaan. Musiikkiliikunta on hyvä pohja improvisaatiolle oman instrumentin kanssa tai säveltämiselle, koska siinä opiskellaan musiikin peruselementtejä kehon kautta. Pienille lapsille niitä ei vielä tarvitse sanallistaa, mutta isompien kanssa voi alkaa harjoituksissa tunnistaa erilaisia musiikin elementtejä. Kristiina Junttu (Junttu 2015, 77–81) oli myös havainnut omassa työssään pianonsoitonopettajana (tutkimuksiin pohjautuen) kehollisuuden erittäin tärkeän merkityksen lasten spontaanille improvisoinnille.

Vastauksena kysymykseen säveltämiskasvatuksen menetelmistä voisi tämän kehitystyön pohjalta olla, että menetelmiä on varmasti niin paljon kuin opettajia, opetettavia yk-

silöitä tai ryhmiäkin. Kehitystyön ollessa vielä alussa ajattelin, että täytyisikö säveltämiskasvatukseen käyttää jotakin tiettyä menetelmää, mutta työn edistyessä ja käsitykseni säveltämiskasvatuksesta laajentuessa havaitsin, että lähestymistapoja on lukuisia, ja työtä tehdessä ne varmasti lisääntyvät, kun oma ymmärrys prosessista kasvaa.

Mitkä tekijät vaikuttavat opettajuuden kehittymiseen? Sekä Hubermann, Järvinen (1999) että Rasehorn (2009) näkivät opettajuuden kehittymisen elinikäisenä prosessina. Opettajuutta voidaan kehittää eri tasoilla: henkilökohtaisesti, kollegiaalisesti ja työyhteisön eli organisaation tasolla (Järvinen 1999, 270–279). Tästä voidaan siis vetää johtopäätös, että opettajuuden kehittymiseen vaikuttavat muutkin asiat, kun vain pelkkä jatkuva kouluttautuminen erilaisten kurssien muodossa. Silläkin on tietysti oma merkityksensä. Kouluttautumalla voi kehittää esimerkiksi aineen hallintaa ja pedagogiikkaa. Tässä tutkimuksessa nousi esiin myös työyhteisön rooli opettajuuden kehittämisessä. Työyhteisön toimintakulttuurilla on vaikutusta yksittäisen opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Alla olevaan kuvioon listasin asioita, joita tässä kehitystyössä on noussut esiin vaikuttaen opettajan kehittymiseen.



Kuvio 12. Opettajan kehittämiseen vaikuttavia asioita.

Kuviosta löytyy niin henkilökohtaisesti toteutettavia kehittämistehtäviä, kuin sellaisiakin, joissa tarvitaan kollegaa, kollegiota tai kokonaista työyhteisöä. Kuten kuviosta käy ilmi, opettajan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät.

5 Pohdinta

Lukuvuosi on lyhyt aika kokeilla uutta ja saada se osaksi omaa opetusta. Silmät avautuivat mahdollisuudelle säveltää ja keksiä omaa. Vuoden aikana minulle tuli tärkeäksi Taina Huttusen (2019, 63) ajatus siitä, että opettaja on harjoittelemassa sävellyttämistä ja oppilaat säveltämistä. Tämä antoi itselle jonkinlaista kokeilemisen vapautta, ja ajatuksen siitä, että matka on tällä kertaa tärkeämpi kuin päämäärä. Tällä tarkoitan itse prosessia, sitä, ettei valmista sävellystä aina välttämättä musiikkikasvatuskentällä synny. Kokeiluja ja kouluttautumista tulee ehdottomasti jatkaa, jotta löytää erilaisia tyylejä tehdä luovaa musisointia erilaisten oppilaiden kanssa, ja jotta jokainen oppilas pääsee osalliseksi luovaan musisointiin ja säveltämiseen.

