

Opinnäytetyö (YAMK)

Musiikkipedagogi

2025

Laura Tommola

Satu musiikiksi

– sadutusmenetelmän soveltaminen säveltämisen
opettamiseen pianotunneilla



Opinnäytetyö (YAMK) | Tiivistelmä

Turun ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi

2025 | 87 sivua

Laura Tommola

Satu musiikiksi

– sadutusmenetelmän soveltaminen säveltämisen opettamiseen pianotunneilla

Opinnäytetyö on kehittämishanke, jossa kehitetään taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa toteutettavaa säveltämisen pedagogiikkaa käyttämällä uutta menetelmää, *sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä*. Menetelmä on kaksivaiheinen: ensin sovelletaan sadutusta ja sen jälkeen sävellyttämistä. Menetelmän tavoitteena on vahvistaa oppilaan musiikillista toimijuutta ja sisäistä motivaatiota, vahvistaa oppilaan luovaa ajattelua oppilaan musiikillista mielikuvitusta stimuloimalla, antaa oppilaalle kokemusta säveltämisprosessista ja aikaansaada musiikillinen tuotos.

Sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä testattiin kuudella oppilaalla. Menetelmän tavoitteiden toteutumista tutkittiin laatimalla tapauskuvaukset (11 kpl) menetelmän käytöstä, havainnoimalla niitä ja analysoimalla havainnoista kootut johtopäätökset. Oppilaiden kokemukset menetelmästä kartoitettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla.

Tapauskuvausten analyysin perusteella sadutukseen pohjautuva säveltäminen toimii säveltämistä edistävänä menetelmänä. Menetelmä herätti oppilaiden enemmistöllä myönteisiä kokemuksia. 100 %:lla oli positiivinen kokemus siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Tulevaisuudessa menetelmää halusi kokeilla uudelleen n. 80 %.

Asiasanat:

Luovuutta edistävä opettaminen, musiikillinen toimijuus, sadutukseen pohjautuva säveltäminen, sadutus, sävellyttäminen, säveltämisen pedagogiikka

Master's Thesis | Abstract

Turku University of Applied Sciences

Music Pedagogy

2025 | 87 pages

Laura Tommola

From a Story into Music

– applying the storycrafting method to teaching composing in piano lessons

This thesis is a development project, aiming to develop music composition pedagogy carried out within piano pedagogy as part of the basic education in the arts, by using a new method, *storycrafting-based composing*. The method is two-phase: first, storycrafting, and after it, musical composition crafting is applied. The objective of the method is to strengthen the student's musical agency and inner motivation, to boost the student's creative thinking by stimulating the student's musical imagination, to offer the student experiences of the music composition process, and to accomplish a musical product.

Storycrafting-based composing was tested with six students. The achievement of the objectives of the method was examined by preparing case descriptions (11 pieces) of the use of the method, by making observations on them, and by analyzing the conclusions gathered from the observations. The students' experiences of the method were examined by semi-structured interviews.

On the basis of the analysis of the case descriptions, storycrafting-based composing works as a method promoting composing. The method gave rise to positive experiences to the majority of the students. 100 % had a positive experience of storycrafting helping in getting started with and in giving ideas for composing. Approximately 80 % wanted to try the method again in the future.

Keywords:

Creativity-promoting teaching, musical agency, storycrafting-based composing, storycrafting, musical composition crafting, music composition pedagogy

Sisältö

1 Johdanto	7
2 Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen ominaispiirteitä	10
2.1 Teoreettiset näkökulmat: taulukko	10
2.2 Luova ajattelu	12
2.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	12
2.4 Luovuutta edistävä opettaminen	13
2.5 Käänteinen oppiminen	14
2.6 Formatiivinen arviointi	15
2.7 Valittujen teoreettisten näkökulmien hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa	16
3 Musiikin vastaanottamisesta musiikin luomiseen	20
3.1 Keskeisiä pedagogisia menetelmiä: taulukko	20
3.2 Toimijuus ja musiikillinen toimijuus	22
3.3 Osallistava pedagogiikka	23
3.4 Säveltäminen	24
3.5 Säveltämisen pedagogiikka	25
4 Kehittämishankkeen tavoitteet, tutkimuskysymys ja menetelmät	27
4.1 Sadutusmenetelmä ja sen soveltaminen tässä opinnäytetyössä	27
4.2 Sävellyttäminen	28
4.3 Sadutukseen pohjautuva säveltäminen	29
4.4 Tarinasäveltämisen ja sadutukseen pohjautuvan säveltämisen eroja ja yhtäläisyyksiä	30
5 Sadutukseen pohjautuva säveltäminen: kehittämishankkeen empiirisen työskentelyn kuvaus	33
5.1 Vilhon ensimmäinen satu ja sävellys – Karhu ja kaverit	34
5.2 Vilhon toinen satu ja sävellys – Koira Vohvo	37
5.3 Siirin toinen satu ja ensimmäinen sävellys – Lumiukkoystävysten tutkinta	40
5.4 Siirin ensimmäinen satu ja toinen sävellys – Siilin yllätyssyky	42

5.5 Sallan ensimmäinen satu ja sävellys – Lumiukot ulkona	44
5.6 Sallan toinen satu ja sävellys – Kesä ja talvi	46
5.7 Helmin ensimmäinen satu ja sävellys – Piilosilla	48
5.8 Helmin toinen satu ja sävellys – Avaruus	50
5.9 Ainon ensimmäinen satu ja sävellys – Ensimmäinen pianokonsertti	52
5.10 Ainon toinen satu ja sävellys – Olga ja lammas	55
5.11 Emilian satu ja sävellys – Lumiukon kevät	57
6 Oppilaiden haastattelut	60
6.1 Käytetty haastattelumenetelmä	60
6.2 Haastattelujen toteutus ja haastattelukysymykset	60
6.3 Haastattelujen laadullinen analyysi	62
7 Tulokset	67
7.1 Oppilaaseen liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista: sisäinen motivaatio, musiikillinen toimijuus ja musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen	67
7.2 Säveltämiseen liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista: sadun ilmentyminen sävellyksessä	69
7.3 Opetusvuorovaikutukseen ja opettajan positioon liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista	69
7.4 Empiiristen tapauskuvausten tulosten lisäanalyysi kehittämishankkeen menetelmän tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta	71
7.5 Oppilaiden haastattelujen tulokset	75
7.6 Menetelmälle asetettujen tavoitteiden toteutuminen	76
7.7 Vastaus tutkimuskysymykseen	78
8 Pohdinta	81
9 Lähteet	85
Kuvat	
Kuva 1. Vilhon sävellys Karhu ja kaverit.	33
Kuva 2. Vilhon sävellys Koira Vohvo.	35
Kuva 3. Siirin sävellys Lumiukkoystävysten tutkinta.	37
Kuva 4. Siirin sävellys Siilin yllätysyksi..	39

Kuva 5. Sallan sävellys Lumiukot ulkona.	42
Kuva 6. Sallan sävellys Kesä ja talvi.	44
Kuva 7. Helmin sävellys Piilosilla.	46
Kuva 8. Helmin sävellys Avaruus.	48
Kuva 9. Ainon sävellys Ensimmäinen pianokonsertti.	51
Kuva 10. Ainon sävellys Olga ja lammas.	53
Kuva 11. Emilian sävellys Lumiukon kevät.	55

Taulukot

Taulukko 1. Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen teoreettiset näkökulmat ja niiden hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa	10
Taulukko 2. Pedagogiset menetelmät ja niiden hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa	20
Taulukko 3. Oppilaiden suhtautuminen sadutukseen, säveltämiseen ja sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmista	63
Taulukko 4. Oppilaiden yleisen suhtautumisen yksilökohtainen luokittelu	65
Taulukko 5. Oppilaiden yleisen suhtautumisen prosentuaalinen jakautuminen	65

1 Johdanto

Tämä opinnäytetyö on pedagoginen kehittämishanke, jonka tavoitteena on kehittää uusi menetelmä taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa toteutettavaan säveltämisen pedagogiikkaan. Menetelmää kutsutaan tässä hankkeessa *sadutukseen pohjautuvaksi säveltämiseksi*. Sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän tavoitteina on ensisijaisesti vahvistaa oppilaan musiikillista toimijuutta ja sisäistä motivaatiota sekä toissijaisesti vahvistaa oppilaan luovaa ajattelua oppilaan musiikillista mielikuvitusta stimuloimalla, sekä antaa oppilaalle kokemusta säveltämisprosessista ja aikaansaada musiikillinen tuotos. Tavoitteiden toteutumiseen pyritessä ja yleensäkin sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmää käytettäessä luovan prosessin merkitys on kuitenkin suurempi kuin syntyvä tuotos.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2017 painotetaan musiikin laajan oppimäärän yhtenä tavoitealueena säveltämistä ja improvisointia. Säveltämisen ja improvisoinnin osa-alueen tavoitteena on musiikin perusopinnoissa ohjata oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ratkaisuja ja ideoita sekä kannustaa häntä harjoittelemaan niitä perustaitoja, joita tarvitaan sovittamisessa, improvisoinnissa ja säveltämisessä. Musiikin syventävissä opinnoissa tavoitteena on muun muassa kannustaa oppilasta säveltämään omaa musiikkia (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2017, 48 & 50). Näiden tavoitteiden toteutuminen edellyttää soitonopettajilta perehtymistä säveltämisen pedagogiikkaan. Tarve tähän perehtymiseen nousee entistä tärkeämmäksi viimeaikaisen taiteen perusopetusta koskevan lainsäädännön uudistamisen myötä. Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttaman uudistuksen tavoitteena on taiteen perusopetuksen saavutettavuuden parantaminen, laadukkaan ja vaikuttavan toiminnan tukeminen sekä uudistuksiin kannustaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024.)

Tämän opinnäytetyön aiheena on tutkia *sadutusmenetelmän* käyttökelpoisuutta säveltämistä edistävänä metodina taiteen perusopetuksen pianonsoiton

opetuksessa. Tutkimuskysymyksenäni on: *Miten sadutusmenetelmä toimii säveltämistä edistävänä metodina ja musiikillisen luomistyön katalyyttinä taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa?* Opinnäytetyön keskeisenä lähtökohtana on oppilaan luovan potentiaalin hyödyntäminen hänen musiikkisuhteensa kehittämisessä. Opinnäytetyössä kehitetään pianotuntien puitteissa toteutettavaa säveltämisen pedagogiikkaa käyttämällä uutta menetelmää, sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä. Tämä menetelmä on kaksivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa sovellan *sadutusmenetelmää* ja sen jälkeen toisessa vaiheessa *sävellyttämistä*.

Sadutusmenetelmässä saduttaja kehottaa kertojaa kertomaan sadun tai tarinan juuri sellaisena kuin kertoja itse haluaa, ja saduttaja kirjaa tarinan muistiin puuttumatta millään tavalla sen sisältöön (Karlsson 2014, 24).

Sävellyttämisessä taas sävellyttäjä ja säveltäjä toimivat aktiivisesti yhdessä ja toiminnan tavoitteena on luoda musiikillinen tuotos, joko laulu tai instrumentaaliteos (Muhonen 2013, 83–84). Molemmat menetelmät, eli ensimmäisessä vaiheessa käyttämäni sadutus ja toisessa vaiheessa käyttämäni sävellyttäminen, ovat olemassaolevia lapsilähtöisiä luovan ilmaisun menetelmiä. Tässä kehittämishankkeessa käytetyn menetelmän uutuus on se, että yhdistän nämä kaksi menetelmää pianotunneilla hyödynnettäväksi säveltämisen pedagogiikan metodiksi.

Opinnäytetyön empiirisen aineiston muodostavat oppilaideni tekemät sadut ja sävellykset sekä laatimani näiden syntyä refleктоivat kenttäpäiväkirjat. Aineisto on hankittu saduttamalla ja sävellyttämällä yhteensä kuutta, iältään 7–12-vuotiasta kehittämishankkeeseen osallistunutta oppilasta heidän pianotunneillaan. Syntyneet sadut ja sävellykset on hyödynnetty opinnäytetyössä sellaisinaan. Lisäksi olen selvittänyt oppilaiden omia kokemuksia satujen pohjalta säveltämisestä haastattelemalla heitä *puolistrukturoidun haastattelun* keinoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Puolistrukturoiduissa haastatteluissa esitin kaikille haastateltaville oppilaille samat kysymykset samassa järjestyksessä saadakseni tietoa oppilaiden suhtautumisesta tässä kehittämishankkeessa käytettyyn

menetelmään tietyistä valitsemistani näkökulmista, jotka ovat menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus.

Seuraavassa luvussa 2. *Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen ominaispiirteitä* tutustutaan luovuutta edistävän oppimisen teoreettisiin näkökulmiin ja niiden keskeiseen sisältöön tämän kehittämishankkeen kannalta. Tämän jälkeen luvussa 3. *Musiikin vastaanottamisesta musiikin luomiseen* tarkastellaan pedagogiikan ja erityisesti säveltämisen pedagogiikan menetelmiä siitä näkökulmasta, miten näitä voidaan hyödyntää tässä kehittämishankkeessa. Luvussa 4. *Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja käytetyt menetelmät* esitellään kehittämishankkeen tavoitteet ja tutkimuskysymys, sekä kuvaillaan sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmää. Sitten siirrytään tarkastelemaan tutkimusaineistoa: luvussa 5. *Sadutukseen pohjautuva säveltäminen: kehittämishankkeen empiirisen työskentelyn kuvaus* esitetään oppilaiden sadut ja sävellykset sekä näiden syntyprosesseista laaditut tapauskuvaukset, havainnot ja johtopäätökset. Luvussa 6. *Oppilaiden haastattelut* esitellään oppilaiden haastatteluprosessi ja haastatteluaineiston analyysi. Luvussa 7. *Tulokset* käsitellään empiiriseen tapauskuvausaineistoon perustuvat johtopäätökset, haastatteluiden tärkeimmät tulokset sekä arvio siitä, kuinka kehittämishankkeelle asetetut tavoitteet toteutuivat. Lopulta luvussa 8. *Pohdinta* esitetään ehdotuksia menetelmän kehittämiseen ja hyödyntämiseen jatkossa taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa.

2 Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen ominaispiirteitä

Tässä pääluvussa 2. *Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen ominaispiirteitä* sekä seuraavissa pääluvuissa 3. *Musiikin vastaanottamisesta musiikin luomiseen* ja 4. *Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja käytetyt menetelmät* esittelen luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen keskeisimpiä teoreettisia näkökulmia sekä kerron niiden hyödyntämisestä tässä kehittämishankkeessa. Alla olevaan taulukkoon on kiteytetty tämän kehittämishankkeen kannalta keskeisten teoreettisten näkökulmien pääkohdat.

2.1 Teoreettiset näkökulmat: taulukko

Teoreettinen näkökulma	Oppilaan rooli	Opettajan rooli	Toiminnan tavoite	Opetusvuorovaikutuksen piirteet
Luova ajattelu	Aktiivisuus: toiminta ja toiminnan arviointi	Ennakkoluulottomuus ja avoimuus	Luova prosessi itsessään, sekä myönteinen kokemus luovan prosessin onnistumisesta	Avoimet kysymykset, itse oppimisprosessin arviointi lopputuloksen arvioinnin sijaan, myönteinen palaute, kehitysehdotukset
Sisäinen motivaatio	Halukkuus osallistua toimintaan	Toimintaan osallistumisen halun kannattelu ja vahvistaminen	Toiminnan kokeminen itsessään palkitsevana ja arvokkaana	Elämyksellisyys, oppimisen hauskuus ja nautinnollisuus, sekä mielekäs asiayhteys, jolla opittavat sisällöt liitetään oppilaan omaan kokemusmaailmaan
Luovuutta edistävä opettaminen	Kokeilevuus	Esimerkkinä toimiminen luovien ratkaisujen löytämisessä	Oppilaan luovuuden edistäminen	Opetuksen kokeilevuus, leikkimielisyys ja hauskuus, riskinottoon kannustaminen ja epäonnistumisen salliminen

Käänteinen oppiminen	Itse-ohjautuvuus, oma ajattelu, opittavan asian omakohtainen sisäistäminen	Oppilaan motivaatiota tukevan oppimisympäristön luominen	Oppilaskeskeisen oppimiskulttuurin luominen, jossa oppilaalla on oma päämäärä ja myönteinen kokemus oppimisesta arvokkaana	Epämuodollinen oppimisympäristö, jossa tarjotaan virikkeitä ja haasteita, lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen mahdollistaminen, omatahtisen etenemisen mahdollistaminen, oppilaan itseohjautumisen ja autonomian tukeminen
Formatiivinen arviointi	Oma toimijuus, itsearviointi	Oppimisen tarkastelu oppilaan näkökulmasta	Oppimaan oppimisen tukeminen	Arviointi tapahtuu oppimisen aikana, kritiikin kohdistaminen arviointiin ja opettajan omaan toimintaan
Tämän työn teoreettinen viitekehys: sadutukseen pohjautuva säveltäminen	Aktiivinen toimijuus, luovuus, rohkeus, kokeilunhalu	Oppilaan toiminnan sensitiivinen fasilitointi, myönteisen kokemuksen vahvistaminen	Ensisijaisina musiikillisen toimijuuden vahvistaminen sekä sisäinen motivaatio osallistamisen kautta, toissijaisena oppilaan luovan ajattelun vahvistaminen oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloimisen kautta, kokemuksen saaminen säveltämis-prosessista sekä musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen	Sensitiivisyys, kannattelevuus, prosessikeskeisyys, elämyksellisyys, hauskuus, nautinnollisuus, prosessin sisältöjen liittyminen oppilaan omaan kokemus-maailmaan, oppilaslähtöinen sisältöjen valitseminen ja tuottaminen, rohkaiseva arviointi sävellysprosessin aikana

Taulukko 1. Luovuutta edistävän oppimisen ja opetuksen teoreettiset näkökulmat ja niiden hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa

2.2 Luova ajattelu

Luovuuden edellytyksenä voidaan pitää luovaa ajattelua, joka on samalla myös luovuuden lopputulos. Luovan ajattelun oppimista on mahdollista tukea opetuksessa ja kasvatuksessa. Luovan ajattelun voi määritellä olevan sellaista ajattelua, jossa oppilas voi tuottaa erilaisia ideoita, käyttää mielikuvitustaan, testata eri vaihtoehtoja sekä arvioida omia ideoitaan, prosessejaan ja tuotoksiaan. Luovan toiminnan hienoa lopputulosta tärkeämpää on se, että itse prosessi koetaan onnistuneeksi. Opettajan tärkein apuväline luovaa oppimista kohti pyrkivässä opetuksessa on ennakkoluuloton ja avoin asenne – mitään erityiskykyjä ei siis vaadita. (Lonka 2014, 217.)

Perinteistä, tiukasti oppiaineisiin jaettua opetussuunnitelmaa hedelmällisempi lähtökohta luovan ajattelun kehittymiselle on ilmiölähtöinen, projektipainotteinen tai oppiainerajat ylittävä työskentely. Lisäksi opetustilanteen keskustelukulttuuri joko ehkäisee luovaa ajattelua painottumalla suljettuihin kysymyksiin tai tukee sitä, jolloin käytetään enemmän avoimia kysymyksiä. Myös arvioinnilla on suuri merkitys siinä, opitaanko luovasta työskentelystä nauttimaan. Pelkkien tuotosten arvioinnin sijaan olisi tärkeää kohdistaa arviointi itse oppimisprosessiin. Arvioinnin tehtävänä on antaa oppilaalle tietoa siitä, mitä vahvuuksia hänen ajattelussaan on ja miten hän voisi jatkossa kehittää toimintaansa. (Lonka 2014, 217–219.)

2.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Luovuutta edistävä oppiminen edellyttää sisäistä motivaatiota, jota opetuksen ja oppimisympäristön tulisi edistää ja kannatella. Sisäinen motivaatio viittaa siihen, että oppiminen itsessään koetaan palkitsevana. Sisäiseen motivaatioon liittyy myös elämyksellisyys sekä asioiden loppuun saattaminen. (Virolainen & Virolainen 2018, 62.) Sisäisesti motivoitunut yksilö ei kaipaa erillisiä rangaistuksia tai palkkioita toimintaansa motivoimaan, vaan toiminta itsessään motivoi häntä (Lonka 2014, 168). Ulkoisesti motivoitunut oppilas taas motivoituu

esimerkiksi saamistaan arvosanoista sekä opettajan antamasta hyväksynnästä (Virolainen & Virolainen 2018, 63). Tutkijat ovat osoittaneet jo 1960-luvulla, että ulkoisten palkkioiden korostaminen voi tuhota sisäisen motivaation: esimerkiksi jos lapsille maksetaan rahallinen korvaus kotitöiden tekemisestä, he eivät enää halua tehdä niitä ilman korvausta (Lonka 2014, 168).