Tärkeäksi nousi myös säveltämiskasvatuksen merkitys oppilaalle itselleen. Se, kuinka luovat toimintatavat edistävät oppilaiden musiikillisten ja muiden taitojen kehittymistä. Havainnot siitä, kuinka musiikillinen keksintä edistää oppilaiden asianomistajuuden tuntoa, lisäsivät säveltämiskasvatuksen merkitystä omassa opetuksessa. Vuorovaikutuksen merkitys sekä ryhmissä että yksilötunneilla syventyi ja monipuolistui, kun loimme yhdessä uusia musiikillisia kokemuksia ja maailmoita. Maaliskuussa, kun kaikki siirryimme etäopetukseen koronaviruksen vuoksi, tiedostin vuorovaikutuksen roolin entistä selkeämmin. Digitaalisten laitteiden välityksellä vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli erilaista. Oppilaiden kehonkielen havaitseminen oli hankalampaa etäyhteyksillä, kun kokonaiskuva oppilaasta ei aina ollut tarjolla tai se saattoi olla heikko. Tunteista tuli ehkä opettajajohtoisempia kuin aikaisemmin. Oppilailtaakaan ei ehkä tullut niin paljon impulsseja, joihin tarttua, mutta esimerkiksi pienet, muutamalla sävelellä toteutettavat improvisointitehtävät sujuivat etäyhteyksilläkin todella hienosti. Oppilailla oli nyt enemmän aikaa harjoitella, ja edistystä tapahtui mukavasti. Keskittyminen tunneilla jopa parani joidenkin oppilaiden kohdalla.

Liikkeen merkitys musiikinoppimisessa sai tätä työtä tehdessä merkittävän aseman. Se tuli esiin sekä Orff-opetusprosessin kautta että musiikkiliikunnan yhteydessä. Musiikkileikkikoululaisten kanssa liike on ollut aina tärkeää omassa opetuksessani, mutta sen

lisääminen soittotunneille esimerkiksi aktiivisen musiikinkuuntelun muodossa, rytmikka-harjoituksissa tai liikkeen ja musiikin yhdistämisessä vaatii vielä kehittelyä. Miksi musiikkiliikunta ei voisi olla musiikkiopistoissa soittotuntien, yhteismusisoinnin ja musiikin hahmottamisaineiden rinnalla niin sanottuna pakollisena aineena tai edes valinnaisena? Voisiko musiikkiliikunta olla yksi musiikkiopistojen luovuutta ja oppijalähtöisyyttä edistävä aine? Usein muskari-ikäisille on tarjolla musiikkiliikuntaa musiikkiopistoissa, mutta kun lapsi tulee kouluikään, ja alkaa soittaa jotain instrumenttia, lukujärjestys täyttyy soittotunneista, yhteissoitosta ja musiikin hahmotusaineista. Onneksi musiikin hahmotusaineet ovat monissa musiikkiopistoissa uudistuneet elävämpään suuntaan, ja voivat sisältää myös luovempia lähestymistapoja musiikinteorian opiskeluun.

Erilaisten opettajan roolien tiedostaminen säveltämisen ohjaamisessa auttoi minua hahmottamaan omaa toimintaani. Lukuvuoden kuluessa olen löytänyt itseni noista kaikista rooleista (mahdollistaja, kannustaja, mallin antaja, taiteellinen tuottaja, haastaja, roolimalli, työskentelyn ylläpitäjä ja rajaaja). Mahdollistajan rooli on ehkä ollut se kaikista merkittävin. Näen roolin moninaisena. Tätä on tapahtunut niin tietoisesti, etukäteen suunnitellen (esimerkiksi kysymys–vastaus improvisaatioissa tai Musiikkiverstaiden sävellysharjoituksissa) kuin spontaaneissa tilanteissa (esimerkiksi soittotunnilla spontaanisti syntyneet sävellykset tai lasten omiin luoviin ideoihin tarttuminen). Mahdollistajan rooliin on varmasti johtanut oman sävellyskäsitykseni muuttuminen ja laajentuminen kaikille mahdolliseksi, monipuoliseksi, luovaksi musiikkikasvatustoiminnaksi. Tämä on vaatinut spontaania heittäytymistä tekemiseen, jonka lopputuloksesta ei ole varmuutta. Näin kävi esimerkiksi silloin, kun oppilas tuli tunnille runon kanssa, ja aloimme säveltämään sitä.