Yhtenä sisäistä motivaatiota madaltavana tekijänä pidetään opetusta, joka tapahtuu liian abstraktilla tasolla. Tällöin oppilaalla on vaikeuksia liittää opittavia asioita omiin kokemuksiinsa. (Virolainen & Virolainen 2018, 62.) Sisäisen motivaation syntymiseksi tarvitaan sopivan haasteellinen tehtävä, uteliaisuuden herääminen, riittävä pystyvyyden tunne sekä mielekäs asiayhteys. Suuri merkitys sisäisen motivaation syntymiselle on myös kannustavalla palautteella. Lisäksi opettajan oma innostus ja motivoituneisuus tarttuu helposti myös oppilaaseen. (Lonka 2014, 169–170.)

Sisäisen motivaation syntymistä edistää epämuodollinen oppimisympäristö, jossa opiskelu tapahtuu oppilaan *lähikehityksen vyöhykkeellä*, eteneminen on omatahtista ja oppilaan itseohjautuvuutta ja autonomiaa tuetaan. Tällaisen oppimisympäristön luominen kuuluu opettajan rooliin. (Toivola ym. 2017, 33–36.) Keskeistä oppilaan motivaation lisäämisessä on se, että oppilas omaksuu opintojakson tavoitteet omiksi tavoitteikseen. Tätä voidaan edistää luomalla opetustilanteeseen positiivinen ilmapiiri. Tärkeässä asemassa on myös oppilaan ja opettajan välinen suhde: oppilaan tulisi kokea, että hänen oppimistaan halutaan aidolla tavalla edistää ja että hänestä välitetään. (Virolainen & Virolainen 2018, 66.)

2.4 Luovuutta edistävä opettaminen

Luovuudessa oleelliseen rooliin nousee kekseliäs, uudistava ja tavanomaisesta poikkeava ajattelutapa. Opettaja voi edistää oppilaiden luovuutta mahdollistamalla kokeilemisen, leikkimielisyyden ja hauskuuden opetuksessaan. Oppilaita tulee myös rohkaista tekemään asioita uudella tavalla sekä löytämään asioihin uudenlaisia ratkaisuja. Opettajakeskeisestä

opetuksesta tulee siirtyä kohti oppilaskeskeistä opetusta, ja opetuksessa voi suosia erilaisia suoritustapoja, kuten projekteja. Tärkeää on myös kannustaa oppilaita järkevään riskinottoon ja sallia epäonnistuminen. Oppiminen tulee kytkeä todellisiin tilanteisiin ja ongelmien hahmottamiselle sekä ratkaisemiselle tulee varata riittävästi aikaa. Lisäksi opettajan tulee itse toimia esimerkkinä, miten luovia ratkaisuja on mahdollista löytää. (Virolainen & Virolainen 2018, 262–263.)

2.5 Käänteinen oppiminen

Käänteisellä oppimisella (flipped learning) tarkoitetaan Toivolan ym. (2017, 22) mukaan sosiokonstruktivistista oppimisenäkemyksiä, jossa yhdistyvät ja korostuvat sekä yksilöllinen että yhteisöllinen näkökulma. Käänteisessä oppimisessä oppilaat kohdataan yksilöinä, joiden sisäistä motivaatiota opettaja pyrkii tukemaan. Opettajan tehtävänä ei näin ollen ole enää pyrkimys siihen, että oppilaat sitoutuisivat jäljittelemään hänen toimintaansa ja sisäistämään hänen ohjaustaan, vaan opettajan tehtäväksi muodostuu oppimisen mahdollisuuksien luominen ja oppilaiden toimijalähtöisen sitoutumisen tukeminen. Yhteisöllinen näkökulma painottaa oppilaiden vapautta oppia yhdessä, toinen toisensa itseohjautumista ja oppimaan oppimista tukien. Myös tunteet nostetaan käänteisessä oppimisessä merkittävään asemaan oppimisen kannalta. (Toivola ym. 2017, 22–23.) Käänteisen oppimisen mukaisessa opetuksessa oppilaan sisäistä motivaatiota ja toimijuutta tuetaan aktivoimalla oppilas ideoimaan ratkaisuja itse, mikä saa oppilaan tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan ja näin edistää itseohjautuvuutta ja opittavien asioiden sisäistämistä (Toivola ym. 2017, 43–44).

Käänteisessä oppimisessä on avainasemassa oppilaskeskeinen oppimiskulttuuri. Oppilaskeskeisyyden tunnuspiirteitä on muun muassa se, että oppilailla on mahdollisuus tehdä omia, oppimiseen liittyviä valintojaan ja ottaa niistä vastuu. Lisäksi oppimisympäristön rakentamisessa painotetaan tunteiden ja positiivisen ilmapiirin merkitystä, oppilaita pyritään rohkaisemaan luoviin

ongelmanratkaisutapoihin ja oppimista itseään tarkasteltaessa päähuomio on metakognitiossa ja oppimisprosessissa, ei niinkään itse lopputuloksessa. (Toivola ym. 2017, 23–24.)

Sisäisen motivaation syntymistä edesauttaa virikkeitä ja haasteita tarjoava epämuodollinen oppimisympäristö. Käänteisessä oppimisessa opettajan roolina on pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaiden annetaan opiskella omalla *lähikehityksen vyöhykkeellään* ja jossa mahdollistetaan omatahtinen opinnoissa eteneminen sekä tuetaan oppilaiden autonomiaa ja itseohjautumista. Tämä kaikki tukee oppilaiden motivoitumista opiskeluun. (Toivola ym. 2017, 34–35.) Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskyn (1978) termi (ks. Toivola ym. 2017, 40), jolla kuvataan sitä oppimisen aluetta, jolla oppilas ei pysty toimimaan täysin itsenäisesti, vaan tarvitsee oikeanlaista tukea ja johdatusta avukseen. Lähikehityksen vyöhyke on siis se alue, jolla opettajasta tulee merkityksellinen oppilaan oppimiselle ja jolla oppiminen ylipäättään mahdollistuu. (Toivola ym. 2017, 40).

2.6 Formatiivinen arviointi

Oppimisen arvioinnilla on kaksi ulottuvuutta, jotka täydentävät toisiaan. Ensimmäinen, *formatiivinen arviointi*, keskittyy oppimisen ohjaamiseen ja edistämiseen. Toinen, *summatiivinen arviointi*, puolestaan todentaa tapahtunutta oppimista. Formatiivinen arviointi tapahtuu oppimisen aikana ja se perustuu asetettuihin tavoitteisiin. Näin ollen formatiivinen arviointi ei ole olemassa oppimisen arvostelua varten, vaan itse oppimista varten. Formatiivisessa arvioinnissa painottuu vastuullinen opettaminen ja se, miten oppilasta voidaan auttaa kehittämään ja arvioimaan osaamistaan annetun palautteen perusteella. (Toivola 2019, 9.) Formatiivisen arvioinnin voidaankin katsoa olevan prosessi, jonka tarkoituksena on tukea oppimaan oppimista (Toivola 2019, 88).

Formatiivisen arvioinnin kehittämisen kannalta on tärkeää, että kritiikki kohdistetaan opettajan omaan toimintaan, sillä lopulta opettaja voi olla varma

vain omasta muutosvalmiudestaan. Kritiikin tulee siis kohdistua arvioinniksi nimitettyyn toimintaan. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta rakentamaan positiivinen mielikuva itsestään oppijana sekä auttaa häntä muodostamaan osaamistasostaan realistinen käsitys. Tätä voidaan edesauttaa esimerkiksi ottamalla käyttöön eritasoiset kokeet eri oppilaille. (Toivola 2019, 75–76.)

Oppimiskulttuuri ja arviointi kietoutuvat toinen toisiinsa. Käänteistä oppimista painottavassa oppimiskulttuurissa opettaja pyrkii katsomaan oppimista oppilaan näkökulmasta käsin ja muuttamaan opettajaidentiteettiään kohti oppilaskeskeisen oppimiskulttuurin valmentajaa, pois niin kutsutusta perinteisestä opettajan roolista. Oppilaan oma toimijuus on formatiivisen arvioinnin keskiössä: yhteisöllisen oppimiskulttuurin synnyttämisessä hyödynnetään oppilaiden itse- ja vertaisarviointia. (Toivola 2019, 10.)

2.7 Valittujen teoreettisten näkökulmien hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa

Seuraavaksi esitän yhteenvedon esittelemieni teoreettisten näkökulmien yhtymäkohdista omaan menetelmääni ja nostan esiin eri näkökulmien keskeiset sisällöt, jotka valikoituivat osaksi omaa sadutukseen pohjautuvan sävellyttämisen menetelmääni potentiaalisina keinoina toteuttaa musiikillisen toimijuuden ja sisäisen motivaation vahvistamisen tavoitteita.

Luovan ajattelun teoreettisesta näkökulmasta tässä kehittämishankkeessa korostuu oppilaan aktiivinen rooli: sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmässäkin oppilas toimii itsenäisesti, tuottaa itse ideoita ja käyttää mielikuvitustaan sekä arvioi omaa toimintaansa. Luovaa ajattelua kehittävän opetuksen mukainen opettajan rooliin kuuluva ennakkoluulottomuus ja avoimuus ovat läsnä tässä hankkeessa. Kuten luovaa ajattelua edistävässä opetuksessa yleisesti, tässäkin hankkeessa tavoitteena on prosessi itsessään, sekä oppilaan myönteinen kokemus luovan prosessin onnistumisesta. Luovan ajattelun oppimisvuorovaikutuksen erityispiirteistä tämän hankkeen

teoreettiseen viitekehykseen on sisällytetty opettajan antama myönteinen palaute ja kehitysehdotukset. (Lonka 2014.)

Sisäinen motivaatio näyttäytyy oppilaan halukkuutena osallistua toimintaan. Olen valinnut sisäisen motivaation vahvistamisen taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa nimenomaan yhdeksi tämän kehittämishankkeen kahdesta päätavoitteesta. Sisäisen motivaation näkökulmasta opettajan rooliin kuuluu toimintaan osallistumisen halun kannattelu ja vahvistaminen, joita tässä kehittämishankkeessa on toteutettu esimerkiksi myönteisen ilmapiirin luomisen ja kannustavan palautteen antamisen avulla. Kuten sisäisen motivaation vahvistamiseen tähtäävässä opetuksessa yleisesti, tässäkin hankkeessa tavoitteena on, että oppilas kokee toiminnan itsessään palkitsevana ja arvokkaana. Sisäisen motivaation vahvistamisen keinoista tämän hankkeen opetusvuorovaikutukseen on pyritty tuomaan elämyksellisyys, oppimisen hauskuus ja nautinnollisuus sekä mielekäs asiayhteys, jolla opittavat sisällöt liitetään oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Tähän hankkeeseen valikoitu keino liittää oppiminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan on se, että säveltämisen aiheet eli sadutuksen kautta syntyneet ideat ovat lähtöisin oppilaan omasta mielikuvituksesta, jolloin säveltämisen luova alkusysäys on oppilaasta itsestään lähtöisin. (Lonka 2014; Toivola ym. 2017; Virolainen & Virolainen 2018.)

Sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmä lukeutuu luovuutta edistävään opettamiseen, jossa oppilaan roolissa korostuu kokeilevuus. Opettajan tehtävä on toimia esimerkkinä luovien ratkaisujen löytämisessä, mikä näyttäytyy opettajan omana ideointina ja hänen osallistumisenaan yhteiseen ideointiin. Tavoitteena on oppilaan luovuuden edistäminen, ja tavoitetta lähestytään huolehtimalla opetuksen kokeilevuudesta, leikkimielisyydestä ja hauskuudesta. Luovuutta edistävässä opettamisessa tärkeitä opetusvuorovaikutuksen piirteitä ovat myös riskinottoon kannustaminen ja epäonnistumisen salliminen. Nämä piirteet on tuotu tähän hankkeeseen uuden toimintatavan kokeilemisena ja siihen rohkaisemisena. (Virolainen & Virolainen 2018.)

Käänteisen oppimisen näkökulmasta oppilaan roolissa korostuvat itseohjautuvuus, oma ajattelu ja opittavan asian omakohtainen sisäistäminen. Sadutukseen pohjautuvan säveltämisen metodissa voidaan nähdä yhtymäkohtia käänteiseen oppimiseen. Samoin kuin käänteisessä oppimisessä, sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä toiminnan perusta lepää kunkin oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa ja oppilaan sisäisen motivaation ja toimijuuden tukemisessa. Oppilaan motivaatiota tukevan oppimisympäristön luominen on käänteisen oppimisen näkökulmasta opettajan tehtävä. Sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä oppimisympäristö on epämuodollinen, ja oppilas saa tehdä aloitteita itse oman oppimisensa suhteen, eikä opettaja näytä yhtä, tiettyä mallia, jota oppilaan pitäisi noudattaa. Tämä tukee oppilaan sisäistä motivaatiota.

Käänteisen oppimisen tavoitteena on luoda oppilaskeskeinen oppimiskulttuuri, jossa oppilaalla on oma päämäärä ja myönteinen kokemus oppimisesta arvokkaana. Oppilaskeskeisen oppimiskulttuurin piirteet ilmenevät myös sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä: oppilas saa itse päättää, mistä haluaa kertoa sadun ja millaisen musiikillisen ilmiasun se voi saada, toiminta toteutetaan positiivisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä ja lopullista produktia tärkeämmäksi nousee itse sävellysprosessi ja sen vaatimien taitojen harjoittelu. Opetusvuorovaikutuksen erityispiirteitä käänteisessä oppimisessä ovat virikkeitä ja haasteita tarjoava epämuodollinen oppimisympäristö, lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen mahdollistaminen, omatahtisen etenemisen mahdollistaminen, sekä oppilaan itseohjautumisen ja autonomian tukeminen. Myös sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmässä etsitään oppilaan sisäisen motivaation vahvistumista tukemalla itseohjautuvuutta, jota syntyy siitä, että opettaja pyytää oppilasta luomaan uutta. Opettaja tukee oppilasta uuden luomisessa tarpeen mukaan, mutta ei anna valmiita malleja. (Toivola ym. 2017.)

Formatiivinen arviointi on osa käänteistä oppimista. Oppilaan roolissa korostuvat oma toimijuus ja itsearviointi. Opettajan rooliin kuuluu oppimisen tarkastelu oppilaan näkökulmasta. Samoin sadutukseen pohjautuva

säveltäminen korostaa oppilaan omaa toimijuutta suhteessa musiikkiin ja sen luomiseen: oppimisen keskiössä on itse oppilas, ja opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta saavuttamaan oppilaan omat tavoitteet sävellystyön suhteen. Opettaja on näin ollen eräänlainen fasilitaattori, jonka apu ja asiantuntemus ovat oppilaan käytettävissä tarpeen mukaan sävellystyön aikana. Formattiivisen arvioinnin tavoitteena on oppimaan oppimisen tukeminen. Arviointi tapahtuu oppimisen aikana, ja kritiikki kohdistetaan arviointiin ja opettajan omaan toimintaan. Kuten käänteisessä oppimisessä, formattiivisessa arvioinnissa ei arvostella oppilaan valmista tuotosta vaan pohditaan yhdessä mitä prosessin aikana tapahtuu. Myös sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä arviointi keskittyy itse oppimisprosessin aikaiseen toimintaan, ei syntyneen sävellyksen arvosteluun tai pisteytykseen. Siinä arvioinnin tavoitteena on auttaa oppilasta toteuttamaan omia musiikillisia ideoitaan ja validoida hänen pyrkimyksiään uuden toimintamuodon äärellä. (Toivola 2019.)

Tämän työn teoreettinen viitekehys on yhdistelmä edellä esitettyjä teoreettisia näkökulmia, jotka liittyvät sisäistä motivaatiota vahvistavaan opettamiseen. Sadutukseen pohjautuva säveltämisessä oppilaan rooliin sisältyy aktiivinen toimijuus, luovuus, rohkeus ja kokeilunhalu. Opettajan tehtävänä on oppilaan toiminnan sensitiivinen fasilitointi ja myönteisen kokemuksen vahvistaminen. Ensisijaisina tavoitteina tässä menetelmässä ovat musiikillisen toimijuuden sekä sisäisen motivaation vahvistaminen osallistamisen kautta. Toissijaisina tavoitteina menetelmässäni ovat musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen sekä kokemuksen saaminen säveltämisprosessista. Sadutukseen pohjautuvan säveltämisen opetusvuorovaikutuksen erityispiirteinä korostuvat opettajan sensitiivisyys ja kannattelevuus sekä rohkaiseva arviointi sävellysprosessin aikana, toiminnan prosessikeskeisyys (vs. tuotoskeskeisyys), elämyksellisyys, hauskuus, nautinnollisuus, sekä prosessin sisältöjen liittäminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan valitsemalla ja tuottamalla oppilaslähtöisiä sisältöjä.

3 Musiikin vastaanottamisesta musiikin luomiseen

Tässä luvussa esittelen tämän kehittämishankkeen kannalta keskeisiä yleisiä pedagogisia menetelmiä ja näiden keskeisiä periaatteita sekä *toimijuuden* ja *musiikillisen toimijuuden* käsitteet. Tarkastelen myös säveltämisen pedagogiikalle ominaisia erityispiirteitä. Itse kehittämishankkeen menetelmään käytettäviksi valittuja sadutuksen ja sävellyttämisen menetelmiä esitellään tarkemmin luvussa 4. *Tutkimustehtävä, tutkimuskysymys ja käytetyt menetelmät.*

3.1 Keskeisiä pedagogisia menetelmiä: taulukko

Pedagoginen menetelmä	Oppilaan rooli	Opettajan rooli	Toiminnan tavoite	Opetusvuorovaikutuksen piirteet
Freinet-pedagogiikka	Kokeileva hapuilu	Virheiden tekemisen, uudelleen aloittamisen ja suunnan uudelleen valitsemisen salliminen	Lapsilähtöisyys: Lapsen kokeilu ja havainto ovat opetuksen pohjana	Ei valmista oppimateriaalia, vaan toiminnallisia oppimistehtäviä, joiden lopputulos ei ole tiedossa etukäteen
Osallistava pedagogiikka	Aktiivinen toimijuus ja ajattelu	Oppilaan osallistaminen, oppilaan motivaation tukeminen	Toimijuuden kehittymisen tukeminen	Annetaan oppilaalle mahdollisuus oppisisältöjen valitsemiseen ja tuottamiseen
Säveltämisen pedagogiikka	Aktiivisuus, kokeilevuus	Oppilaan luovan toimijuuden tukeminen	Oppilaan kannustaminen oman musiikin säveltämiseen	Erilaisten sävellyspedagogisten harjoitteiden ja menetelmien hyödyntäminen
Sävellyttäminen	Aktiivinen toimijuus	Oppilaan toiminnan tukeminen ja fasilitointi	Musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen, sekä osallisuuden ja toimijuuden vahvistaminen	Osallistavuus, hienovaraisuus sosiaalisessa ja emotionaalisessa ohjaamisessa
Sadutus	Sadutettavan rooli	Saduttajan rooli	Sadutettavan kuulluksi tuleminen	Ei anneta aihetta, ei esitetä lisäkysymyksiä, kirjoitetaan tuotos muistiin juuri siten kuin sadutettava kertoo

Tämän työn pedagoginen menetelmä: sadutukseen pohjautuva säveltäminen	Aktiivinen toimijuus, luovuus, rohkeus, kokeilunhalu	Oppilaan toiminnan sensitiivinen fasilitointi, myönteisen kokemuksen vahvistaminen	Ensisijaisina musiikillisen toimijuuden vahvistaminen sekä sisäinen motivaatio osallistamisen kautta, toissijaisena oppilaan luovan ajattelun vahvistaminen oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloimisen kautta, kokemuksen saaminen säveltämis-prosessista sekä musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen	Sadutuksen ja sävellyttämisen hyödyntäminen, sensitiivisyys, kannattelevuus, prosessikeskeisyys, elämyksellisyys, hauskuus, nautinnollisuus, prosessin sisältöjen liittyminen oppilaan omaan kokemuksemaailmaan, oppilaslähtöinen sisältöjen valitseminen ja tuottaminen, rohkaiseva arviointi sävellysprosessin aikana
--	--	--	---	---

Taulukko 2. Pedagogiset menetelmät ja niiden hyödyntäminen tässä kehittämishankkeessa

Opinnäytetyöni keskeisenä tavoitteena on etsiä keinoja soitonopiskelijoiden luovuuden ja omaehtoisen musiikillisen ilmaisun kehittämiseksi. Haluan tarjota oppilaille kokemuksen siitä, että ”musiikki on minun”, stimuloida heidän musiikillista mielikuvitustaan sadutusmenetelmää hyödyntäen sekä edistää heidän musiikillista toimijuuttaan säveltämisen avulla.

Kun piano-oppilaita ensin sadutetaan ja syntyneitä satuja hyödynnetään säveltämisessä, on tarkoituksena se, että heidän oma sisäinen ajatusmaailmansa toimii sävellystyön pohjana sen sijaan, että säveltäminen aloitettaisiin ulkoapäin annetuilla harjoitteilla. Tässä lähestymistavassa voidaan nähdä elementtejä lapsilähtöisestä kasvatuskäytännöstä ja sen tulkinnasta erityisesti freinetpedagogiikan piirissä. Paalasmaan (2014, 61) mukaan lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan pyrkimystä lapsen ymmärtämiseen ja sellaiseen lasta aktivoivaan opetukseen, joka perustuu tiedolle ja havainnoille lapsen kehitysvaiheista. Freinetpedagogiikassa lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että lapsen kokeilu ja havainto ovat opetuksen pohjana. Kyseisessä pedagogisessa

suuntauksessa on keskeisessä asemassa *kokeilevan hapuilun* käsite: oppimisprosessin tärkeitä vaiheita ovat oikeus tehdä virheitä, aloittaa uudelleen alusta ja valita uusi suunta. Tämä mahdollistuu, kun opetus ei etene valmiin oppimateriaalin mukaan, vaan siinä hyödynnetään sellaisia toiminnallisia oppimistehtäviä, joiden lopputulos ei ole tiedossa etukäteen. (Paalasmaa 2014, 63–64.)

3.2 Toimijuus ja musiikillinen toimijuus

Toimijuudeksi kutsutaan tahtoa toimia aktiivisesti ja sitä, että on oppinut toimimaan sekä vastuullisesti että aloitteellisesti. Se tarkoittaa yksilön tai ryhmän tuntemusta siitä, että asiat eivät vain tapahdu minulle tai meille, vaan teemme asioita itse ja vaikutamme niihin. Toimijuuden kokemuksella onkin suuri merkitys identiteetin muotoutumisessa, kun ihminen pohtii, kuka hän on ja millaiseksi hän haluaa tulla. Lisäksi toimijuuteen sisältyy usein uutta luova näkökulma: itsestään selvänä pidetyt asiat kyseenalaistetaan ja haetaan mahdollisuuksia toimia toisin kuin yleensä on toimittu. (Kumpulainen ym. 2010, 23.)

Toimijuuden kokemuksella on tärkeä itseisarvo ihmisen elämässä, sillä se synnyttää pystyvyyden tunnetta ja kokemuksen siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin on mahdollista vaikuttaa. Lasten toimijuuden kehityksen tukemiseen tuleekin kiinnittää erityistä huomiota, mikäli haluamme kasvattaa heistä ihmisiä, joilla on tunne oman elämänsä hallinnasta. (Kumpulainen ym. 2010, 25–27.) Toimijuuden kehittymistä tukee oppilaiden omien kokemusten arvostaminen sekä heidän omien kokemustensa ja havaintojensa hyödyntäminen tietolähteinä (Kumpulainen ym. 2010, 53). Ihmisen toimijuutta saattavat voimistaa tai heikentää erilaiset kulttuuriset mallit. Esimerkiksi ajatus, jonka mukaan perinteiset naisten tehtävät eivät sovi miehille tai päinvastoin, liittyy sukupuoliroolien taipumukseen huonontaa toimijuuden kokemuksen mahdollisuuksia joissain asioissa. (Lonka 2014, 92.) Tässä opinnäytetyössä haluan kyseenalaistaa kulttuurimme perinteiseen säveltäjämyyttiin liittyvän

ajatuksen siitä, että säveltäminen on vain harvojen erityislahjakkaiden yksilöiden ulottuvilla.

Musiikillinen toimijuus hahmotetaan yleensä yksilön kyvyksi toimia suhteessa musiikkiin. Musiikillinen toimijuus ilmenee esimerkiksi laulamissa, soittamisessa, säveltämisessä, musiikin kuuntelussa sekä musiikin mukaan liikkumisessa. (Muhonen 2016, 59.) Se voidaan nähdä paitsi tahtona kokea ja olla olemassa musiikin kentällä, myös osallistumisen kautta muodostuneena identiteettinä. Tällaisen identiteetin omaava ihminen on oppinut toimimaan aloitteellisesti ja osaa myös tarjota omaa osaamistaan auttaakseen muita. (Kyrönseppä & Rikandi 2013, 180.) Parhaassa tapauksessa säveltäminen rohkaisee oppilaita ja valtauttaa heidät musiikin tekijöiksi, jotka löytävät oman äänensä musiikkikulttuurissa. Tämän prosessin myötä musiikillinen toimijuus voidaan nähdä käsityksenä oman musiikillisen toimimisen tarjoamista mahdollisuuksista paitsi yksilön, myös yhteisön tasolla. (Kuoppamäki 2013, 148.)

3.3 Osallistava pedagogiikka

Toimijuuden kehittymistä on mahdollista tukea osallistavalla pedagogiikalla, jossa lapset ovat aktiivisia toimijoita ja ajattelijoita (Kumpulainen ym. 2010, 30). Oppilaita voi osallistaa laajentamalla heidän toimintamahdollisuuksiaan sekä osallistumiseen kohdistettuja odotuksia. Heitä tulee kohdella vakavasti otettavina keskustelukumppaneina, jotka ovat mukana erilaisten merkitysten luomisessa. Osallisuuden kannalta merkittäviä ovat oppilaiden oma aktiivisuus ja motivaatio, joita voidaan edistää siten, että oppilaille tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa oppisisältöjen valintaan sekä mahdollisuus päästä itse tuottamaan tietoa. (Kumpulainen ym. 2010, 51.)

3.4 Säveltäminen

Säveltäminen on luovaa toimintaa, jonka tulisi olla kaikkien ulottuvilla. Säveltämisestä puhutaan sekä suppeassa että laajemmassa merkityksessä. Edellisessä korostetaan usein säveltämisen korkeatasoista tuotosta ja painotetaan säveltäjämyyttiä. Laajemmin ymmärrettynä säveltämisen käsitteellä viitataan myös sellaiseen musiikilliseen keksintään, joka ei ensisijaisesti tähtää varsinaiseen tuotteeseen. Tästä esimerkkinä on improvisointi. Säveltämisen käsite voidaan jaotella laajasti ymmärrettynä etukäteissäveltämiseen, esityshetkellä säveltämiseen ja jälkikäteissäveltämiseen. Etukäteissäveltämistä ovat musisoimalla säveltäminen ja nuottisäveltäminen. Esityshetkellä säveltäminen tunnetaan paremmin improvisoinnin käsitteellä. Jälkikäteissäveltämisellä taas viitataan studiossa tapahtuvaan jälkikäsitteilyyn. Musiikkikasvatuksen piirissä säveltämiseen luetaan myös niin kutsuttu musiikillinen keksintä, jolloin säveltämisen lähikäsitteisiin lukeutuvat esimerkiksi sävelillä leikkiminen, mielikuvitus ja musiikillinen ongelmanratkaisu erilaisten äänitapahtumien järjestämiseksi. Lapsen säveltäminen lähtee liikkeelle niistä musiikillisista elementeistä, jotka toistuvat usein musiikillisessa toiminnassa. Tutun materiaalin yhdistelyn ja kokeilun kautta lapsen oma musiikillinen ääni kehittyy. (Ervasti ym. 2013, 251–252.)

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa on perinteisesti painotettu valmiiden traditioiden ja teosten omaksumista ja esittämistä. Kuten johdannossa kerrottiin, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2017 painotetaan kuitenkin musiikinopiskelun yhtenä tavoitealueena säveltämistä ja improvisointia. Säveltämisen ja improvisoinnin osa-alueen tavoitteena on muun muassa kannustaa oppilasta säveltämään omaa musiikkia (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2017, 50). Tässä opinnäytetyössä haluan lähteä toteuttamaan tätä tavoitetta sadutuksen tuottamaa, oppilaiden omaa sanallista materiaalia hyödyntäen.

3.5 Säveltämisen pedagogiikka

Säveltämisen pedagogiikkaa on tutkittu ja kehitetty Suomessa monipuolisesti. Suomen Säveltäjät Ry ylläpitää Opus 1 -nimistä sävellyspedagogiikan aineistopankkia, jossa on monipuolinen valikoima musiikkioppilaitosten opetukseen soveltuvia sävellystehtäviä (Opus 1 2018). Säpettäjät-sivustolle taas on koottu säveltämisen opettamiseen pedagogisia reseptejä, jotka ovat syntyneet vuosina 2016–2021 järjestetyissä säpe- eli säveltämisen pedagogiikka -koulutuksissa (Säpettäjät 2021).

Sari Muhosen (2016) väitöskirja tutkii sävellyttämistä koulumaailmassa ja sen vaikutuksia oppilaiden luovaan toimijuuteen. Väitöskirjassa koululuokassa tapahtuva yhteistoiminnallinen laulujen tekeminen, sävellyttäminen, nähdään yhtenä mahdollisuutena tukea oppilaiden luovaa toimijuutta. (Muhonen 2016, 8–9.) Väitöskirjassa ehdotetaan, että oppijan oppimisen tukeminen edellyttää yhteissäveltämisessä toisinaan myös opettajan aktiivista roolia sävellysprosessissa. Opettajan roolissa painottuu oppilaan tukeminen ja toiminnan fasilitointi, johon voi sisältyä esimerkiksi hienovaraista sosiaalista ja emotionaalista ohjausta. Väitöskirja toteaa, että monenlaiset yksin säveltämisen sekä yhteisen luomisen kokemukset ovat tarpeellisia läpi koko koulupolun. (Muhonen 2016, 9.)

Roine (2020) on tutkinut YAMK-opinnäytetyössään sävellyttämistä musiikkiopistotyössä pianonsoiton tekniikan kehittämisen näkökulmasta ja perehtynyt sävellysprosessin ohjaamiseen työtapana (Roine 2020, 3). Kukkula (2020) taas on kehittänyt YAMK-opinnäytetyössään erilaisia konkreettisia tehtäviä, joiden avulla piano-oppilasta voi auttaa pääsemään alkuun sävellystyössään (Kukkula 2020, 6). Kukkulan kotisivuilla (Kukkula 2020) on julkaistu opinnäytetyön tuloksena syntyneitä sävellytysharjoitteita kaikkien kiinnostuneiden käyttöön.

Kärkkäinen (2015) yhdistää AMK-opinnäytetyössään mielenkiintoisella ja tätä opinnäytetyötä hyvin läheisesti sivuavalla tavalla sadutuksen ja *tarinasäveltämisen* konseptit. Tarinasäveltäminen on omaan musiikilliseen

keksintään pohjautuva keino ilmaista tunteitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Se on tarinoiden kertomista musiikin avulla. Tarinasäveltämisessä syntyy tietty teos, tarinasävellys, joka voi olla vaikkapa musiikkileikki, musiikkitarina, sävelteos tai laulu. (Hakomäki 2007, 15–16.)

Kärkkäisen opinnäytetyössä kuvataan 4–5-vuotiaille lapsille järjestettyjä musiikillisia työpajoja. Niissä lapsia ensin ryhmäsadutettiin, jonka jälkeen tuloksena syntynyt satu toimi punaisena lankana jokaisen lapsen omissa tarinasävellyksissä ja sitoi kaikkien sävellykset yhteiseksi kokonaisuudeksi. Työpajojen tuotoksena syntyi musiikkisatu, jonka työpajoihin osallistuneet lapset pääsivät esittämään erillisessä konsertissa. (Kärkkäinen 2015, 1.)

Tämän kehittämishankkeen menetelmä on lähellä Kärkkäisen ryhmäsadutus- ja tarinasävellysmenetelmää prosessin vaiheiden osalta. Eroina Kärkkäisen menetelmään ovat työskentelyn muoto, pedagoginen ikäryhmä sekä käytetty säveltämismenetelmä. Kärkkäinen toimi sekä ryhmän että yksilöiden kanssa, kun taas tässä hankkeessa työskentelyn muoto on kokonaisuudessaan yksilön kanssa tapahtuvaa työskentelyä. Pedagoginen konteksti eroaa siten, että säveltämistä harjoitellaan tässä kehittämishankkeessa osana taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, juuri pianonsoiton opetuksessa. Säveltämismenetelmän osalta tämä kehittämishanke eroaa Kärkkäisen menetelmästä siten, että tarinasäveltämisen sijaan hyödynnetään sävellyttämistä.

4 Kehittämishankkeen tavoitteet, tutkimuskysymys ja menetelmät

Tässä kehittämishankkeessa tutkin sadutusmenetelmän soveltamismahdollisuuksia pianotunneilla toteutettavan säveltämisen pedagogiikan kehittämisessä. Tavoitteenani on paitsi vahvistaa kehittämishankkeeseen osallistuneiden oppilaitteni musiikillista toimijuutta ja sisäistä motivaatiota sekä edistää oppilaitteni luovuutta stimuloimalla heidän musiikillista mielikuvitustaan, myös kehittää uusi toimintatapa soittotunneilla tapahtuvaan säveltämiseen. Tutkimuskysymyksenäni on: *Miten sadutusmenetelmä toimii säveltämistä edistävänä metodina ja musiikillisen luomistyön katalyyttinä taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa?*

4.1 Sadutusmenetelmä ja sen soveltaminen tässä opinnäytetyössä

Sadutusmenetelmän kehitti alunperin Monika Riihelä. Menetelmää luodessaan hänen tavoitteenaan oli, että lapsen ja koulupsykologin välisessä vuorovaikutuksessa lapsen omat ajatukset ja kuvaukset omasta elämästään tulisivat paremmin kuulluiksi. (Backman-Nord ym. 2023, 35.)

Sadutusmenetelmässä saduttajana voi toimia vanhempi, kummi, työntekijä, isovanhempi tai ystävä. Saduttaja saduttaa lasta, aikuista tai lapsiryhmää sanoen: ”Kerro sellainen satu kuin itse haluat. Kirjaan sen muistiin juuri sellaisena kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen sinulle satusi, ja voit korjata tai muuttaa sitä, jos haluat.” Saduttaja ei siis anna sadutettavalle aiheita tarinaan eikä tee lisäkysymyksiä, vaan hän kirjaa sadun muistiin sanatarkasti *juuri siten kuin sadutettava sen kertoo*. Lopuksi saduttaja lukee syntyneen sadun sadutettavalle, ja tämä voi halutessaan vielä muokata satuaan. (Karlsson 2014, 24.)

Kahden kehittämishankkeeseeni osallistuneen oppilaan, Vilhon ja Helmin (nimet muutettu), kohdalla olen hyödyntänyt *aihesadutusta*. Siinä saduttaja antaa tietyn aiheen lähtökohdaksi sadutettavalle. Aihesadutukseen voidaan siirtää, kun

lapsia on jonkin aikaa sadutettu ilman aihetta ja kuuntelemiseen keskittyvä toimintakulttuuri on luotu yhdessä. (Karlsson 2014, 44.) Tässä opinnäytetyössä olen kuitenkin edellä mainittujen oppilaiden kohdalla soveltanut sadutusmenetelmää ja siirtynyt aihesadutukseen jo ensimmäisellä sadutuskerralla. Satujen kertominen ei itsessään sisälly pianotuntien kontekstiin, ja varautumalla hyödyntämään aihesadutusta tarvittaessa tarkoitukseni oli välttää tilanne, jossa kehittämishankkeeseen vapaaehtoisesti osallistuva, toiminnan sisällöstä etukäteen tietoinen oppilas jää niin sanotusti tyhjän päälle. Näin ollen kyseenalaistan tässä opinnäytetyössä Karlssonin näkemyksen, jonka mukaan aihesadutusta tulisi aina edeltää vapaan sadutuksen jakso. Tarjosin Vilholle ja Helmille mahdollisia aihepiirejä sadun pohjaksi edellyttämättä kuitenkaan, että heidän tulisi tehdä valintoja ehdotusteni mukaisesti. Myös sadun syntymättä jääminen olisi siis ollut mahdollinen vaihtoehto.

4.2 Sävellyttäminen

Sari Muhonen (2013) käyttää sävellyttämistä kuvaamaan oman oppilaansa ideasta käsin muotoutunutta yhdessä säveltämisen toimintatapaa. Sävellyttämisessä sävellyttäjä ja säveltäjät toimivat aktiivisesti yhdessä ja heidän tavoitteenaan on saada aikaan musiikillinen tuotos, joko laulu tai instrumentaaliteos. (Muhonen 2013, 83–84.) Tämän opinnäytetyön näkökulmasta katsoen on kiinnostavaa, että Muhosella sävellyttämisen käsite perustuu sadutuksen käsitteen antamalle innoitukselle. Molemmissa toimintatavoissa on tärkeimpänä ajatuksena se, että lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka toiminta tuodaan näkyväksi. Tässä opinnäytetyössä yhdistän saduttamisen ja sävellyttämisen saman prosessin eri vaiheiksi.

Opettajan roolina sävellyttämisessä on toimia luovan musiikillisen prosessin hienovaraisena mahdollistajana. Opettaja toimii säveltämistilanteessa lasten tarpeiden pohjalta ja tukee säveltämistä esimerkiksi innostaen, kanssasäveltäen, solmukohtia helpottaen ja tuotosta dokumentoiden.

Sävellyttämisen käsite pohjautuu laajalle luovuuskäsitykselle, jossa jokainen nähdään potentiaalisena ja kyvykkäänä musiikin luoja. Kyse on osallistavasta toiminnasta, jossa opitaan asioita tarvelähtöisesti, yhdessä tehden.

Sävellyttämisen tavoitteiksi voidaan lukea muun muassa lasten musiikillisten prosessien ja produktien tukeminen ja dokumentointi sekä osallisuuden ja toimijuuden kokemusten vahvistaminen. (Muhonen 2013, 84–85.)

Sävellyttäminen voidaan hahmottaa prosessiksi, joka etenee eri vaiheiden kautta. Ensimmäinen vaihe on valmisteluvaihe, jossa säveltämisestä kiinnostutaan ja motivaatio sitä kohtaan herää. Matalan kynnyksen lähestymistapana on lähteä liikkeelle tietystä itselle mielisestä aiheesta tai sanoista. Toisena seuraa toteuttamisvaihe, jossa sävellystä työstetään yhdessä opettajan ja mahdollisten tovereiden kanssa. Opettaja osallistuu luomiseen antaen oman panoksensa ideointiin ja päätöksentekoon silloin, kun sille on tarvetta. Kolmantena seuraa julkistusvaihe, jossa omalle sävellykselle voi etsiä esiintymisfoorumeita ensin omasta luokasta ja sitten laajemmin koulusta ja koulun ulkopuolelta. (Muhonen 2013, 86–90.)

4.3 Sadutukseen pohjautuva säveltäminen

Tässä kehittämishankkeessa käytetty säveltämisen pedagoginen menetelmä on kaksivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa sovelaan *sadutusmenetelmää* ja sen jälkeen toisessa vaiheessa *sävellyttämistä*. Sadutusmenetelmä on Suomessa 1980-luvulta lähtien kehitetty menetelmä. Sen avulla voidaan muuttaa sekä lasten että aikuisten toimintakulttuuria. Sadutus on sukeltamista kertojan maailmaan yhdessä; se on keino, joka tuo esille lasten ja nuorten oman kulttuurin, joka jää usein piiloon. (Karlsson 2014, 17–19.) Sävellyttäminen on Muhosen (2013, 83–84) mukaan toimintatapa, jossa säveltäjä ja sävellyttäjä toimivat aktiivisesti yhdessä ja toiminnan tavoitteena on luoda musiikillinen tuotos, joko laulu tai instrumentaaliteos. Molemmat menetelmät, eli ensimmäisessä vaiheessa käyttämäni sadutus ja toisessa vaiheessa käyttämäni sävellyttäminen, ovat olemassaolevia lapsilähtöisiä luovan ilmaisun

menetelmiä. Saduttamisessa syntyvä tuotos on kielellinen, ja sävellyttämisessä musiikillinen. Merkittävä menetelmien välinen ero on se, että sadutuksessa saduttaja ei puutu syntymässä olevaan sadutettavan tuotokseen eikä luomisvaiheessa muokkaa sitä, mutta sävellyttämisessä sävellyttäjä voi ohjata säveltämistä kanssasäveltäjänä ja tukea oppilaiden musiikillisia prosesseja (Muhonen 2013, 84).