Opettajan roolia pohtiessa tulee mieleen myös opettajan vaikutus säveltämiseen. Kuinka paljon luovaa prosessia voi ohjailla, että oppilaiden oma ääni tulee kuuluviin? Missä menee raja kanssasäveltämisen ja ohjaamisen välillä? Varsinkin pienet tarvitsevat kokeukseni mukaan myös opettajan heittäytymistä luovaan prosessiin. Ryhmässä toimittaessa ohjaajan on syytä heittäytyä mukaan tekemiseen. Tämä on varmasti kysymys, jota jokainen sävellyttäjä joutuu pohtimaan uudelleen ja uudelleen tapauskohtaisesti. Varmasti on myös niin, että yksittäinen oppilas tarvitsee säveltämisen alkuun päästäkseen enemmän ohjausta ja kannustusta. Kun säveltäminen alkaa sujua, ja sävellyksiä syntyä, niin opettajan kannatteleva rooli pienenee. Samoin uskon käyvän myös ryhmissä, olipa kyse isoista tai pienistä oppilaista. Kun luovat prosessit tulevat tutuiksi, pienenee opet-

tajan antaman esimerkin tarve ja oppijoiden oma luovuus pääsee esiin. Myös vuorovai-
kutustaitojen kehittyminen, kuten toisten ideoiden hyväksyminen ja ylipäänsä ideoista
keskusteleminen ryhmässä sävellettyä, vaikuttavat opettajan rooliin.

Mikä on intuition ja suunnittelun suhde esimerkiksi improvisointiin ja säveltämiseen soit-
totunnilla? Opettajalta vaaditaan hetkeen tarttumista, heittäytymistä, jos oppilaalla onkin
hyviä ideoita juuri siinä hetkessä. Voi olla, että suunnitelmien mukainen toiminta ei tuota
aina parasta lopputulosta. Huhtinen-Hilden (2017) mainitsee artikkelissaan pedagogisen
improvisoinnin, jota opetustilanteissa tarvitaan. Tällä hän viittaa siihen, kuinka opettaja
tuntitilanteessa vastaa oppilailta tuleviin impulsseihin. Suunnitemallisuus on tärkeää op-
pialähtöisessä pedagogiikassa, mutta myös oppilaiden impulsseihin tarttuminen. Nämä
kaksi eivät ole toisiaan poissulkevia asioita. (Huhtinen-Hilden 2017, 389).

Esimerkiksi oppilaan säveltämä Kirottu kurpitsa olisi jäänyt ehkä kokonaan syntymättä,
jos en olisi tarttunut tilaisuuteen. Herkkävaistoinen heittäytyminen on opettajalle tarpeen!
Oma opetustyöni on selvästi kehittymässä yhä enemmän oppilaita kuuntelemaan ja hei-
dän ideoidensa toteuttamista kehittävään suuntaan. Se on voinut johtaa esimerkiksi liik-
keeseen, tanssiin, musiikkileikkiin, sävellyksen syntymiseen tai vaikkapa kuorolaisten
oman äänenavauksen keksimiseen. Tässä kohtaa muistutan nykyään itseäni mahdollis-
tajan roolista. Opettaja on valta-asemassa päättämässä mihin suuntaan opetusta vie-
dään.

Huhtinen-Hilden (2017) herättelee pohtimaan myös opettajan valitseman valmiin mate-
riaalin ja oppijoiden itse keksimän suhdetta opetuksessa:

Nämä pedagogiset valinnat heijastelevat opetuksen taustalla vaikuttavia käsityk-
siämme (Huhtinen Hilden 2017, 403).