Tämän kehittämishankkeen uutta luova piirre on se, että yhdistän nämä kaksi menetelmää taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa hyödynnettäväksi säveltämisen opettamisen metodiksi. Menetelmiä sovelletaan kaksivaiheisessa järjestyksessä siten, että lopputuloksena syntyvän pianokappaleen säveltämisessä käyttövoimana käytettävä lähdemateriaalikin on lapsesta itsestään lähtöisin. Valmiin sävellyksen luomisen lisäksi tällä kaksivaiheisella prosessilla on muitakin tavoitteita, jotka ovat jopa itse syntyvää luovaa tuotosta tärkeämpiä: olennaisia toiminnan tavoitteita prosessin aikana ovat musiikillisen toimijuuden sekä sisäisen motivaation vahvistaminen ja oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloiminen.

4.4 Tarinasäveltämisen ja sadutukseen pohjautuvan säveltämisen eroja ja yhtäläisyyksiä

Musiikkiterapeutti ja pianonsoitonopettaja Hanna Hakomäen kehittämä tarinasäveltäminen on keino ilmentää ajatus-, tunne- ja kokemusmaailmaansa musiikin kautta. Tarinasäveltäminen on jokaisen ulottuvilla, joka pystyy tuottamaan soittimesta ääntä, kykenee soittamaan teoksensa uudelleen muistiinpanojen avulla ja erottaa teoksensa muiden tekemistä teoksista. (Hakomäki 2007, 15.) Tarinasäveltämisessä opettaja, tarinasävellyttäjä, ei opeta, vaan oppii itse oppilaastaan ja tämän tavoista havaita maailmaa (Hakomäki 2007, 22). Tarinasäveltäminen ei myöskään ole sävellyksenopetusta (Hakomäki 2007, 31), koska siinä teos syntyy ilman ohjaamista ja opettamista eli on hyvä sellaisenaan (Hakomäki 2007, 28). Tässä tarinasäveltäminen eroaa olennaisella tavalla tässä opinnäytetyössä kehitetystä sadutukseen

pohjautuvasta säveltämisestä, joka on taiteen perusopetuksen pianonsoitonopetukseen suunnattu keino kehittää oppilaiden omaehtoista suhdetta säveltämiseen. Sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä opettaja käyttää tietoisesti apuna sävellyttämistä, jossa opettajan oma rooli voi olla tarpeen mukaan hyvinkin aktiivinen.

Tarinasäveltämisen päämääränä ei ole synnyttää perinteisesti ajateltuna hyvänkuuloisia tai käyttökelpoisia sävellyksiä, vaan sen tarkoituksena on antaa säveltäjälle mahdollisuus löytää uusia ilmaisukanavia itsestään ja jakaa tunteitaan ja kokemuksiaan muiden kanssa esittämällä ja kuuntelemalla syntyneitä teoksia (Hakomäki 2007, 31). Kuten tarinasäveltämisessä, myös sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä oppilaan omat esteettiset näkemykset ovat etusijalla, ja opettajan tulee käyttää sävellyttämistä apuna hienovaraisesti, jotta oppilaan oma ääni pääsee kuuluviin. Sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä tavoitteena on kuitenkin tutustua säveltämiseen toimintatapana ja hankkia valmiuksia omien sävellysten tekemiseen. Näin sadutukseen pohjautuva säveltäminen on taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja, säveltämistä koskevia tavoitteita palveleva työtapana.

Tarinasäveltäminen toteutuu vuorovaikutustilanteessa, jossa tarinasävellyttäjä, teoksen muistiin merkitsijä, kuuntelee musiikillisen tarinan kertojaa eli tarinasäveltäjää ja kirjaa tämän tekemän teoksen muistiin tekijän hyväksymään muotoon (Hakomäki 2007, 28). Tarinasäveltäjä lähtee siis suoraan kertomaan musiikillista tarinaa, kun taas sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä syntyy ensimmäiseksi sanallinen satu sadutusmenetelmää hyödyntäen. Sadulla siis on jo kielellinen muoto, ennen kuin sen ilmaisulle etsitään musiikilliset ilmaisuvastineet. Syntyneen sadun herättämiä mielikuvia lähdetään seuraavassa vaiheessa säveltämään musiikiksi.

Tarinasävellyks puhtaaksikirjoitetaan sellaisella merkkijärjestelmällä, että tarinasäveltäjä pystyy soittamaan sen uudelleen. Näitä merkkijärjestelmiä voivat olla perinteiset nuotit, kuvionuotit tai sellaiset merkit, jotka soveltuvat teoksen tekijälle. (Hakomäki 2007, 28.) Sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä

perinteiset nuotit ovat ensisijainen sävellyksen muistiin merkitsemisen tapa, mutta myöskään kuvionuotteja ei ole poissuljettu. Tässä opinnäytetyössä lasten sävellykset kirjattiin muistiin perinteistä nuottikirjoitusta hyödyntäen, jonka jälkeen nuotit annettiin säveltäjille omaksi. Tässä välillisenä tavoitteena oli nuotinluvun kehittyminen, kun oppilas oppii hahmottamaan, miltä hänen oma sävellyksensä näyttää nuotinnettuna.

Tarinasäveltäminen sopii kaikenikäisille ja sitä voidaan hyödyntää sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyssä. Yksilötasolla tarinasäveltäminen soveltuu terapia-, kuntoutus- ja opetustoimintaan. (Hakomäki 2007, 16–17.) Näin ollen tarinasäveltämisen käyttömahdollisuudet ovat lähtökohtaisesti laajemmat kuin sadutukseen pohjautuvan säveltämisen, joka on suunnattu musiikinopetukseen. Tässä opinnäytetyössä on käytetty sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä vain pianonsoiton yksilöopetuksessa 7–12-vuotiaiden oppilaiden kanssa. Jatkossa olisi kuitenkin mielenkiintoista selvittää työtavan soveltuvuutta eri-ikäisille ihmisille ja ryhmille.

Tarinasäveltämisen konseptiin kuuluu konsertti, jossa tarinasävellykset esitetään säveltäjälle merkitykselliselle yleisölle (Hakomäki 2007, 29). Konsertissa esitettävien tarinasävellysten musiikillinen ilmaisu ei yleensä vastaa länsimaisen musiikkiperinteen ihanteita ja odotuksia, joten konsertti on luonteeltaan intiimi, tarkkaan valikoidulle yleisölle suunnattu tilaisuus. Itse tarinasävellykset voi vielä esitystilanteessa muokkautua esiintyjän haluamalla tavalla. (Hakomäki 2007, 42.) Sadutukseen pohjautuvassa säveltämisessä ei ole sisäänrakennettuna konsertin vaadetta, mutta syntyneitä sävellyksiä voidaan esittää niin musiikkioppilaitoksen oppilaskonserteissa kuin muissakin säveltäjälle itselleen merkityksellisissä tilaisuuksissa.

5 Sadutukseen pohjautuva säveltäminen: kehittämishankkeen empiirisen työskentelyn kuvaus

Tämän kehittämishankkeen empiirinen aineisto on hankittu saduttamalla ja sävellyttämällä hankkeeseen osallistuvia oppilaita heidän pianotunneillaan. Tässä luvussa avaan oppilaiden tekemien satujen ja sävellysten syntyprosesseja sekä niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä. Kehittämishankkeeseen osallistui yhteensä kuusi oppilasta, jotka ovat iältään 7–12-vuotiaita. Tähän kehittämishankkeeseen osallistuneet oppilaat ovat olleet minun opetuksessani jo ennen osallistumistaan, joten tunsin heidät jo entuudestaan. Pyysin jokaiselta oppilaalta ja oppilaan huoltajalta luvan oppilaan osallistumiselle tähän kehittämishankkeeseen. Yksityisyydensuojan vuoksi kaikkien oppilaiden nimet on muutettu tapauskuvauksiin. Yhtä oppilasta lukuunottamatta kaikki kehittämishankkeeseen osallistuneet oppilaani tekivät kaksi satua ja kaksi niihin pohjautuvaa sävellystä. Syntyneet sadut ja sävellykset on hyödynnetty opinnäytetyössä sellaisinaan, eli lasten omia teoksia ei ole muokattu eikä paranneltu tietyn tahtilajin valintaa lukuun ottamatta.

Kuvaan sadutus- ja sävellytystapahtumia kenttämuistiinpanojeni pohjalta. Jokaisen tapauskuvauksen kohdalla kuvailen ensin sadutusvaiheen sisällön eli sadun syntymisen, sitten sävellytysvaiheen sisällön. Tapausten sadutus- ja sävellytysvaiheiden kuvausten avulla esittelen pedagogisen menetelmäni käytössä esiin tulleet tapauskohtaiset havainnot. Jokaisen tapauskuvauksen lopussa esitän johtopäätökset, joita olen tehnyt kunkin tapauksen erityispiirteistä. Nämä havainnot ja johtopäätökset osoittavat, miten pedagoginen menetelmäni toimii käytännössä ja toteutuvatko sille asettamani tavoitteet, ensisijaisesti musiikillisen toimijuuden vahvistaminen sekä sisäisen motivaation vahvistaminen, ja toissijaisesti luovan ajattelun vahvistaminen oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloimisen kautta, kokemuksen saaminen säveltämisprosessista sekä musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen.

Sävellytysvaiheiden kuvaukset sisältävät oppilaaseen, tuotokseen sekä opetusvuorovaikutukseen liittyviä havaintoja. Tapauskuvauksissa oppilaaseen

liittyvinä esitän havaintoja prosessien spontaaniudesta, oppilaan sisäisen motivaation ja musiikillisen toimijuuden näyttäytymisestä sekä oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisesta. Tuotokseen liittyvinä havaintoina esitän oppilaiden sävellysvaiheessa tuottamien musiikillisten ilmaisukeinojen ja ratkaisujen kuvauksia, esimerkiksi havaintoja sävellysten ohjelmallisuudesta ja/tai sävellyksen toimimisesta väljemmin sadun tunnelman kuvaamiseen. Opetusvuorovaikutukseen liittyvinä esitän kuvauksia siitä, millä tavoin olen osallistunut sadutus- ja sävellysprosesseihin opettajan roolissa ohjaten ja tukien oppilasta. Kuvaan sitä, millä keinoilla olen pyrkinyt opetusvuorovaikutuksen vahvistamiseen sekä oppilaan itseluottamuksen vahvistamiseen luovassa toiminnassa opettajan sensitiivisen, kannustavan ja dialogisen asennoitumisen avulla. Lisäksi kuvaan miten olen tietoisesti säädellyt oppilaalle tarjoamani tuen määrää luovan prosessin eri vaiheissa, sekä miten opin hankkeen aikana säätämään sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmää ja sen vaiheiden ajoitusta.

En esitä tapauskuvauksissa koko prosessin sanatarkkaa vuorovaikutusta kokonaisuudessaan. Tuon kuitenkin esiin jokaisen tapauksen kannalta keskeistä vuorovaikutuksen dialogia niiltä osin, kun olen opettajan roolissani tehnyt pedagogisia väliintuloja pohjautuen esittelemieni keskeisten teoreettisten näkökulmien pääkohtiin. Näitä väliintuloja ovat olleet esimerkiksi sadun aiheen valinnan fasilitointi, auttaminen ehdotuksia tarjoamalla säveltämisen pulmakohdissa ja rohkaisevan palautteen antaminen oppilaalle. Olen sisällyttänyt nämä dialogin pääkohdat tapausten vaiheiden kuvauksiin siksi, että ne ilmentävät sitä, millä tavoin olen opettajana vaikuttanut luovan prosessin etenemiseen, senaikaiseen vuorovaikutukseen sekä lopputuotoksena syntyneeseen sävellykseen.

5.1 Vilhon ensimmäinen satu ja sävellys – Karhu ja kaverit

Vilhon (nimi muutettu), 7, ensimmäinen satu, Karhu ja kaverit, syntyi Vilhon pianotunnilla syyskuussa 2023. Esittelin ensin Vilholle sadutusmenetelmän

peruseriaatteet, jonka jälkeen Vilho mietti pitkän tovin. Havaittiin, että sadutuksen alkuun pääseminen ei ollutkaan Vilholle aivan helppo tehtävä, joten kysyin, voisiko satu mahdollisesti kertoa jostakin eläimestä. Näin kysymällä siirryin *aihesadutukseen*, jossa saduttaja antaa sadutettavalle tietyn aihepiirin sadutuksen pohjaksi. Tämä toimintani rikkoo sadutuksen peruseriaatetta, jonka mukaan aihe sadutukseen voi siirtyä vasta, kun perinteistä sadutusta on jo jonkin aikaa harrastettu (Karlsson 2014, 44.) Toisaalta tällainen sadutusmenetelmän soveltaminen musiikillisessa kontekstissaan ja aihe sadutukseen suoraan siirtyminen on uusi oivallus, joka empiirisen kokemukseni perusteella myös toimii. Sadutushetkellä istuimme pianon ääressä ja nuottitelineellä oli auki Vilhon pianokirja, *Vivo alkeiskirja*. Olimme juuri työstäneet tunnilla Jarkko Kantalan hauskaa kappaletta *Epäonniset päivätorjut*, jonka kuvituskuvana on peiton alle kätkeynyt karhu, jota tämän torvea ja haitaria soittavat ystävät selvästikin häiritsevät kesken päiväunien. Vilho vilkaisi avoinna olevaa pianokirjaa ja sanoi, että satu voisi kertoa karhusta, joka on ollut päiväunilla. Näin syntymässä oleva satu sai aiheen ja lähtökohdan. Tämän jälkeen Vilho lähtikin rohkeasti keksimään seuraavaa, mainittuun sävellykseen pohjautuvaa satua:

Karhu ja kaverit

Karhu heräsi päiväunilta ja meni syömään välipalaa. Sen kaverit tuli sinne ja sitten kaverit soittivat haitaria ja torvea. Yksi kavereista huusi karhulle: ”Tule jo!” Karhu söi välipalan loppuun ja sitten karhu meni ulos ongelle. Kaverit tuli mukaan eikä karhu saanut yhtään kalaa, kun kaverit mekastivat koko ajan.

Ajanpuutteen vuoksi en sävellyttänyt Vilhoa samalla kertaa kun sadutin häntä. *Karhu ja kaverit* -satu muotoutui sävellykseksi Vilhon pianotunnilla marraskuussa 2023. Ensin luin Vilholle hänen syyskuussa kirjoittamansa sadun, jonka jälkeen kysyin, voisiko satu muuttua musiikiksi. Vilhon sävellystyö käynnistyi muitta mutkitta hyvin spontaanisti. En siis varsinaisesti sävellyttänyt häntä, koska hän oli säveltämisessään hyvin oma-aloitteinen. Tämä oli minulle uuden toiminnan ja uuden metodin äärellä olevana opettajana yllättävä havainto: oppilas saattaa suorastaan heittäytyä kokeilemaan uutta hyvin

ennakkoluulottomalla tavalla. Vilhon musiikillinen toimijuus näyttäytyi erittäin vahvana koko sävellysprosessin ajan, koska hän osoitti säveltäessään vahvaa tahtoa tekemiseensä ja oli hyvin aloitteellinen. Vilho aloitti säveltämisen keski-c:stä, joka on eräänlainen koskettimiston maamerkki aloitteleville pianisteille. Omasta opettajan näkökulmastani katsoen Vilhon säveltämisessä uutta oli se, että hän keksi säveltäessään samanaikaisesti musiikille sanoitusta spontaanisti, ilman minkäänlaista ohjausta. Tätä vaihtoehtoa en ollut sadutukseen pohjautuvan säveltämisen metodia kehittäessäni tullut ajatelleeksikaan. Vilhon sävellys toteutui tarkasti sanarytmisessä. Sävellyksen sanat ovat: *Karhu heräsi päiväunilta, meni välipalalle, sitten onkimaan. Oho! Mur mur mur mur mur. Mur!* Vilho hyödynsi keksimänsä sadun tapahtumia suoraan sävellyksessään, eli sävellyksen tapahtumat vastasivat kronologisesti sadun tapahtumia. Tämä oli minun näkökulmastani katsoen uusi oivallus: olin ennakoinut, että oppilas mahdollisesti tavoittelisi sävellyksessään tekemänsä sadun tunnelmaa, tiettyä impressiota, mutta Vilhon kohdalla satu muuntuikin musiikiksi paljon konkreettisemmalla tavalla. Vilhon käyttämä sanarytmi helpotti sävellyksen rytmisen hahmon luonnostelua, ja valitsin sävellystä muistiin kirjatessani tahtilajiksi 4/4. Sävellyksen valmistuttua soitin syntyneen teoksen Vilholle ja varmistin, että olin kirjoittanut sen muistiin hänen ideoitaan vastaavalla tavalla.

Kuva 1. Vilhon sävellys Karhu ja kaverit.

Karhu ja kaverit

Vilho 24.11.2023

4

Kar hu he rä si päi vä u nil ta, me ni vä li pa lal le,

sit ten on ki maan. O ho! Mur mur mur mur mur, mur!

Johtopäätökseni Vilhon ensimmäisen sadutukseen pohjautuvan säveltämisen prosessin kohdalla on, että sadun keksiminen voi tarjota oppilaalle hyvin konkreettisen kontekstin säveltämisen pohjaksi. Näin syntyvä musiikki on luonteeltaan hyvin ohjelmallista – varsinkin, jos oppilas rakentaa sävellyksensä vastaamaan suoraan sadun tapahtumia ja sanoittaa syntyvän kappaleensa. Lisäksi spontaanisti käynnistynyt säveltäminen ja sanoittaminen osoittivat, että Vilho oli hyvin motivoitunut tämänkaltaiseen luovaan työskentelyyn.

5.2 Vilhon toinen satu ja sävellys – Koira Vohvo

Vilhon toinen satu, Koira Vohvo, syntyi tammikuussa 2024. Kertasin hänelle ensin sadutusmenetelmän kulun, jonka jälkeen hän ryhtyi kertomaan satua vapaasti keksien. Sadun kertomisen aloittaminen oli toisella kertaa Vilholle jo helpompaa. Tällä kertaa en auttanut häntä sadun aiheen valinnassa, vaan hän keksi aiheen itse ja näin ollen sovelsin perinteistä sadutusmenetelmää.

Koira Vohvo

Se oli vahtikoira. Sitten sinne tuli kettu. Vohvo haukku niin kovaa, että kettu meni piiloon. Seuraavana aamuna Vohvo huomasi, että sen koppia oli koristeltu. Ja kopin katolla oli joulutähti! Ja sisällä oli jouluvalot. Ja taas seuraavana päivänä huomasi, että kopista kuului rapinaa. Vohvo meni katsomaan mikä siellä oli, mutta ei näkynyt ketään. Sitten se kuului kopin sisältä. Vohvo meni katsomaan sinne ja siellä oli hiiri. Vohvo rupesi jahtaamaan, muttei saanut sitä kiinni kun se meni koloon.

Kun luin muistiin merkityn sadun Vilholle, hän ei halunnut enää muuttaa eikä korjata sitä, mutta oli itse sitä mieltä, että hänen edellinen satunsa oli onnistunut paremmin. Minä vastasin tämänkin sadun onnistuneen oikein hyvin ja kerroin, että satu saa olla juuri sellainen kuin se on. Mielestäni antamani hyväksyvä ja validoiva palaute on yleisestikin ottaen tärkeää, jotta oppilas kokee riittävänsä ja tulevansa hyväksytyksi omana itsenään. Samalla se vahvistaa oppilaan ja opettajan välistä luottamuksellista ilmapiiriä, jonka puitteissa on mahdollista vapautua luovaan työskentelyyn.

Koira Vohvo muuttui musiikiksi Vilhon seuraavalla pianotunnilla, viikon kuluttua sadutuksesta. Ensin luin syntyneen sadun Vilholle, jonka jälkeen hän aloitti sävellyksen kuvaamalla Vohvon haukkumista staccatosoinnuilla. Sitten Vilho soitti nopean sävelkulun yksiviivaisesta oktaavialasta, joka kuvasi hänen kertomansa mukaan sadun hiirtä. Hiiren vipellystä seurasi Vohvon kopin katolla kimmeltävä joulutähti, jota Vilho kuvasi kahdella kolmiviivaisesta oktaavialasta staccatossa soitetulla soinnulla. Seuraavaksi Vohvo haukkui raivoisasti hiirtä. Tätä Vilho ilmensi soittamalla pitkän glissandon mustilla koskettimilla kolmiviivaisesta oktaavialasta alas pieneen oktaavialaan saakka, johon musiikki hetkeksi pysähtyi pienelle es-sävelelle. Merkitsin tämän pysähdyksen muistiin fermaatin avulla. Sitten sävellykseen ilmestyi jälleen Vohvon jahtaama hiiri, joka pomppi staccatossa kolmen sävelen soinnuilla keski-c:n ympärillä. Tämän jälkeen Vohvo lähti juoksemaan hiiren perään, mitä Vilho kuvasi yksiviivaisen oktaavialan c- ja e-sävelillä toistuvalla pisteellisellä rytmikuviolla. Sävellyks päättyi nopean kuudestoistaosakulun jälkeen pieneen a-säveleen ja tämän

lopetuksen aiheena oli se, ettei Vohvo onnistunut saamaan hiirtä kiinni. Minä kirjasin syntyneen sävellyksen muistiin 4/4 -tahtilajiin ja lopuksi soitin sen Vilholle, jotta hän sai tarkistaa, vastasiko muistiin merkitty teos hänen mielikuviaan.

Kuva 2. Vilhon sävellys Koira Vohvo.

Vohvo

Vilho 19.1.2024

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of two systems of four measures each. The first system starts with a green vertical line in the first measure. The second measure also has a green vertical line. The third measure has a green vertical line. The fourth measure has a green vertical line. The score includes dynamics like '8va' and 'pizz'.

Vilhon toinen sävellys syntyi yhtä spontaanisti ja omatoimisesti kuin ensimmäinenkin, ilman varsinaista sävellyttämistä. Hän ei kaivannut minulta musiikillisia ideoita sävellyksen tekemiseen, vaan lähti rohkeasti toteuttamaan sitä oman mielikuvituksensa avulla, koskettimistoa laajasti hyödyntäen. Vilho kuvasi jälleen satunsa tapahtumia ja hahmoja suoraan sävellyksessään: vain sadun kettu jäi sävellyksestä pois. Säveltäessään Vilho kertoi minulle sanallisesti, mitä hahmoa tai tapahtumaa kukin kohta käsitteli. Hän ikään kuin eli sadun tapahtumia uudelleen musiikin avulla. Sadun eri hahmoja ja tapahtumia edustavat Vilhon tuottamat musiikilliset ratkaisut olivat yllä kuvatun mukaisesti monipuolisia ja ilmensivät eri ominaisuuksia erilaisin kosketustavoin ja sävelkuluiin. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että ainakin Vilhon kohdalla itse tehty satu stimuloi myös hänen musiikillista mielikuvitustaan, kun nämä kaksi toimintamuotoa, saduttaminen ja säveltäminen, yhdistetään. Vilhon

musiikillinen toimijuus näyttäytyi sävellysprosessin aikana jälleen hyvin vahvana ja omaehtoisena, koska hän oli säveltäessään erittäin aloitteellinen ja uskoi selvästikin mahdollisuuksiinsa luoda uutta musiikkia. Lisäksi hänen säveltämisensä vaikutti sisäisesti motivoituneelta, koska hän halusi saattaa sävellystyönsä loppuun eikä kaivannut ulkoista palkitsemista tai kannattelua säveltäessään.

5.3 Siirin toinen satu ja ensimmäinen sävellys – Lumiukkoystävysten tutkinta

Siirin (nimi muutettu), 8, toinen satu syntyi tammikuussa 2024 Siirin pianotunnilla. Olimme kokeilleet sadutusta Siirin kanssa jo edellisenä syksynä, mutta silloin syntynyt satu muuttui musiikiksi vasta maaliskuussa 2024. Tämä epäkronologisuus Siirin kohdalla johtuu omasta inhimillisestä erehdyksestäni. Koska Siirin ensimmäinen satu käsitteli syksyä ja nyt elettiin tammikuuta, arvelin, että Siiri haluaisi säveltää ensimmäistä kertaa uuden, ajankohtaisemman sadun pohjalta. Toinen satu, *Lumiukkoystävysten tutkinta*, sekä siihen pohjautuva samanniminen sävellys syntyivätkin molemmat samalla tammikuisella pianotunnilla. Sadutusmenetelmä oli tässä vaiheessa Siirille jo tuttu entuudestaan, ja hän ryhtyi kertomaan satua vapaasti. En siis tarjonnut hänelle mitään tiettyä aihetta sadun pohjaksi, vaan hän käytti vapaasti omaa mielikuvitustaan. Näin ollen kyseessä oli perinteinen sadutusmenetelmä.

Lumiukkoystävysten tutkinta

Olipa kerran lumiukko. Se teki sille toisen lumiukon kaveriksi. Sitten ne mielti, että kuka oli tehnyt sen ekan lumiukon. Sitten toinen lumiukoista huomasi joitain ihmeen jälkiä. Lumiukot päättivät seurata niitä ja menivät pienen tytön talolle.

Kuten Vilhonkin kohdalla, Siirin sävellys muotoutui vastaamaan kronologisesti hänen satunsa tapahtumia. Siiri lähti rohkeasti kokeilemaan, millaisia musiikillisia vastineita sadun tapahtumat voisivat saada. Hän sävelsi kappaleen alkuun ”ensimmäisen ja toisen lumiukon”, c-sävelestä alkavan sävelkulun, joka

soitettiin ensin yksiviivaisesta oktaavialasta oikealla kädellä ja sitten ikään kuin vastauksena pienestä oktaavialasta vasemmalla kädellä. Seuraavaksi lumiukot ihmettelivät olemassaoloon kysymällä ”mitä?” vuoron perään. Kysymykset toteutuivat f-a -sävelkulkuina ensin yksiviivaisessa, sitten pienessä oktaavialassa. Sitten Siiri halusi kuvata, kuinka lumiukot lähtevät kävelemään ja etsimään ensimmäisen lumiukon tekijää. Tässä kohden sävellystä vasen ja oikea käsi liikkuvat yhdessä a-, c-, e- ja g-sävelten kautta alhaalta ylöspäin, staccatossa pomppien. Kappale päättyy nopeaan, molemmilla käsillä soitettavaan kuudestoistaosakulkuun, jossa g- ja h-sävelet vuorottelevat ja loppuun jää soimaan pitkä h-sävel sekä yksiviivaisessa että pienessä oktaavialassa. Tässä kohden Siiri kertoi sävellyksen ilmentävän sitä, miten sadun pieni tyttö vilkuttaa lumiukoille ikkunasta ja sanoo niille hei hei. Sävellystyön päätyttyä soitin Siirille syntyneen kappaleen kirjoittamieni nuottimuistiinpanojen avulla ja tarkistin, vastasiko nuotinnettu sävellys hänen omia mielikuviaan. Tässä halusin noudattaa sadutuksen käytäntöä, jossa valmis, muistiin merkitty teos luetaan lopuksi sen tekijälle, jotta tämä voi vielä halutessaan muokata tai korjata saduttajan muistiinpanoja.

Kuva 3. Siirin sävellys Lumiukkoystävysten tutkinta.

Lumiukkoystävysten tutkinta

Siiri 23.1.2024



Siirin säveltäminen edusti vahvaa ja omaehtoista musiikillista toimijuutta, koska hän oli säveltäessään erittäin aloitteellinen ja omatoiminen. Siiri suhtautui itselleen uuden toimintatavan kokeilemiseen hyvin ennakkoluulottomasti. Tästä

voikin päätellä, että lapset saattavat usein suhtautua uusien asioiden kokeilemiseen paljon avoimemmin kuin tiettyihin vakiintuneisiin toimintatapoihin tottuneet aikuiset. En kokenut tarpeelliseksi ruokkia Siirin sävellystapahtumaa ulkoapäin annetuilla musiikillisilla ideoilla, koska sadun itsensä tapahtumat herättivät hänessä riittämiin omaa, sisäisesti motivoitunutta musiikillista keksintää. Näin ollen en itse asiassa sävellyttänyt Siiriä, vaan hän loi sävellyksensä omatoimisesti. Johtopäätöksenä ainakin Vilhon ja Siirin kohdalla ilmenee, että oppilaan luontainen tapa lähestyä säveltämistä on sadun tapahtumien ”siirtäminen” musiikin kielelle kronologisessa järjestyksessä.

5.4 Siirin ensimmäinen satu ja toinen sävellys – Siilin yllätyssyky

Siirin (nimi muutettu), 8, ensimmäinen satu, *Siilin yllätyssyky*, syntyi syyskuussa 2023 Siirin pianotunnilla. Kerroin ensin Siirille sadutusmenetelmän peruseriaatteet, jonka jälkeen Siiri kertoi vapaasti seuraavan sadun:

Siilin yllätyssyky

Eräänä aamuna siili heräsi. Se näki, kun oransseja ja keltaisia lehtiä tippui puista. Sit se siili katto puuhun ja siellä oli oravia, jotka keräs ruokaa ja meni niitten pesään. Siili kysyi oravilta: ”Mikä vuodenaika on?” Sit ne sano että on syksy ja on talviuniaika.

Sävellytin Siiriä sadun pohjalta vasta maaliskuussa 2024, mutta olimme jo kokeilleet säveltämistä aiemmin, toisen hänen kertomansa sadun, *Lumiukkoystävysten tutkinta*, pohjalta. Säveltäminen toimintatapana oli siis Siirille jo tuttu entuudestaan. Säveltäminen lähti liikkeelle siten, että luin Siirille hänen oman satunsa vielä kertaalleen, minkä jälkeen Siiri sai idean siilin haukotteleminen kuvaamisesta pianolla. Siiri soitti ”siilin haukotuksen”, pitkäähköt yksiviivaiset d- ja e- sävelet, jotka kirjoitin muistiin puolinuotteina. Seuraavaksi Siiri halusi kuvata lehtien putoamista puista ja soitti peräkkäin h-, c-, d- ja e- sävelet pienestä ja yksiviivaisesta oktaavialasta. Nämä kirjasin muistiin neljäsosanuotteina. Sitten Siiri ehdotti, että siili tervehtisi oravia sanomalla näille hei ja kysymällä, mikä vuodenaika on. Tämä sadun kohta sai musiikillisen

muotonsa yksiviivaisina c- ja e-sävelinä (siili sanoo hei) ja yksiviivaisen oktaavialan sävelkulkuna c-d-e-f-g (siili kysyy, mikä vuodenaika on). Tässä vaiheessa olin päättänyt selvyuden vuoksi kirjata Siirin sävelkulut muistiin 4/4 -tahtilajiin. Sitten Siiri halusi kuvata sadepisaroita ja soitti peräkkäisiä h-säveliä pienestä oktaavialasta. Ehdotin, voisivatko sävelet kuulostaa entistä enemmän sadepisaroilta, jos ne soitettaisiin staccatoina. Siiri hyväksyi tämän ehdotuksen. Seuraavaksi Siiri halusi kuvata syksyä ja siilin kuorsaamista "kraa-fyy". Pohdimme yhdessä, kumpi näistä aiheista esiintyisi sävellyksessä ensin. Siiri valitsi siilin kuorsaamisen, jota hän kuvasi soittamalla pitkät kaksiviivaiset f- ja a-sävelet, jotka tulkitsin puolinuoteiksi. Syksyn kuvaaminen aiheutti Siirille hieman päänvaivaa, kunnes hän ehdotti, voisiko syksyä ilmentää soittamalla lisää sadepisaroita. Rohkaisin häntä vastaamalla tämän olevan oikein hyvä idea, minkä jälkeen Siiri soitti vielä uudelleen peräkkäisiä h-säveliä pienestä oktaavialasta sävellyksensä loppuun.

Kuva 4. Siirin sävellyys Siilin yllätyssyky.

Siilin yllätyssyky

Siiri 13.2.2024

The musical score is written in 4/4 time. The first system consists of five measures. The right hand (treble clef) plays a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4. The left hand (bass clef) plays a bass line of quarter notes: F3, G3, A3, B3. The second system starts with a measure number '6' and also consists of five measures. The right hand plays a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4. The left hand plays a bass line of quarter notes: F3, G3, A3, B3. There are staccato markings above the notes in the right hand in the second system.

Siiri muunsi sävellystyössään oman satunsa sisältämiä tapahtumia ja syksyn herättämiä mielikuvia musiikilliseen muotoon. Hän keksi itse sävellyksen

sisällön, mutta sävellys syntyi tällä kertaa yhteisen pohdinnan ja ehdotusten saatelemana, sävellyttäen. Koin, että Siiri ikään kuin varmisti minulta, omissa silmissään asiantuntijaroolin haltijalta, olivatko hänen ehdotuksensa ja ideansa käyttökelpoisia. Minä validoin hänen ideansa ja kannustin häntä jatkamaan. Tässä toimin omasta näkökulmastani käsin sävellysprosessin fasilitoijana ja Siirin musiikillisen toimijuuden kannattelijana. Olimme yhdessä uuden, syntymässä olevan kappaleen äärellä, *dialogisessa* opettaja-oppilassuhteessa, jossa painottuu oppilaan rooli tasavertaisena ja aktiivisena toimijana. Dialoginen asennoituminen pitää sisällään sen, että ihminen kokee olevansa matkalla kohti totuutta yhdessä keskustelukumppaninsa kanssa, jolloin keskustelussa etsitään uudenlaista, yhteisesti rakentunutta ymmärrystä asioista. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 23–24.)

Johtopäätökseni Siirin toisen sadutukseen pohjautuvan säveltämisen prosessin kohdalla on, että sadutukseen pohjautuvan säveltämisen metodi voi parhaimmillaan vahvistaa ja voimistaa oppilaan ja opettajan välistä yhteistyötä ja soittotuntien puitteissa toteutuvaa positiivista vuorovaikutusta. Sensitiivinen, kannustava ja dialoginen asennoituminen oppilaan luovaan työskentelyyn mahdollistaa lisäksi osaltaan sen, että oppilas uskoo opettajan arvostavan hänen työskentelyään ja alkaa uskoa mahdollisuuksiinsa luoda uutta musiikkia.

5.5 Sallan ensimmäinen satu ja sävellys – Lumiukot ulkona

Sallan (nimi muutettu), 11, ensimmäinen satu ja sävellys syntyivät marraskuisella pianotunnilla. Ensin kerroin Sallalle, miten sadutusmenetelmä toimii, jonka jälkeen hän ryhtyi kertomaan vapaasti seuraavaa satua:

Lumiukot ulkona

Oli talvi, ja lumiukot oli ulkona äitinsä kanssa. Silloin he halusivat tehdä lumiveistoksia. Kun he tekivät, niin yksi lumiukoista rikkoi vahingossa toisen lumiukon veistoksen. Lumiukko sanoi: ”Anteeksi” ja he korjasivat sen veistoksen yhdessä.

Salla on harrastanut pianonsoittoa jo useamman vuoden ajan, ja eri sävellajit ovat tulleet hänelle tämän myötä tutuiksi. Ennen sävellystyön alkua kerroin Sallalle, että sävellykseen voi halutessaan valita tietyn sävellajin. Salla valitsi G-duurin ja ryhtyi soittamaan oikealla kädellä aloittaen yksiviivaisesta g-sävelestä. Syntyi neljän nelijakoisen tahdin fraasi, jonka jälkeen Salla halusi kuvata sadun lumiveistoksen rikkoutumista. Tämän hän toteutti soittamalla vasemmalla kädellä pitkät, voimakkaat f-, g- ja a-sävelet pienestä oktaavialasta. Tämän jälkeen sävellys jatkui jälleen yksiviivaisesta g-sävelestä oikealla kädellä. Tässä kohden sävellyksen rytmikka oli samanlainen kuin alussa: ensin Salla soitti neljän neljäsosanuotin tahdin, jota seurasi kahden neljäsosan ja yhden puolinuotin muodostama tahti. Sävellys muodostui siis melodisesta alusta, yhtäkkisestä voimakkaasta ”yllätyksestä” keskikohdassa ja jälleen melodisesta lopusta. Näin Sallan kertoman tarinan kaari sai musiikillisen ilmiönsä. Sallan sävellystä muistiin kirjatessani olin valinnut tahtilajiksi 4/4, ja lopuksi soitin syntyneen sävellyksen hänelle varmistaakseni, vastasiko se hänen tarkoitustaan ja antaakseni hänelle mahdollisuuden muokata sitä halutessaan. Salla oli kuitenkin tyytyväinen muistiin merkittyyn versioon sellaisenaan.

Kuva 5. Sallan sävellys Lumiukot ulkona.

Lumiukot ulkona

Salla 23.11.2023

The musical score is presented in two systems. The first system contains measures 1 through 6. A green vertical line is placed at the beginning of the first measure. The second system contains measures 7 through 12, ending with a double bar line. The notation is in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody is primarily in the right hand, with some bass notes in the left hand.

Sallan säveltäminen oli luonteeltaan hyvin spontaania, enkä puuttunut sävellyksen kulkuun sen syntyessä. Näin ollen en varsinaisesti sävellyttänyt häntä. Sallan musiikillinen toimijuus oli vahvaa ja omaehtoista, koska hän oli säveltäessään hyvin aloitteellinen Vilhon ja Siirin tapaan. Salla vaikutti hyvin ennakkoluulottomalta, avoimelta ja sisäisesti motivoituneelta sekä sadutuksen että säveltämisen aikana, koska tuotokset syntyivät spontaanisti, ilman että edes ehti syntyä tarvetta sävellyksen fasilitoimiselle. Syntyneessä kappaleessa oli piirteitä sadun tapahtumien kronologisesta siirtämisestä musiikin kielelle, koska Salla valitsi sävellyksensä huippukohtaksi lumiveistoksen rikkoutumisen. Toisin kuin Vilho ja Siiri, Salla ei kuitenkaan kuvannut kappaleessaan kaikkia sadun hahmoja tai kaikkia tapahtumia erottuvasti kronologisessa järjestyksessä, vaan musiikki eli niin sanotusti enemmän omaa elämäänsä. Kuitenkin sadun dramaattisin kohta kuvautui sävellykseen erottuvasti. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että sadun tapahtumien kuvaaminen sävellyksessä saa erilaisia muotoja oppilaasta riippuen: sävellys voi kuvata sadun tapahtumia tarkasti kronologisessa järjestyksessä, tai sitten se voi ilmentää enemmänkin sadun tunnelmaa, karaktääriä.

5.6 Sallan toinen satu ja sävellys – Kesä ja talvi

Sallan toinen satu, Kesä ja talvi, syntyi helmikuussa 2024. Kertasin ensin Sallalle sadutusmenetelmän kulun, jonka jälkeen hän ryhtyi kertomaan vapaasti. Syntyi seuraava satu:

Kesä ja talvi

Viisivuotias lapsi odotti kesää ja hänen isosisarensa sanoi, että talvestakin kannattaa nauttia. Silloin he lähtivät yhdessä ulos tekemään lumiveistoksia. Ja lapsella oli kivaa ulkona, joten hän unohti kesän hetkeksi.

Sallan satu muuttui musiikiksi samalla helmikuisella pianotunnilla. Ennen säveltämisen aloittamista Salla mietti pitkään. Päätin kysyä häneltä, voisiko musiikissa kuvata jotenkin kesää ja talvea. Tällä kysymyksellä halusin herätellä hänen musiikillista mielikuvitustaan ja toisaalta tiedustella, minkälaisia ajatuksia

hänen mielessään liikkui sävellyksen suhteen. Salla vastasi kysymykseeni myöntävästi ja lähti soittamaan oikealla kädellä kaksiviivaisesta c-sävelestä. Syntyi fraasi, joka Sallan mukaan kuvasi kesää. Kirjoitin sen muistiin 4/4 - tahtilajissa. Seuraavaksi Salla kuvasi talvea soittamalla toisen fraasin vasemmalla kädellä pienestä c-sävelestä aloittaen. Tämän jälkeen Salla soitti molemmilla käsillä unisonossa kolmannen fraasin, johon sävellys päättyi. Tämä viimeinen fraasi alkoi yksi- ja kaksiviivaisista c-sävelistä ja myös päättyi niihin. Tässä kohden, tarkistettuani Sallalta, oliko sävellys valmis, ehdotin, voisivatko kappaleen viimeiset sävelet jäädä soimaan hiukan pitemmäksi aikaa, ettei kappale päättyisi kovin äkisti. Salla kannatti ehdotustani ja merkitsin viimeisten c-sävelten kohdalle fermaatit. Lopuksi soitin syntyneen sävellyksen Sallalle ja tarkistin, että olin kirjoittanut sen oikein muistiin. Salla oli tyytyväinen muistiin merkittyyn versioon.