Kehitystyön myötä oma heittäytyminen ja tilan antaminen luoville prosesseille siis kasvoi.
Huomiokyky sille, että nyt pitäisi antaa tämän sävellyksen tai jonkun muun spontaanin
idean tapahtua, kehittyi. Aloin nähdä yhä enemmän mahdollisuuksia käyttää oppilaiden
omaa luovuutta erilaisissa tilanteissa niin ryhmissä kuin yksilöopetuksessakin. Alkeisop-
pilaiden kanssa, kun kaikki on vielä niin alussa, on helppoa heittäytyä esimerkiksi soitto-
tunnilla säveltämään tai improvisoimaan vaikkapa jousi- tai sormiharjoitusta. Teimme
paljon sormi- ja jousiharjoituksia oppilaiden omaan päivän kulkuun liittyen. En kokenut
aikapainetta siitä, että nämä itse keksityt harjoitukset olisivat vieneet aikaa muulta ope-

tuksesta. Minulla ei tällä hetkellä ole soitossaan pidemmällä olevia oppilaita. Keskusteluissa kollegojen kanssa on kuitenkin tullut ilmi, että sävellystehtävien tekeminen tai improvisointi isompien oppilaiden tunneilla koetaan vielä ajankäytöllisesti haastavaksi, jos näitä ei aiemmin ole tehty. Voi olla, että aikapainetta koetaankin isompien oppilaiden kanssa enemmän. Miten löytää aikaa oppilaan omalle musiikin tekemiselle asteikkojen, etydien ja isojen kappaleiden harjoittamisen keskelle? Oma näkemyseni tällä hetkellä on, että kannattaisi aloittaa pienillä harjoituksilla, ja kehittää sekä omaa, että oppilaan improvisointi- ja sävellyksosaamista pienin askelin. Kouluttautumisen tarvetta säveltämiskasvatuksen osalta musiikkiopistoissa selkeästi on.

Musiikkiopistolla oli tänä vuonna ensimmäinen oppilaiden omien sävellysten konsertti. Konsertista koetimme tehdä rennon tilanteen. Käsiohjelmaa emme tehneet. Konsertissa oli juontaja. Jatkossa minusta olisi mukavaa kuulla, kuinka eri sävellykset ovat syntyneet. Niistä voisi konsertissa kertoa juontaja, ohjaava opettaja tai säveltäjät itse. Näin sekä oppilaat että opettajat voisivat saada ideoita seuraavien sävellysten tekemistä varten. Jaettu ilo on kaksinkertainen ilo! Monia muitakin saattaisi auttaa ajatus siitä, että ollaan oppimassa sävellystä yhdessä, sekä opettajat että oppilaat. Jatkotoimenpiteenä voisi olla kysely opettajille, miten he ovat kokeneet sävellyksen tulon opetussuunnitelmaan, minkälaista koulutusta tarvittaisiin?

Sävellyttämisessä, osallistavassa sävellysmenetelmässä ja tarinasävellyksessä pidettiin tärkeänä oppilaiden tekemien teosten esittämistä ja tallentamista. Musiikkileikkikoulu-
laisten sävellykset ja improvisaatiot jäävät usein tallentamatta. Tunneilla syntyy hienoja äänimaisemia ja improvisaatioita, ja keksitään musiikillisia leikkejä. Voisiko niitä esimerkiksi videoida? Olen joskus haaveillut esimerkiksi kevätjuhlista tai jonkinlaisesta muusta tilaisuudesta, vaikkapa vanhempainillasta, jossa esitettäisiin isolta näytöltä lasten vuoden aikana syntyneitä töitä tai parhaita paloja niistä, ja katsottaisiin niitä yhdessä vanhempien kanssa. Tällöin saatettaisiin saada esiin vanhemmille myös niitä parhaiten sujuneita hetkiä tunnilla, ja sitä osaamista mikä lapsilla oikeasti on, ilman että se jäisi esiintymisjännityksen jalkoihin. Tietysti esiintymisen harjoittelu on osa toimintaa, ja sekin erittäin tärkeää, mutta tällaista ideaa haluaisin lähteä myös kehittämään. Kuvausluvut pitäisi tietysti olla kunnossa. Voisihan videoklippejä tallentaa salasanan taakse vanhempien katseltavaksi muulloinkin. Tämä vaatisi lisää resursseja esimerkiksi työaikaan.