Kuva 6. Sallan sävellys Kesä ja talvi.

Kesä ja talvi

Salla 1.2.2024

Tällä kertaa oma roolini sävellystapahtumassa oli aktiivisempi kuin Sallan ensimmäisellä sävellyskerralla: johdattelin hänet sävellystyön alkuun

kysymyksen avulla ja ehdotin kappaleeseen hieman alkuperäisestä eroavaa lopetusta. Tässä kohden kanssasävelsin Sallan kanssa, eli toimimme aktiivisesti yhdessä sävellyksen syntyprosessin aikana. Vältin kuitenkin puuttumasta liikaa Sallan sävellystyöhön, jotta hänen musiikillinen toimijuutensa säilyisi etusijalla kappaleen tekemisen aikana. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että sävellyttäessään oppilasta opettajan tulee olla valmis lisäämään tai vähentämään tukeaan oppilaan kulloistenkin tarpeiden mukaisesti. Tämä vaatii sensitiivisyyttä ja herkkää pedagogista vaistoa. Sallan toisen sävellyttämisprosessin anti metodini kehittymiseen on se, että fasilitaattorin on tarpeen tiedostaa ja huomioida tarjoamansa tuen määrä ja säädellä sitä oppilaan tarpeiden mukaisesti, jolloin oppimisprosessia kannatellaan sensitiivisesti.

5.7 Helmin ensimmäinen satu ja sävellys – Piilosilla

Helmin (nimi muutettu), 7, ensimmäinen satu syntyi syyskuussa 2023. Kerrottuani Helmille sadutusmenetelmän periaatteet hän jäi miettimään pitkäksi aikaa. Katsoin parhaaksi siirtyä aihesadutukseen, ja ehdotin, voisiko satu mahdollisesti kertoa jostakin seikkailusta esimerkiksi merellä. Helmi mietti edelleen, ja seuraavaksi kysyin, voisiko sadussa olla jokin eläin. Vielä hetken mietittyään Helmi ryhtyi kertomaan seuraavaa satua:

Piilosilla

Mustekala ui meressä. Kolme pientä kalaa tuli sitä vastaan. Ne alkoi leikkiä piilosta. Yhtä kalaa ei löydetty piilosta. Lopulta se kuitenkin löydettiin, kun kaikki muut etsi sitä.

Helmin satu muuttui musiikiksi toukokuuisella pianotunnilla 2024. Sadun ja sävellyksen tekemisen aikaväli oli pitkä, mutta halusin antaa Helmille aikaa totutella improvisointiin ja kaikkien viiden sormen käyttämiseen soittamisessa ennen säveltämistä. Lisäksi Helmi ei vaikuttanut kovin innostuneelta sadun keksimisestä, mikä sai minut odottamaan ennen prosessin jatkamista. En halunnut, että sadun pohjalta säveltäminen muuttuisi suorittamiseksi. Tämän

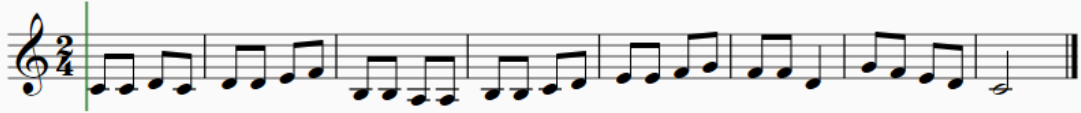
ratkaisun voi toki kyseenalaistaa: voihan jo parin kolmen sävelen avulla luoda musiikkia.

Toukokuun pianotunnilla luin ensin syksyllä syntyneen sadun Helmille ja ehdotin, josko säveltäisimme siitä laulun. Hetken mietittyään Helmi ryhtyi soittamaan keski-c:stä oikealla kädellä. Muutaman sävelen välein hän pysähtyi miettimään, ja minä kirjasin kappaletta muistiin 2/4 -tahtilajissa. Useassa kohden tarkistin Helmiltä, vastasiko muistiin merkitsemäni versio hänen tarkoitustaan. Osallistuin sävellysprosessiin ehdottamalla, että koska kappale oli alkanut keski-c:stä, se voisi kenties myös loppua siihen. Helmi sävelsikin kappaleen loppuun sävelkulun, jossa liikutaan niin kutsutussa c-asemassa valkoisia koskettimia pitkin yksiviivaisesta g-sävelestä keski-c:hen. Tämä käden asema, jossa päästään soittamaan kaikilla viidellä sormella, oli Helmille tuttu entuudestaan, sillä olimme pianotunneilla jo opetelleet lukemaan nuoteista siihen kuuluvat sävelet.

Kuva 7. Helmin sävellys Piilosilla.

Piilosilla

Helmi 16.5.2024



Helmi sävelsi lopulta sinnikkäästi kappaleen loppuun. Havaitsin, että hän ei kuitenkaan, ainakaan ääneen lausuttuna, etsinyt sadun tapahtumille musiikillisia vastineita säveltäessään. Helmin musiikillinen toimijuus toteutui sävellysprosessin aikana, koska hän suhtautui tekemiseensä aloitteellisesti, mutta toteutuakseen toimijuus vaati paljon kannattelua ja rohkaisua. Tämä toki oli minulle opettajana mieluisa tehtävä. Helmin ensimmäisessä sävellytysprosessissa taaskin opettajan sensitiivisyys korostui sen

arvioimisessa, kuinka kauan on tarpeen odottaa ja antaa oppilaan itsenäisesti kypsyttellä luovia ideoitaan. Tämä tapaus kehitti metodiani havainnolla siitä, että opettajan roolissa on tarpeen arvioida riittävä odottaminen, jotta elämyksellisyys ja hauskuus säilyvät ja ylläpitävät oppimisympäristöä, joka voimistaa sisäistä motivaatiota.

5.8 Helmin toinen satu ja sävellys – Avaruus

Helmin toinen satu syntyi elokuussa 2024. Helmi oli ehtinyt tässä kohdin jo täyttää kahdeksan vuotta. Helmi kertoi minulle elokuisella pianotunnilla seuraavan sadun:

Avaruus

Olipa kerran Mars ja Jupiter ja niiden ystävä Pluto. Mutta kerran Plutosta tuli niin pieni planeetta, että siitä tuli kääpiöplaneetta. Pluto ei halunnut jäädä isojen planeettojen luokse, joten kun kaikki muut tekivät jotain muuta, niin Pluto lähti. Mars ja Jupiter lähtivät etsimään Plutoa, kun ne huomasivat että Pluto oli lähtenyt. Mutta ne eivät löytäneet Plutoa, joten he päättivät lähteä etsimään kääpiöplaneetoista, missä ne olivat. Mutta ne eivät löytäneet Plutoa, koska Plutosta oli tullut niin pieni. Mutta Marsia ja Jupiteria tarvittiin siihen, missä muut planeetat oli, joten he päättivät lähteä takaisin ja tulla etsimään huomenna.

Helmin toinen satu muistuttaa tematiikaltaan mielenkiintoisella tavalla hänen ensimmäistä satuaan. Avaruus-satu sai musiikillisen muotonsa seuraavalla pianotunnilla, viikon kuluttua sadun keksimisestä. Sävellysprosessin alussa kysyin Helmiltä, voisiko musiikki ilmentää jollain lailla sadun kolmea päähenkilöä, Marsia, Jupiteria ja Plutoa. Helmi vastasi myöntävästi ja aloitti tämän jälkeen säveltämisen kaksiviivaisesta c-sävelestä kertoen, että ensimmäisenä kappaleessa oli vuorossa Mars. Kirjoitin hyvin spontaanisti ja vauhdikkaasti syntyvää kappaletta muistiin 3/4 -tahtilajissa. Mars-osio alkoi oikealla kädellä kaksi- ja yksiviivaisessa oktaavialassa, jonka jälkeen musiikki siirtyi vasemmalle kädelle pieneen oktaavialaan. Seuraavaksi sävellykseen ilmestyi sadun toinen hahmo, Jupiter, jota Helmi kuvasi soittamalla molemmilla

käsillä samanaikaisesti lähestulkoon täydellisesti vastaliikkeessä eteneviä sävelkulkuja. Olimme hieman aiemmin työstäneet Helmin kanssa pianotunnilla kappaletta *Pieni veturi*, jonka ensimmäisessä säkeistössä molemmat kädet soittavat melodiaa vastaliikkeessä. Kappaleesta oli tullut Helmille tärkeä, ja sitä kerrattiin usein pianotuntien alussa. Arvelenkin, että Helmi on saattanut saada innoitusta vastaliikkeen käyttöön sävellyksessään juuri *Pienestä veturista*. Kappaleen kolmas osio, joka kuvaa sadussa kadonnutta Plutoa, alkoi vasemman käden asteittaisella, pienestä c-sävelestä ylöspäin nousevalla sävelkululla, johon oikea käsi liittyi seuraavassa tahdissa mukaan. Tämän jälkeen molemmat kädet soittivat jälleen vastaliikkeessä. Kappale päättyi oikean käden yksiviivaiseen c-säveleen ja vasemman käden pieneen g-säveleen.

Kuva 8. Helmin sävellys Avaruus.

Avaruus

Helmi 27.8.2024

The musical score is titled "Avaruus" and is dated "Helmi 27.8.2024". It is written in 3/4 time and consists of three systems of piano accompaniment. The first system, labeled "Mars", starts at measure 1 and ends at measure 8. The second system, labeled "Jupiter", starts at measure 9 and ends at measure 15. The third system, labeled "Pluto", starts at measure 16 and ends at measure 22. Each system features a melody in the right hand and a bass line in the left hand, often moving in opposite directions (antiphony).

Helmin säveltäminen toisella sävellyskerralla oli hyvin spontaania ja nopeaa. Minulla olikin täysi työ pysyä hänen vauhdissaan mukana, jotta sain kaiken

materiaalin kirjattua nuottipaperille muistiin. Helmi vaikutti sisäisesti motivoituneelta toimintaan aloitteellisuutensa perusteella ja hänen musiikillinen toimijuutensa näyttäytyi omaehtoisena säveltämisenä, johon hän ei juurikaan kaivannut ulkopuolista ohjausta. Näistä havainnoista voidaan tehdä se johtopäätös, että aikaisempi sensitiivinen odottaminen oli ehkäissyt suorituspainneiden tai luovan prosessin esteiden syntymistä. Tämä vahvistaa edeltävää johtopäätöstä siitä, että odottamisen säätely prosessin eri vaiheiden välillä ja sisällä edesauttaa sisäisen motivaation vahvistamista. Alussa tein sen tietoisien ratkaisujen, että tarjosin Helmille sävellyksen pohjaksi kolmea sadun hahmoa, Marsia, Jupiteria ja Plutoa, koska fasilitointi oli ollut tarpeen ensimmäisellä sävellyttämiskerralla. Sävellys ilmensikin Helmin mukaan näitä hahmoja, mutta se muotoutui lopulta melko itsenäiseksi musiikilliseksi teokseksi, josta varsinainen tarkka ohjelmallisuus jäi pois. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että oppilaan kertoma satu voi tarjota hyvin väljänkin kontekstin tai lähtökohdan säveltämiselle. Sadun suora ”siirtäminen” musiikin kielelle ei edes ole metodia kehittäessäni ollut missään vaiheessa tavoitteena, vaan olen kiinnostunut siitä, millä kaikilla tavoilla oppilaan kertoma satu edesauttaa hänen musiikillisen mielikuvituksensa stimuloimista ja vahvistumista.

5.9 Aion ensimmäinen satu ja sävellys – Ensimmäinen pianokonsertti

Aion (nimi muutettu), 12, ensimmäinen satu syntyi elokuussa 2024, ja siihen pohjautuva sävellys syyskuun puolella sadutusta seuraavalla pianotunnilla. Kerrottua Aionille sadutusmenetelmän periaatteet hän kertoi minulle seuraavan sadun:

Ensimmäinen pianokonsertti

Olipa kerran tyttö, joka omisti pianon. Se piano oli sellanen tosi vanha, sellanen vähän flyygelin näköinen, sellanen tosi hieno, mutta se tyttö ei ollut koskaan oppinut soittamaan sitä. Ja kun eräänä päivänä hän vihdoinkin pääsi ensimmäiselle pianotunnilleen ja he soittivat ”Ostakaa makkaraa”. Ja kun hän

oli pari kertaa käynyt soittotunnilla ja hän oppi todella nopeasti soittamaan pianoa todella hyvin. Ja kun monta viikkoa oli kulunut, niin koitti hänen ensimmäinen konserttinsa. Vaikka hän oli todella hyvin harjoitellut, niin silti pianosta yhtäkkiä alkoi kuulua omituisia ääniä. Mutta vaikka ensimmäinen konsertti ei ollutkaan mennyt hirmu vahvasti, niin hän ei luovuttanut vaan jatkoi harjoittelua.

Ennen säveltämisen aloittamista luin Ainolle hänen edellisellä pianotunnilla kertomansa sadun. Aino oli harrastanut pianonsoittoa vasta vuoden ajan, joten ehdotin sävellyksen sävellajiksi hänelle tuttua C-duuria. Aino hyväksyi ehdotukseni ja soitti ensimmäiseksi sävelkulun yksiviivaisesta c:stä yksiviivaiseen g:hen (ks. nuottiesimerkin tahti 5). Tämä sävelkulku kuvasi Ainon mukaan sitä, kun sadun konsertissa pianosta alkoi kuulua omituisia ääniä. Aino ehdotti, että kyseinen kohta olisi sävellyksen keskivaiheilla, joten merkitsin sen muistiin ja tarkistin samalla, oliko 4/4-tahtilaji Ainolle mieleinen sävellykseen. Aino vastasi myöntävästi ja pohdimme seuraavaksi yhdessä, miten sävellys voisi alkaa. Aino sävelsi hetken miettimisen jälkeen kahden tahdin sävelkulun, jossa sama rytmien aihe toistui molemmissa tahdeissa. Tämän jälkeen Aino jäi pohtimaan, miten sävellys voisi jatkua. Ehdotin, että kolmannessa tahdissa voisi toistua ensimmäisen tahdin sävelkulku. Aino hyväksyi ehdotukseni ja sävelsi seuraavaksi neljännen tahdin, jossa esiintyy ensimmäistä kertaa myös kahdeksasosanuotteja. Tämän jälkeen Aino jäi miettimään sävellyksen jatkoa, ja päätin kysyä, voisiko sävellyksessä olla seuraavaksi se keskikohta, jossa sadun pianosta kuuluu omituisia ääniä. Aino hyväksyi ehdotukseni, ja jäimme yhdessä miettimään sävellykselle jatkoa. Hetken kuluttua ehdotin, voisivatko sadun omituiset äänet toistua ja liikkua sävellyksessä seuraavaksi päinvastaiseen suuntaan, yksiviivaisesta g:stä yksiviivaiseen c:hen. Aino hyväksyi ehdotukseni ja halusi seuraavaksi säveltää kohdan, jossa olisi ”pomppuja”. Aino kuvasi niitä säveltämällä kaksiviivaisen c-sävelen, jonka hän soitti staccatossa, sitä seuraavan yksiviivaisen a:n ja kulun päättävän pitkän yksiviivaisen e-sävelen. Tässä kohden havaitsin, että sävellystä oli syntynyt seitsemän tahtia. Ehdotin Ainolle, voisiko sävellys pikku hiljaa lähestyä loppuaan. Aino hyväksyi ehdotukseni ja sai idean, että sävellys voisi päättyä

samaan aiheeseen, joka esiintyi sen alussa. Näin hän sävelsi loppuun ensimmäisen tahdin sävelkulun uudelleen.

Kuva 9. Ainon sävellys Ensimmäinen pianokonsertti.

Ensimmäinen pianokonsertti

Aino 12.9.2024

Ainon kertoma satu, Ensimmäinen pianokonsertti, kuvaa hienosti aloittelevan pianistin kokemuksia ja ensimmäistä esiintymistä. Ainolla on jo itselläänkin kokemusta esiintymisestä pianistina, joten uskon syntyneen sadun olevan hyvin omakohtainen. Koin, että Aino ikään kuin raotti minulle omaa kokemusmaailmaansa sadutuksen avulla. Sadutus voi näin avata opettajalle uusia ulottuvuuksia oppilaan ajatteluun ja niihin teemoihin, jotka ovat oppilaalle itselleen tärkeitä. Ainon säveltäminen oli pohdiskelevaa ja sävellys syntyi selkeästi yhteistyössä minun kanssani. Aino aloitti säveltämisen keksimällä suoran musiikillisen vastineen sadun pianosta konsertissa kuuluville omituisille äänille. Tästä havainnosta voidaan päätellä, että sadun dramatiikan huippukohta stimuloi eniten Ainon musiikillista mielikuvitusta. Ainolla oli kuitenkin myös halu kuvata sadun tapahtumat sävellykseen kronologisessa järjestyksessä. Sävellys ei kuitenkaan noudattanut tarkasti sadun tapahtumia, vaan musiikki muotoutui omanlaisekseen yhteisen vuorovaikutuksemme myötä. Aino lähti rohkeasti kokeilemaan säveltämistä ja sai monia sävellyksen etenemiseen liittyviä ideoita sävellysprosessin aikana. Näin ollen hänen musiikillinen toimijuutensa oli vahvaa ja hän vaikutti myös sisäisesti motivoituneelta sävellyksen tekemiseen.

5.10 Ainon toinen satu ja sävellys – Olga ja lammas

Ainon toinen satu, *Olga ja lammas*, syntyi syyskuussa 2024 ja siihen liittyvä sävellys sadun kertomista seuraavalla pianotunnilla. Aino oli etukäteen kysynyt minulta, voisiko satu pohjautua tarinaan, jonka hän oli kirjoittanut koulussa. Vastasin kysymykseen myöntävästi. Olin ilahtunut: metodini sai uuden ulottuvuuden, kun Aino keksi käyttää sävellyksensä pohjana valmista tarinaa, joka tosin sai sadutushetkellä omanlaisensa muodon. Sadutuksen ohella sävellysten pohjana voi siis käyttää muitakin oppilaan kirjallisia tuotoksia, joko valmiina kirjoituksina tai suullisesti kerrottuina versioina, jos oppilas itse innostuu ajatuksesta.

Olga ja lammas

Olipa kerran Olga ja lammas. Lammas oli Olgalle erittäin tärkeä ja Olga myös lampaalle. Mutta eräänä päivänä kävi sellaista, mitä Olga ei koskaan olisi halunnut käydä. Aamulla, kun Olga meni katsomaan lammastaan, niin lammasta ei ollut enää missään. Hän alkoi etsiä lammasta mutta ilman tulosta. Lopulta hän luovutti ja ajatteli mennä katsomaan seuraavana päivänä, jos lammas olisi tullut takaisin. Niin hän myös teki ja meni katsomaan uudestaan seuraavana päivänä. Häntä jännitti ja vatsanpohjassa tuntui kuin olisi ollut perhosia, kun hän toivoi, että lampaansa olisi tullut takaisin. Ja hänen onnekseen lammas oli tullut takaisin! Olga juoksi lammasta kohti ja antoi sille ruokaa. Näin lammas ja Olga elivät onnellisina loppuun asti.

Luettuani edellisellä tunnilla syntyneen sadun Ainolle, hän jäi pohtimaan sävellyksen aloitusta pitkäksi aikaa. Päätin lisätä ohjausta ja kysyin, voisiko sävellyksessä esiintyä Olgan ja lampaan teemat. Aino innostui ehdotuksestani ja kysyi, ottaisiko hän sävellykseen mukaan myös mustia koskettimia. Vastasin, että kaikki pianon koskettimet olivat vapaasti käytettävissä sävellystyöhön. Aino päätti lopulta aloittaa säveltämisen keski-c:stä sanoen, että siitä on helppo lähteä liikkeelle. Ensimmäinen syntyi lampaan teeman alku (tahti 1), jonka merkitsin muistiin 4/4 -tahtilajissa. Tämän jälkeen Aino jäi pohtimaan, miten sävellys voisi jatkua. Lisäsin jälleen ohjausta ja ehdotin, jos sävellyksessä esiintyisi

uudelleen alun rytmi. Tämän jälkeen Aino sävelsi lampaan teeman jatkon (tahti 2), jossa on ensimmäisen tahdin kanssa identtinen rytmien hahmo. Seuraavaksi Aino halusi säveltää kohdan, jossa Olga lähtee etsimään lammasta. Syntyi asteittain ylöspäin liikkuva terssikulku, jossa on yhteensä kuusi terssiä. Tahtilajin säilyttämiseksi ehdotin, voisiko sävellyksessä olla seuraavaksi puolitauko. Aino hyväksyi ehdotukseni ja sanoi haluavansa säveltää seuraavaksi kohdan, jossa Olga löytää lampaan. Aino halusi kuvata tätä alaspäin liikkuvalla sävelkululla (tahdit 5 ja 6). Tämän kohdan sävellettyään Aino keksi, että kappale voisi päättyä ensimmäisen tahdin toistoon. Näin sävellyksen loppuun tuli ensimmäisen tahdin kanssa identtinen tahti. Lopuksi vielä kysyin, voisiko kappaleen viimeinen sävel saada fermaatin ja jäädä näin soimaan hieman pitemmäksi aikaa. Aino hyväksyi ehdotukseni ja näin sävellys oli valmis.

Kuva 10. Ainon sävellys Olga ja lammas.

Olga ja lammas

Aino 26.9.2024

Aino oli itse hyvin tyytyväinen toiseen sävellykseensä sanoen, että se oli hänen mielestään selkeästi edistyneempi kuin hänen aiempi sävellyksensä *Ensimmäinen pianokonsertti*. Sävellys syntyi jälleen yhteistyössä minun kanssani, ja tällä kertaa se noudatti melko tarkasti sadun keskeisiä tapahtumia. Aino vaikutti sisäisesti motivoituneelta säveltäessään aloitteellisuutensa perusteella ja hänen musiikillinen toimijuutensa pääsi hyvin esiin hänen ideoissaan rohkeasti sävellyksen etenemistä. Ainon ensimmäisessä

sävellyttämisprosessissa olin tarjonnut runsaasti fasilitointia kysymysten muodossa. Näin Ainon luova toimijuus oli vahvistunut ensimmäisen sävellyttämisprosessin aikana, sillä toiseen prosessiin Aino toi oman valmiin satunsa omasta ehdotuksestaan. Tämä oli osoitus Ainon aloitteellisuudesta, ja siihen vastasin sallivuudella. Opettajan tulee olla avoin oppilaan ideoille ja ehdotuksille, jotta sisäistä motivaatiota vahvistava oppimisympäristö tai -ilmapiiri voidaan synnyttää. Näin ollen on siis mahdollista poiketa sadutukseen pohjautuvan säveltämisen metodin raameista, sillä opettajan antama esimerkki joustavuudesta tukee oppilaan luovaa toimijuutta. Sadutuksen ohella sävellysten pohjana voidaan siis käyttää muitakin oppilaan kirjallisia tuotoksia. Näin metodi on joustava raami luovalle toiminnalle.

5.11 Emilian satu ja sävellys – Lumiukon kevät

Emilian (nimi muutettu), 12, satu ja siihen pohjautuva sävellys syntyivät kolmella perättäisellä pianotunnilla maaliskuussa 2024. Emilian kanssa ehdimme kokeilla sadutusta ja säveltämistä vain kerran. Olin ajatellut jatkaa sadutusta ja sadun pohjalta säveltämistä hänen kanssaan syksyllä 2024, mutta työnkuvassani tapahtuneiden muutosten vuoksi hän ei jatkanut tuolloin enää oppilaanani. Kerrottuani Emilialle sadutusmenetelmän periaatteet hän kertoi seuraavan sadun:

Lumiukon kevät

Lumiukko sulaa niin, että ensin tippuu nenä, sitten silmät ja suu, lopuksi vielä napit. Päivä päivältä pienenee ja lumi ympäriltä vähenee. Kohta minulle kasvaa hiukset maasta tulevista kukista ja ruohosta. Mutta aivan lopuksi olen enää vesilammikko.

Sävellysprosessin aluksi luin Emilialle hänen tekemänsä sadun. Ehdotin hänelle sävellajiksi C-duuria tai a-mollia, jotta korotettuja tai alennettuja säveliä ei olisi muistettavana. Painotin kuitenkin, että kaikkia haluamiaan säveliä saisi käyttää sävellyksessä. Emilia aloitti säveltämisen keski-c:stä oikella kädellä. Syntyi kahden tahdin mittainen, pitkään yksiviivaiseen fis-säveleen päättyvä fraasi,

jonka kirjoitin muistiin 4/4 -tahtilajissa. Seuraava, jälleen kahden tahdin mittainen fraasi jatkui samasta fis-sävelestä ja päättyi keski-c:hen. Tässä kohden, soitettuani muistiin merkitsemäni fraasit Emilialle, päätimme ajanpuutteen vuoksi jatkaa sävellystyötä seuraavalla pianotunnilla. Silloin syntyi kolmas kahden tahdin mittainen fraasi, jonka sävellettyään Emilia jäi miettimään pitkäksi aikaa. Tässä kohden päätin lisätä ohjausta ja kerroin Emilialle, että joskus sävellyksissä esiintyy alun teema uudelleen myöhemmässä kohdassa. Päätimme yhdessä kokeilla, miltä sävellys kuulostaisi, jos seuraavaksi toistuisikin alun ensimmäinen fraasi. Emilia oli tyytyväinen lopputulokseen ja halusi lopettaa sävellyksen alun fraasiin. Näin syntyi ABA-rakenteinen, neljän fraasin mittainen sävellys, jonka vielä soitin Emilialle tarkistaakseni, olinko merkinnyt sen oikein muistiin. Lopuksi kysyin Emilialta, haluaisiko hän säveltää oikean käden soitettavaksi syntyneeseen melodiaan myös säestyksen vasemmalle kädelle. Emilian mielestä sävellys ei kuitenkaan kaivannut säestystä, vaan oli valmis.

Kuva 11. Emilian sävellys Lumiukon kevät.

Lumiukon kevät

Emilia 19.3.2024

Emilian säveltäminen oli ennakkoluulotonta ja spontaania. Hän ei tavoitellut sävellyksessään tarkkoja vastineita keksimänsä sadun tapahtumille, vaan syntynyt musiikki oli abstraktimpaa ja sadusta itsenäisempää kuin Vilhon, Siirin ja Ainon toisen sävellyksen kohdalla. Emilian musiikillinen toimijuus näyttäytyi

vahvana ja hän vaikutti sisäisesti motivoituneelta toimintaan, mutta toisaalta osallistuin itse sävellyksen muotoutumiseen ehdottamalla alun teeman toistoa sen loppuun. Näin ohjasin sävellystä kohti perinteistä, jo olemassaolevaa rakennetta. Voidaan kysyä, missä määrin tällainen ohjaus on suotavaa tai tarpeellista. Opettajan on hyvä tiedostaa omat esteettiset ihanteensa ja vankoiksi muodostuneet musiikilliset ennakkokäsityksensä sävellyttäessään lasta, jonka kokemusmaailma ei ole yhtä ”lukkoon lyöty” kuin aikuisella. Lopulta Emilia kuitenkin valitsi itse alun teeman käyttämisen myös sävellyksen lopussa, kun olin tätä mahdollisuutta hänelle tarjonnut. Osana opettajan sensitiivisyyttä tässä metodissa on sen tiedostaminen, millaisia konventioita opettajalla itsellään on, miten ne ovat läsnä luovassa prosessissa ja miten ne voivat vaikuttaa oppilaan luovaan toimintaan.

6 Oppilaiden haastattelut

6.1 Käytetty haastattelumenetelmä

Toteuttamissani kehittämishankkeeseen osallistuneiden oppilaiden haastatteluissa haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa esitetään kaikille haastateltaville samat tai lähes samat kysymykset. Myös kysymysten järjestys on sama. Puolistrukturoitua haastattelua hyödynnetään silloin, kun halutaan saada tietoa tarkkaan määritellyistä asioista, jolloin haastattelutilanteessa ei ole tarpeellista antaa haastateltaville suuria vapauksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

6.2 Haastattelujen toteutus ja haastattelukysymykset

Hyödynsin puolistrukturoitua haastattelua saadakseni tietoa oppilaiden suhtautumisesta tässä kehittämishankkeessa käytettyyn kaksivaiheiseen menetelmään. Halusin saada tietoa heidän suhtautumisestaan tarkkaan määritellyistä näkökulmista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä työssä oppilaiden suhtautumista kartoitettiin kolmeen näkökulmaan liittyvillä haastattelukysymyksillä. Näkökulmat ovat menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulma. Keräsin tiedon menneisyyden näkökulmasta kysymällä oppilaiden aikaisemmista kokemuksista sadutuksesta ja/tai säveltämisestä ajalta ennen tähän kehittämishankkeeseen osallistumista. Tiedon nykyhetken näkökulmasta keräsin kysymällä oppilaiden suhtautumisesta kumpaankin tässä kehittämishankkeessa käytettyyn menetelmään, ja tiedon tulevaisuuden näkökulmasta kysymällä oppilaiden halukkuudesta kokeilla uudelleen sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmää tulevaisuudessa.

Haastattelin kaikkia kuutta kehittämishankkeeseen osallistunutta oppilasta yhden kerran heidän pianotunneillaan ajanjaksolla kevätlukukaudelta 2023 syyslukukauteen 2024. Käyttämäni haastattelukysymykset olivat seuraavat:

- 1. Millaiselta sadun keksiminen tuntui?*
- 2. Millaista oli säveltää satuun pohjautuen?*
- 3. Onko sinua sadutettu aiemmin?*
- 4. Oletko aiemmin kokeillut säveltämistä?*
- 5. Tuntuiko sinusta siltä, että sadun tekeminen auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen?*
- 6. Haluaisitko kokeilla sadun pohjalta säveltämistä uudelleen?*

Pyysin saamaan kattavan ymmärryksen kunkin oppilaan tämänhetkisestä suhtautumisesta sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen huomioimalla oppilaiden kokemusmaailman ajallisen kokonaisuuden, eli menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmat. Kysymykset 1., 2. ja 5. liittyvät oppilaan suhtautumiseen sadutukseen, säveltämiseen ja näiden yhdistämiseen nykyhetken näkökulmasta, kysymykset 3. ja 4. liittyvät menneisyyden kokemusten näkökulmaan, ja kysymys 6. liittyy tulevaisuuden näkökulmaan. Menneisyyden kokemuksista kysymällä halusin kerätä selittävää yksilöllistä lisätietoa oppilaan asenteista. Tulevaisuuden näkökulma eli halukkuus uudelleen kokeilemiseen toimii indikaattorina siitä, kuinka miellyttävänä ja motivoivana oppilaat kokivat tämän kehittämishankkeen menetelmän.

Pyysin lupaa haastattelujen äänittämiseen etukäteen oppilaiden huoltajilta ja äänitin haastattelut kannettavalla Zoom-tallentimella. Litteroin äänittämäni haastattelut aineiston laadullista analyysia varten. Seuraavassa alaluvussa esitetään haastattelujen laadullinen analyysi, johon olen nostanut haastatteluaineistosta olennaiset tiedot siitä, mikä oli oppilaiden yleinen suhtautuminen sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen sekä kokivatko oppilaat saaneensa sadutuksesta ideoita ja apua säveltämisen aloittamiseen.

6.3 Haastattelujen laadullinen analyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, joka soveltuu käytettäväksi kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. Menetelmässä ensin päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa ja tehdään sen suhteen vahva päätös. Seuraavaksi aineisto käydään läpi siten, että siitä erotetaan ja merkitään asiat, jotka sisältyvät valittuun kiinnostuksen kohteeseen, ja kaikki muu aineiston sisältö jätetään pois tarkastelusta. Sitten merkityt asiat kerätään yhteen ja aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto luokitteluista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–104.)

Tässä työssä sovellettu sisällönanalyysin malli käsittää aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn taulukoihin sekä alaluokkien, yläluokkien ja yhdistävien pääluokkien muodostamisen Tuomen ja Sarajärven (2018, 114–115) esittelemää Milesin ja Hubermanin mallia hyödyntäen. Mallin mukaan analyysi aloitetaan aineistossa esiintyvien alkuperäisten ilmaisujen pelkistämällä: ensin tutkija tunnistaa aineistosta asiat, joista hän on tutkimuksessaan kiinnostunut, ja pelkistää sitten niitä ilmaisevat lauseet yksittäisiksi ilmaisuiksi. Seuraavaksi samaa ilmiötä käsittelevistä pelkistetyistä ilmaisuista luodaan luokkia, jotka nimetään. Analyysi etenee seuraavaksi siten, että tutkija yhdistää sisällöltään samankaltaisia alaluokkia toisiinsa ja muodostaa niistä yläluokkia. Yläluokkia edelleen yhdistämällä tutkija voi aineiston rikkauden niin salliessa muodostaa edelleen pääluokkia. (Miles & Huberman 1994 Tuomisen ja Sarajärven 2018, 114 mukaan.) Tämän työn laadullinen analyysi on luonteeltaan induktiivista eli yksittäisestä yleiseen etenevää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Yksittäisten vastausten sisältämien tietojen perusteella muodostettiin suhtautumisen luokkia (Negatiivinen ja Positiivinen), joita yhdistämällä saatiin yleisen suhtautumisen pääluokka ja sen kolme alaluokkaa (Myönteinen, Ristiriitainen ja Kielteinen) ja nähtiin, miten tutkimukseen osallistujat jakautuvat näihin luokkiin.

Ensimmäiseksi tarkastellaan taulukkoa 3., johon on aluksi aineistosta poimittu ja ryhmitelty kaikki relevantit tiedot oppilaiden suhtautumistavoista sadutukseen, säveltämiseen ja sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen menneisyyden,

nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmista yksilökohtaisesti. Taulukossa 3. esitetään jokaisen haastatellun oppilaan oma kokemus tämän kehittämishankkeen menetelmästä ja sen vaiheista eli sadutuksesta ja säveltämisestä, pelkistetyt tiedot mahdollisista aikaisemmista vastaavista kokemuksista, sekä vastaukset oppilaiden halukkuudesta kokeilla menetelmää tulevaisuudessa. Taulukko 3. on analyysin ensimmäisenä vaiheena analyysitaulukoista (Taulukot 3.–5.) yksityiskohtaisin ja luotu suoraan aineiston pohjalta poimimalla ja ryhmittelemällä vastausten keskeinen sisältö suoraan taulukkoon. Taulukkoon on jätetty oppilaiden omasanaisia ilmaisuja heidän kokemuksistaan tässä hankkeessa.

Oppilas	Menneisyys: aikaisemmat kokemukset: sadutus (kysymys 3.)	Menneisyys: aikaisemmat kokemukset: säveltäminen (kysymys 4.)	Nykyhetki: suhtautuminen tämän kehittämiss-hankkeen menetelmään: sadutus (kysymys 1.)	Nykyhetki: suhtautuminen tämän kehittämiss-hankkeen menetelmään: säveltäminen (kysymys 2.)	Nykyhetki: suhtautuminen tämän kehittämiss-hankkeen menetelmään: sadutukseen pohjautuva säveltäminen (kysymys 5.)	Tulevaisuus: halukkuus kokeilla sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä uudelleen (kysymys 6.)
Oppilas 1	Ei aikaisempaa kokemusta	Aiempiä omaehtoisia kokemuksia	hauskaa ku sai keksii ihan mitä vaan	vähän helpompaa ku ilman satua ku niinku oli jotain ideoita jo valmiina	kyl se autto - - voi miettii, että niinku millasii äänii pianol voi tehdä siihen tarinaan	Joo. Se oli kivaa.
Oppilas 2	Ehkä kerran päiväkodissa	Aiempiä omaehtoisia kokemuksia	eka vähä et ei tuu mitään mieleen mut sit vaan tuli	vähä sillee outoo - - et mä niinku tein ite vähä niinku laulun	ehkä vähän [antoi ideoita]	oli se ihan kivaa - - niin kyl mä sitä uudestaan voisin kokeilla
Oppilas 3	Ei aikaisempaa kokemusta	Aiempiä omaehtoisia kokemuksia	no se oli ihan kivaa	se oli kans kivaa ku se on vähä erilaista mitä muuten tehään täällä	kyl se jonkin verran autto [säveltämisen alkuun pääsemisessä]	no joskus sitä voi viel tehdäkki
Oppilas 4	Ei aikaisempaa kokemusta	Aiempiä omaehtoisia kokemuksia	vaikeelta [tuntui]	vähän vaikeeta oli	Joo [sadun tekeminen auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen]	Mmm... ei
Oppilas 5	mä oon keksiny pari kertaa jossain ryhmässä jotain satuja [päiväkodissa]	Ei aikaisempaa kokemusta	tosi kivalta [tuntui]	ja sitte ku sai ite säveltää ni se oli aika hauskaa - - aika kivaa [oli säveltää satuun pohjautuen]	No joo kyl se [sadutus] aika paljo anto ideoita [säveltämiseen]. Se [säveltäminen] oli paljo helpompaa sen jälkeen	Joo, se oli aika hauskaa ja mä haluisin kokeilla sitä uusiks
Oppilas 6	Ei aikaisempaa kokemusta	Ei aikaisempaa kokemusta	se sadun keksiminen oli ehkä se vaikein osio	Se oli tosi hauskaa, sai niinku kokeilla kaikkii iha uusii sellasii mitä ei niinku	No joo, kyl se [sadutus] autto [säveltämiseen]. Et helpompi keksii kaikkii niinku...	Mm... kyl mä vois. Oli yllättävän hauskaa, semmost vaihteluu

				normaalist ehkä tulis testattuukaa. Ja oli hauskaa niinku... ku ite sai vähä mieltii et millast se on ku ne muut niinku säveltää, et ite aina soittaa, et mitä jos vaihtaa niinku roolei et ite säveltää	niinku et miten se vois mennä ja se niinku et esitellään eka ne niinku henkilöt ja... kyl se auto	niinku normi- soittotunteihin
--	--	--	--	---	---	----------------------------------

Taulukko 3. Oppilaiden suhtautuminen sadutukseen, säveltämiseen ja sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmista

Seuraavaksi tarkastellaan taulukkoa 4., johon analyysin toisessa vaiheessa luotiin suhtautumisen luokat Positiivinen ja Negatiivinen. Edeltävässä taulukossa (Taulukko 3.) esitellyt oppilaiden omasanaiset kokemukset pelkistettiin ja jaoteltiin taulukossa 4. kuulumaan joko positiivisen tai negatiivisen suhtautumisen luokkaan. Tämän jaottelun jälkeen taulukon 4. oikeanpuolimmaiseen sarakkeeseen luotiin Yleisen suhtautumisen pääluokka, jossa on induktiivisesti yleistäen tarkasteltu oppilaiden yleistä suhtautumista sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen menetelmänä kokonaisuudessaan.

Taulukon 4. oikeanpuolimmainen sarake eli Yleisen suhtautumisen pääluokka on jaoteltu kolmeen alaluokkaan, Myönteinen, Kielteinen ja Ristiriitainen. Yleisen suhtautumisen alaluokkaan Myönteinen jaoteltiin kaikki ne oppilaat, joiden suhtautuminen sadutukseen oli positiivinen, suhtautuminen säveltämiseen oli positiivinen sekä kokemus sadutuksesta ideoita säveltämiseen antavana oli positiivinen. Yleisen suhtautumisen alaluokkaan Kielteinen jaoteltiin kuuluviksi kaikki ne oppilaat, joiden suhtautuminen sadutukseen oli negatiivinen, suhtautuminen säveltämiseen oli negatiivinen sekä kokemus sadutuksesta ideoita säveltämiseen antavana oli negatiivinen. Tähän luokkaan ei tullut yhtään oppilasta haastatteluvastausten perusteella. Yleisen suhtautumisen alaluokkaan Ristiriitainen jaoteltiin kuulumaan kaikki ne oppilaat, joiden suhtautumisissa sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän osiin tai kokemuksessa sadutuksesta ideoita säveltämiseen

antavana esiintyi jakautumista sekä positiivisen että negatiivisen suhtautumisen luokkiin.