Olen aina kokenut, että minussa on kaksi puolta: alttoviulun soitonopettaja ja varhaisiän musiikinopettaja. Näitä puolia olen halunnut jo vuosia tuoda lähemmäs toisiaan. Olen

kaivannut soitonopetukseen lisää leikkisyyttä, oppilaiden omien ideoiden huomioimista ja luovia toimintatapoja. Toisin sanottuna olen aina halunnut yhdistää varhaisiän musiikkikasvatuksen työtapoja soitonopetukseen. Tämän kehitystyön tuloksena on ollut näiden toimintatapojen lisääntyminen soitonopetuksessani. Onko tässä kehityksessä taustalla myös oppimiskäsityksen muutos? Olenhan itse kasvanut aikana, jolloin kaikki annettiin valmiina, ja opettajilla oli hyvin määrittävä rooli opetuksen toteuttamisessa. Soittotunneilla ja konserteissa soitettiin ammattisäveltäjien tekemää musiikkia, omaa säveltämistä tai improvisointia ei opetettu. Kuinka paljon me toteutamme opettajina sitä mallia, jonka olemme omilla soittotunneillamme saaneet? Tämän kehittämistyön tiimoilta olen kiinnittänyt opetuksessani erityistä huomiota luovaan ajatteluun ja luovaan tuottamiseen. Opetussuunnitelman ja sen perusteiden reflektointi kehitystyön edetessä on lisännyt luovien työtapojen käyttöä omassa työskentelyssäni.

Kehitystyö on ollut antoisaa oman opettajana työskentelemisen kehittämiseksi. Olen saanut paljon itselleni uutta tietoa säveltämiskasvatuksesta ja osaan nyt soveltaa erilaisia tapoja toteuttaa sitä omassa työssäni. Kokeiluja tulen varmasti jatkamaan ja etsimään sopivia koulutuksia, joihin osallistua. Myös yhteisopettajuus tai kollegiaalisuuden lisääminen olisi jatkossa kokeilemisen arvosta oman ja toisten opettajuuden kehittymisen edistämiseksi. Toisaalta myös työyhteisön rooli ja omat vuorovaikutustaidot, esimerkiksi asioiden puheeksi ottaminen, nousivat asiaa tutkiessani esiin. Reflektio siitä, mitä voin itse tehdä oman opettajana kehittymisen eteen, ja mitä työnantaja voisi tehdä, jatkuu.

Lähteet

Alho, Eve, Hipsu Hautsalo ja Irene Kangasniemi, toim. 2006. *Kuinka soikaan sininen: Taiteen monet kasvot alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY.

Anttila, Eeva. 2009. "Tanssii tätien kanssa: Luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa." Teoksessa *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*, toimittajat Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen ja Anna-Leena Välimäki, 16-21. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Ervasti, Marja, Sari Muhonen ja Riitta Tikkanen. 2013. "Säveltämisen monet mahdollisuuden musiikkikasvatuksessa." Teoksessa *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 246-291. Juva: Bookwell Oy.

Hakomäki, Hanna. 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Juva: WS Bookwell Oy.

Heikinheimo, Tapani. 2019. *Satakieli-improvisaatioharjoitukset*. Luento 5.10.2019 Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Huhtinen-Hilden, Laura. 2017. "Elävänä hetkessä-suunnitelmallisuus ja pedagoginen improvisointi." Teoksessa *Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja*, toimittajat Anne Lindberg-Piironen ja Inkeri Ruokonen, 389-411. Tallinna: Classicus Oy.

Huttunen, Taina. 2017. "Osallistava sävellysmenetelmä musiikinopetukseen: Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa." Väitöskirja Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7134-2>

Huttunen, Taina. 2019. *Musiikillista keksintää: Opas musiikilliseen keksintään ja Osallistavaan sävellysmenetelmään (OSM)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Huottilainen, Minna. 2019. *Näin aivot oppivat*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Ikonen, Taija. 1998. "Hiiri." Albumilla *Tassutellen ja tanssien*. Helsinki: Helsingin konservatorio.

Junttu, Kristiina. 2015. "Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa." Teoksessa *Musiikillinen improvisaatio: Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*, toimittaja Erkki Huovinen, 77-97. Turku: Painosalama Oy.

Juntunen, Marja-Leena. 2009. "Musiikki, liike ja kehollinen kokemus." Teoksessa *Musiikkikasvatus: Näkökulma kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, toimittajat Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen ja Lauri Väkevä, 245-257. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Juntunen, Marja-Leena. 2013. "Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile - improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa." Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen, pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, toimittajat Juha Ojala ja Lauri Väkevä, 33-48. Tampere: Juvenes Print-Suomen yliopistopaino Oy.

Juntunen, Marja-Leena. 2015. "Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta." Julkaisussa *Musiikkikasvatus 01/2015*, toimittajat Heidi Westerlund ja Marja Heimonen, 56-76. Tampere: Tammerprint Oy.

Juntunen, Marja-Leena. 2015. "Inkeri Sibelius-Akatemian lehtorina." Teoksessa *Ikku-noita Inkerin elämään*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna-Maija Aarnio ja Soili Perkiö, 85-132. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy.

Juntunen, Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, toim. 2013. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy.

Juntunen, Marja-Leena, Soili Perkiö ja Inkeri Simola-Isaksson. 2010. *Musiikkia liikkuu: Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Järvinen, Annikki. 1999. "Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen." Teoksessa *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, toimittajat Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä. Juva: WSOY.

Kaikkonen, Markku, Terhi Oksanen ja Soili Perkiö. 2013. *Orff ops: Musiikkipedagogiikan koulutusohjelma: Orff-kurssit I, II ja III*. Järvenpää: Järvenpään kirje- ja lomakepaino Oy.

Karjalainen-Väkevä, Mirja ja Hanna Nikkanen. 2013. "Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa." Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, toimittajat Juha Ojala ja Lauri Väkevä, 64-82. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

Kunnas, Kirsi. 2004. *Tapahtui tiitiäisen maassa*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Laine, Markus, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen, toim. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino.

Lindeberg-Piironen, Anne ja Inkeri Ruokonen toim. 2017. *Musiikki Varhaiskasvatuksessa – käsikirja*. Tallinna: Classicus Oy. Printall.

Louhivuori, Jukka, Pirkko Paananen ja Lauri Väkevä, toim. 2009. *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FISME ry. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Luukkainen, Olli. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. PS-kustannus.

Malmsten, Annukka. 2007. "Rajaaminen." Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito, toimittajat* Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen, 57-73. Helsinki: Yliopistopaino.

Muhonen, Sari. 2012. *Tehdään tästä laulu! Sävellyttäminen: Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen ja dokumentointi*. Helsinki: Unigrafia.

Muhonen, Sari. 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy Studia Musica 67. Juvenes Print.

Ojala, Juha ja Lauri Väkevä, toim. 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.

Orff, Carl. 2000. "Schulwerk – Katsaus menneeseen ja tulevaan." Teoksessa *Orff Schulwerk: Artikkeleita eri vuosikymmeniltä*, toimittaja Soili Perkiö. Helsinki: Carl Orff-säätiö, JaSeSoy ry, Orff-Schulwerk Association of Finland.

Opetushallitus. 2017. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:12a*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Paananen, Pirkko. 2003. *Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Paananen, Pirkko. 2010. "Säveltäjäkehittyminen kouluiässä." Teoksessa *Musiikki-psykologia*, toimittajat Jukka Louhivuori ja Suvi Saarikallio, 155-177. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Partti, Heidi ja Anu Ahola. 2016. *Säveltäjäjyden jäljillä: Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.

Partti, Heidi. 2020. "Pääsy sallittu! Jokainen saa säveltää." *Opus 1 – Sävellyspedagogiikan aineistopankki*. <https://www.opus1.fi/artikkelin-otsikko-4/>

Perkiö, Soili. 2006. "Opera piccolo: Ilmatar ja Linnut." Teoksessa *Kuinka soikaan sininen – taiteen monet kasvot esi- ja alkuopetuksessa*, toimittajat Eve Alho, Hilikka Hautsalo ja Hilikka Kangasniemi, CD 2, raita 2. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Pohjonen, Petri. 2005. *Työssäoppiminen: Ammatillisen osaamisen perusta*. Keuruu: PS-kustannus.

Porvoon kaupungin sivistyslautakunta. 2019. *Ainekohtainen opetussuunnitelma. Musiikkileikkikoulu*. <https://peda.net/psmo/opetussuunnitelmat/uo2/opetussuunnitelmat/musiikkileikkikoulu:file/download/62fbeee2b5f151ceee9cbe66a9d28b9da6b1158/VaMo.pdf>

Rasehorn, Kirsti. 2009. "Opettajuuden kehittyminen" Teoksessa *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, toimittajat Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen ja Lauri Väkevä, 259-285. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Simola-Isaksson, Inkeri. 2010. "Suomalainen musiikkiliikunta." Teoksessa *Musiikkia liikkuen – Musiikkiliikunnan käsikirja 1*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Soili Perkiö ja Inkeri Simola-Isaksson, 37-39. Helsinki: WSOYpro Oy.

Seppänen, Elisa, Laura Tarvonen ja Anne Lindeberg-Piironen. 2017. "Musiikkiliikunta." Teoksessa *Musiikki varhaiskasvatuksessa - käsikirja*, toimittajat Anne Lindeberg-Piironen ja Inkeri Ruokonen, 273-304. Tallinna: Classicus Oy.

Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry ja Marja Ervasti. 2017. "Kuukauden kolumni: Me säpettäjät." <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/komunit2017/me-sapettajat/>

Syväoja, Heidi. 2015. *Liikkuva kehotehokkaat aivot: Mitä merkitystä liikkumisella on opimiselle?* Jyväskylä: LIKES tutkimuskeskus. https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuva_keho_tehokkaat_aivot_tiivistelma_4s_0.pdf.

"SÄPE – säveltämisen pedagogiikka-koulutus." 2020. metropolia.fi. Julkaistu 2020. Luettu 21.04.2020. <https://www.metropolia.fi/fi/opiskelu-metropoliaassa/osaamisen-taydentaminen/opetustoimen-henkilostokoulutus/saveltamisen-pedagogiikka#aa6267ce>

Talvitie, Riikka. 2020. "Imitoinnista. omasta äänestä ja identiteetistä – Kriittisiä huomioita säveltämisen pedagogiikasta." *Opus1 – Sävellyspedagogiikan aineistopankki*. <https://www.opus1.fi/imitoinnista-omasta-aanesta-ja-identiteetista-kriittisia-huomioita-savellyspedagogiikasta/>

Tammiruusu, Hanna-Leena. 2018. *Soiva taide ja sävelsatujen seitti*. Varhaisiän musiikinopettajat ry:n syysseminaari. Länsi-Helsingin musiikkiopisto. 6.10.2018. Luentomateriaali.

Tammiruusu, Hanna-Leena. 2018. *Soiva taideleikki sosiokulttuurisena oppimisympäristönä: Musiikkipedagogin kokemuksia kehittämisestä*. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/157666/Tammiruusu%20Hanna-Leena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tynjälä, Päivi. 2006. "Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit." Teoksessa *Opettajan työ ja oppiminen*, toimittajat Anna Raija Nummenmaa ja Jouni Välijärvi, 99-122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Unkari-Virtanen, Leena. 2017. "Säveltäminen ja musiikkipedagogiikka." Teoksessa *Re-septejä säveltämisen ohjaukseen*, toimittaja Suvi Hartikainen, 4-7. Metropolia Ammattikorkeakoulu. ISBN 978-952-328-051-9 (pdf).

Uusikylä, Kari ja Päivi Atjonen. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Juva: Werner Söderström osakeyhtiö.

Vartiainen, Olli. 2013. "Soitonopettaja työnsä reflektioijana: Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt." Teoksessa *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 183-203. Juva: Bookwell Oy.

Virtamo, Keijo, toim. 1997. *Otavan musiikkitieto*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Vokkolainen, Kaisa. 2016. *Orff-kurssien pohdintapäiväkirja*.

Westerlund, Heidi ja Marja-Leena Juntunen. 2013. "Reflektointi musiikkikasvattajan ammatillisessa kasvussa." Teoksessa *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 7-17. Juva: Bookwell Oy.

Wikipedia. 2020. "Poika ja Varis". https://fi.wikipedia.org/wiki/Poika_ja_varis