Oppilas	Sadutus		Säveltäminen		Kokemus siitä, että sadutus antoi ideoita ja apua säveltämisen aloittamiseen		Yleinen suhtautuminen sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen (pääluokka)		
	Positiivinen	Negatiivinen (kokemus vaikeudesta)	Positiivinen	Negatiivinen (kokemus vaikeudesta)	Positiivinen	Negatiivinen	Myönteinen	Kielteinen	Ristiriitainen
Oppilas 1	x		x		x		x		
Oppilas 2	x		x		x		x		
Oppilas 3	x		x		x		x		
Oppilas 4		x		x	x				x
Oppilas 5	x		x		x		x		
Oppilas 6		x	x		x				x

Taulukko 4. Oppilaiden yleisen suhtautumisen yksilökohtainen luokittelu

Viimeiseksi tarkastellaan taulukkoa 5., johon on koottu oppilaiden lukumäärät taulukossa 4. esitellyissä Yleisen suhtautumisen pääluokan alaluokissa Myönteinen, Kielteinen ja Ristiriitainen.

Yleinen suhtautuminen	Sadutukseen pohjautuva säveltäminen		
	Myönteinen	Kielteinen	Ristiriitainen
Oppilaiden määrä /6 osallistuneesta	4	0	2
Oppilaiden määrä prosentteina	67 %	0 %	33 %

Taulukko 5. Oppilaiden yleisen suhtautumisen prosentuaalinen jakautuminen

Selkeä enemmistö oppilaista (67 %) sijoittui Yleisen suhtautumisen pääluokan alaluokkaan Myönteinen, eli oppilaan kokemus sadutuksesta ja säveltämisestä sekä sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmästä oli positiivinen, minkä lisäksi oppilaalla oli kokemus siitä, että sadun tekeminen auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Yleisen

suhtautumisen pääluokan alaluokkaan Kielteinen ei sijoittunut yhtään oppilasta, eli yhdenkään oppilaan kokemus tämän kehittämishankkeen menetelmästä ja sen eri vaiheista ei ollut yksinomaan negatiivinen. Yleisen suhtautumisen pääluokan alaluokkaan Ristiriitainen sijoittui selkeä vähemmistö oppilaista (33 %). Näillä oppilailla yhdistävä tekijä oli luokkaan Negatiivinen jaoteltu suhtautuminen sadutukseen (ks. Taulukko 4.), jonka oppilaat kokivat vaikeana. Näitä oppilaita oli 2 kpl (33 %). Vaikeudet sadutuksessa liittyivät vaikeuden kokemukseen sadun keksimisessä. Toisella Yleisen suhtautumisen pääluokan alaluokan Ristiriitainen kahdesta oppilaasta oli lisäksi kokemus säveltämisestä vähän vaikeana (ks. Taulukko 4.), mutta hänkin kuitenkin koki sadutuksen auttavan säveltämisessä. Huomionarvoista onkin, että vaikka Yleisen suhtautumisen pääluokan alaluokkaan Ristiriitainen kuuluviksi jaotelluilla oppilailla oli kokemus sadutuksesta vaikeana, kuitenkin myös heillä, kuten kaikilla muillakin haastatelluilla oppilailla, oli positiivinen kokemus siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen.

7 Tulokset

Tässä luvussa esittelen ensin tärkeimmät empiirisiin tapauskuvauksiin perustuvat johtopäätökset, jotka nousivat esiin havainnoista, joita tein oppilaiden satujen ja sävellysten syntyprosessien aikana (tapauskuvaukset ks. luku 5. *Sadutukseen pohjautuva säveltäminen: kehittämishankkeen empiirisen työskentelyn kuvaus*). Olen jaotellut tapauskuvausten aineistosta esiin nousseet johtopäätökset kolmeen ryhmään: oppilaaseen liittyviin johtopäätöksiin, sadutukseen pohjautuvaan säveltämiseen liittyviin johtopäätöksiin sekä opetusvuorovaikutukseen ja opettajan positioon liittyviin johtopäätöksiin. Johtopäätökset esitellään lihavoiduilla nimikkeillä, viittauksin luvussa 5. esiteltäisiin aineistoihin. Johtopäätösten jälkeen on tarpeen esittää empiiristen tapauskuvausten tulosten lisäanalyysi kehittämishankkeen menetelmän tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen lyhyesti oppilaiden haastatteluaineiston analyysistä esiin nousseita tärkeimpiä tuloksia. Sitten esitän yhteenvedon siitä, toteutuivatko tälle kehittämishankkeelle asettamani ensisijaiset tavoitteet, jotka ovat oppilaiden musiikillisen toimijuuden ja sisäisen motivaation vahvistaminen ja toissijaiset tavoitteet, jotka ovat luovan ajattelun vahvistaminen oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloimisen kautta, kokemuksen saaminen säveltämisprosessista sekä musiikillisen tuotoksen aikaansaaminen. Lopuksi esitän vastauksen tutkimuskysymykseen.

7.1 Oppilaaseen liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista: sisäinen motivaatio, musiikillinen toimijuus ja musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen

A. Säveltämisen täyden spontaaniuden indikoima sisäinen motivaatio ja musiikillinen toimijuus:

Oppilaat olivat hyvin motivoituneita tämän kehittämishankkeen menetelmässä käytettyyn luovaan työskentelyyn. Sisäistä motivaatiota osoitti korostuneimmin se, kun säveltäminen ja sanoittaminen käynnistyivät ja jatkuivat sävellysvaiheen loppuun asti spontaanisti. Myös oppilaiden musiikillinen toimijuus näyttäytyi vahvana, kun he heittäytyivät

spontaanisti säveltämiseen ja uuden luomiseen. Johtopäätökset perustuvat seuraaviin tapauskuvausaineistoihin: Vilhon 1. ja 2. satu ja sävellys, Siirin 1. sävellys, Sallan 1. satu ja sävellys, Helmin 2. sävellys, Emilian sävellys. Näissä kuudessa 11:sta menetelmän toteutuskerrasta voitiin havaita säveltämisen täyttää spontaaniutta. Täydeksi spontaaniudeksi katsoin sen, että säveltäminen käynnistyi itseohjautuvasti, oppilaan sävellysprosessin ollessa käynnissä opettajan fasilitoiville pedagogisille väliintuloille ei edes jäänyt aikaa ja oppilas tuotti sävellyksen loppuun asti osoittamatta kaipaavansa opettajalta validointia tai aktivoimista. Tämän valitun täysspontaanisuuden indikaattorin perusteella noin 55 %:ssa toteutuskerroista oppilas oli sisäisesti motivoitunut ja ilmensi vahvaa musiikillista toimijuutta, sillä menetelmän sävellysvaihe oli itseohjautuva ja täysin spontaani. Tämä on osoitus siitä, että sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmä motivoi oppilaita.

B. Säveltämisen osaratkaisujen spontaanisuuden ja musiikillisten ratkaisujen monipuolisuuden indikoima musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen:

Itse tehty satu stimuloi oppilaan musiikillista mielikuvitusta. Musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumista sävellysvaiheessa osoitti se, että sadun eri hahmoja ja tapahtumia edustavat musiikilliset ratkaisut olivat monipuolisia (erityisesti Vilhon 2. sävellys) ja säveltäminen oli niin spontaania, että fasilitaattorin pedagogisia väliintuloja tarvittiin vain jonkin verran. Johtopäätös perustuu seuraaviin tapauskuvausaineistoihin: Vilhon 1. ja 2. sävellys, Siirin 1. ja 2. sävellys, Sallan 1. sävellys, Helmin 2. sävellys. Näillä kuudella menetelmän 11:sta toteutuskerrasta voitiin havaita säveltämisen osaratkaisujen spontaaniutta ja musiikillisten ratkaisujen monipuolisuutta. Valittujen indikaattorien, eli spontaanisuuden sekä oppilaan tuottamien musiikillisten ratkaisujen monipuolisuuden perusteella noin 55 %:ssa tapauksista oppilaan musiikillinen mielikuvitus stimuloitui sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän soveltamisen seurauksena.

7.2 Säveltämiseen liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista: sadun ilmentyminen sävellyksessä

A. Ohjelmallisuus: Sadun tekeminen voi tarjota oppilaalle hyvin konkreettisen kontekstin säveltämiselle. Sävellys voi muotoutua vastaamaan kronologisesti sadun tapahtumia (Vilhon 1. ja 2. satu ja sävellys, Siirin 1. ja 2. sävellys, Sallan 1. sävellys, Ainon 1. ja 2. sävellys) ja sävellyksen voi myös sanoittaa (Vilhon 1. satu ja sävellys).

B. Sadun tunnelman kuvaaminen / väljä konteksti: Sadun tapahtumien kuvaaminen sävellyksessä saa erilaisia muotoja oppilaasta riippuen. Sävellys voi kuvata sadun tapahtumia tarkasti kronologisessa järjestyksessä, tai sitten sävellys voi ilmentää enemmänkin sadun tunnelmaa (Sallan 1. ja 2. sävellys, Ainon 1. sävellys, Emilian sävellys). Toisaalta voi olla, että sadun tapahtumille ei näytä esiintyvän musiikillisia vastineita sävellyksessä, jolloin sadun keksiminen tarjoaa hyvin väljän kontekstin säveltämiselle (Helmin 1. ja 2. satu ja sävellys).

7.3 Opetusvuorovaikutukseen ja opettajan positioon liittyvät johtopäätökset tapauskuvauksista

A. Opetusvuorovaikutuksen vahvistuminen: Sadutukseen pohjautuvan säveltämisen metodi voi vahvistaa ja voimistaa oppilaan ja opettajan välistä yhteistyötä ja soittotuntien puitteissa tapahtuvaa positiivista vuorovaikutusta. Johtopäätös perustuu seuraaviin tapauskuvauksineistoihin: Vilhon 2. satu, Siirin 2. sävellys.

B. Oppilaan musiikilliseen toimijuuteen liittyvän itseluottamuksen vahvistuminen: Sensitiivinen, kannustava ja dialoginen asennoituminen oppilaan luovaan työskentelyyn saa aikaan sen, että oppilas alkaa uskoa mahdollisuuksiinsa luoda uutta musiikkia (Siirin 2. satu ja sävellys) ja on tyytyväinen omaan kehitykseensä (Ainon 2. sävellys).

C. Fasilitoivan tuen määrän tietoinen säätely: Sävellyttämisessä opettajan tulee olla valmis lisäämään tai vähentämään fasilitoivaa tukeaan oppilaan kulloistenkin tarpeiden mukaisesti, jolloin mahdollistuu oppimisprosessin sensitiivinen kannattelu. Sensitiivinen kannattelu puolestaan edesauttaa muiden, yllä mainittujen, tämän kehittämishankkeen empiirisessä työskentelyssä havaittujen positiivisten kehitysten syntymistä, eli opetusvuorovaikutuksen vahvistumista ja oppilaan musiikillisen toimijuuden sekä siihen liittyvän itseluottamuksen vahvistumista. Johtopäätös perustuu kaikkiin tämän kehittämishankkeen tapauskuvausten sävellysvaiheen aineistoihin. Esimerkiksi Vilhon sävellystapahtumien kohdalla fasilitointia ei tullut tarjota oppilaan toimiessa hyvin spontaanisti, ja joidenkin oppilaiden kohdalla tuen määrää tuli lisätä tilanteissa, joissa oppilaan luova prosessi pysähtyi hetkellisesti tai oppilas etsi opettajalta validointia ratkaisuihinsa.

D. Menetelmän vaiheiden aikavälin säätely: Opettajan tulee tarvittaessa säädellä sadutus- ja sävellytysprosessien aikaväliä, jotta elämyksellisyys, hauskuus ja oppilaan sisäinen motivaatio säilyvät (Helmin 1. ja 2. satu ja sävellys). Odottamisen säätely ja ajan antaminen oppilaalle prosessin eri vaiheiden toteuttamisen välillä ja sisällä edesauttaa sisäisen motivaation vahvistamista. Esimerkiksi Helmin toisessa sävellystapahtumassa oli havaittavissa, että aikaisempi, ensimmäisellä sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän toteutuskerralla ratkaisuksi valittu sensitiivinen odottaminen sadutus- ja sävellystapahtumien välissä oli ehkäissyt luovan prosessin esteiden syntymistä.

E. Tiedot oppilaan kokemusmaailmasta: Sadutus voi avata opettajalle uusia ulottuvuuksia oppilaan omaan sisäiseen kokemusmaailmaan (Ainon 1. satu ja sävellys). Näin opettaja saa lisää tietoa oppilaan ajattelusta ja niistä teemoista, jotka ovat oppilaalle itselleen tärkeitä. Opettajan lisääntynyt ymmärrys on työkalu, jota opettaja voi hyödyntää opetuksen suunnittelussa sekä oppilaan sisäistä motivaatiota tukevan oppimisympäristön ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa.

F. Opettajan avoimuus: Opettajan tulee olla avoin oppilaan ideoille ja ehdotuksille, jotta oppilaan sisäinen motivaatio säilyy. Esimerkiksi säveltämisen pohjana voidaan käyttää myös muita oppilaan kirjallisia tuotoksia, ei ainoastaan saduttamalla syntyneitä, tilanteissa, joissa oppilas itse ilmentää sisäistä motivaatiotaan ollen spontaanisti innostunut ja ehdottaen oma-aloitteisesti muun tekstin käyttämistä (Ainon 2. satu).

G. Opettajan itsetiedostavuus: Opettajan tulee tiedostaa omat konventionsa ja musiikilliset ihanteensa sekä niiden vaikutus oppilaan luovaan toimintaan. Johtopäätös perustuu Emilian sävellysprosessiin, jossa ohjasin sävellystä kohti perinteistä rakennetta, joka edusti länsimaisen taidemusiikin konventioihin pohjautuvaa opettajan vakiintunutta esteettistä näkemystä. Oppilaan oma näkemys voi kuitenkin ohjata luovaa prosessia ratkaisuihin, jotka ovat opettajan konventioiden saavuttamattomissa, ja siksi on erityisen tärkeää mahdollistaa käänteisen oppimisen teoreettisesta näkökulmasta oppilaan roolille keskeinen itseohjautuvuus. Opettajan itsetiedostavuuden ollessa puutteellista vaarana on oppilaan luovien ratkaisujen ehkäiseminen ja työstäminen, mikä voi johtaa oppimisympäristön, sisäisen motivaation, toimijuuden ja vuorovaikutuksen laadun heikkenemiseen. Opettajan kiinnittäessä huomiota omaan itsetiedostavuuteensa voidaan tukea oppilaan luovaa ajattelua.

7.4 Empiiristen tapauskuvausten tulosten lisäanalyysi kehittämishankkeen menetelmän tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta

Kehittämishankkeen ensisijaisten tavoitteiden, eli oppilaan sisäisen motivaation ja musiikillisen toimijuuden toteutumista havainnoitiin tapauskuvausaineistossa täysspontaanisuuden indikaattorilla. Kuitenkin menetelmän toteutuskerroista niissäkin, joissa ei esiintynyt edellä määriteltyä täyttä spontaanuutta indikoimassa oppilaan sisäistä motivaatiota ja musiikillista toimijuutta, oppilaiden sisäinen motivaatio ja musiikillinen toimijuus olivat silti havaittavissa muiden ilmiöiden kuin täysspontaanisuuden kautta. Oppilaat osoittivat täyttä

spontaaniutta aiemmin mainituilla kuudella toteutuskerralla 11:sta, eli 55 %:ssa toteutuskerroista. Muilla viidellä toteutuskerralla 11:sta eli 45 %:ssa toteutuskerroista oppilaat osoittivat sisäistä motivaatiota ja musiikillista toimijuutta eri tavalla kuin täyden spontaaniuden kautta. Nämä tapauskuvausaineistot ovat seuraavat: Siirin 2. sävellys, Sallan 2. sävellys, Helmin 1. sävellys, Ainon 1. ja 2. sävellys.

Sisäinen motivaatio ja sen vahvistuminen näyttäytyivät loppuilla 45 %:lla toteutuskerroista seuraavasti: Siirin 2. sävellyksessä oppilas sai ideoita, osoitti halua kuvata sadun eri elementtejä sävellyksessä omilla tavoillaan ja ehdotti itse musiikillisia ilmentämistapoja opettajan hyväksyttäviksi. Sallan 2. sävellyksessä oppilas keskittyi ja jatkoi pitkäjänteisesti sävellyksen loppuun, sekä tuotti sävellyksen rakenteen itsenäisesti. Helmin 1. sävellyksessä oppilas jatkoi pitkäjänteisesti sävellyksen loppuun, miettimiskohtien yli. Ainon 1. sävellyksessä oppilas jatkoi pitkäjänteisesti sävellyksen loppuun siitä huolimatta, että sävellysprosessissa oli useita miettimiskohtia.

Sävellysprosessin aikana oppilas toi esiin oman halunsa säveltää sadun tapahtumat tiettyyn järjestykseen, kokeili rohkeasti ja sai monia sävellyksen etenemiseen liittyviä ideoita. Ainon 2. sävellyksessä oppilas toimi aloitteellisesti, ideoi sävellyksen etenemistä ja toi esiin oman halunsa kuvata sadun tapahtumia tietyillä omilla tavoillaan sävellyksessä.

Etenkin hyvin nuorten oppilaiden, kuten Helmin ja Siirin, tapauksissa se, että oppilas jaksaa keskittyä koko sävellysprosessin loppuun asti mahdollisista solmukohdistakin huolimatta, on osoitusta oppilaan sisäisestä motivaatiosta. Hyvin nuorella oppilaalla sosiaalisen mukautuvuuden kehitys on keskeneräisempää ja nuorempi oppilas voisikin vanhempaa oppilasta herkemmin ilmentää sisäisen motivaation puutetta keskeyttämällä toiminnan. Tässä kehittämishankkeessa yksikään oppilaista ei keskeyttänyt toimintaa millään toteutuskerralla, mikä on sinänsä osaltaan osoitusta menetelmän motivoivuudesta. Keskeyttämättömyyden lisäksi aineistossa toistuneita sisäisen motivaation indikaattoreita ovat aloitteellisuus, ideoiden saaminen sekä esille tuotu oma halu toteuttaa sävellys omalla tavalla. Säveltämisen täysi

spontaanius ei siis ole ainoa kriteeri, jonka perusteella sisäistä motivaatiota voidaan tarkastella.

Musiikillinen toimijuus ja sen vahvistuminen näyttäytyivät loppuilla 45 %:lla toteutuskerroista seuraavasti: Siirin 2. sävellyksessä oppilaan musiikillinen toimijuus ei näyttäytynyt niin vankkana, että oppilas olisi vienyt koko sävellysprosessin itsenäisesti loppuun, vaan tällä toteutuskerralla oli näkyvillä se, että oppilaan musiikillisen toimijuuden kehitysvaihe edellytti opettajalta oppilaan omien ideoiden validointia ja rohkaisevaa kannattelua. Olisikin ollut mielenkiintoista jatkaa tutkimusta ja nähdä, olisiko tarjoamani validoiva kannattelu vahvistanut oppilaan musiikillista toimijuutta siten, että seuraavalla toteutuskerralla kannattelu olisi saanut väistyä spontaanin itseohjautuvuuden tieltä. Sallan 2. sävellyksessä fasilitoimisen tarpeesta huolimatta oppilaan musiikillinen toimijuus näyttäytyi siten, että oppilas tuotti musiikillisiä fraaseja itse ja tiesi itse, milloin sävellys on valmis. Helmin 1. sävellyksessä oppilaan musiikillinen toimijuus näyttäytyi oppilaan aloitteellisuudessa, mutta vaati kannattelua ja rohkaisua eli opettajan positiivisia kannustuksia ja kysymyksiä. Ainin 1. sävellyksessä, vaikka opettajan fasilitointi olikin tarpeen, oppilaan musiikillinen toimijuus näyttäytyi vahvana, koska oppilas lähti kokeilemaan säveltämistä rohkeasti itse ja osoitti esimerkiksi haluavansa itse kuvata sadun tapahtumat sävellyksessä kronologisessa järjestyksessä. Ainin 2. sävellyksessä oppilaan musiikillinen toimijuus näyttäytyi vahvana, sillä oppilas ideoi rohkeasti sävellyksen etenemistä ja kertoi olevansa itse hyvin tyytyväinen lopputulokseen. Spontaaniuden sijasta oppilaan musiikillisen toimijuuden toteutumisen indikaattoreina näissä 45 %:ssa toteutuskerroista toistuivat aloitteellisuus eli rohkea kokeileminen, sävellysideoiden saaminen, esille tuotu oma halu toteuttaa sävellys omalla tavalla ja musiikillisten ratkaisujen tuottaminen itse.

Empiiristen tapauskuvausten aineistoa analysoitaessa (ks. alaluku 7.1) kehittämishankkeen toissijaisen tavoitteen, eli oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen indikaattorina käytettiin menetelmän toteutuskerroilla havaittua säveltämisen osaratkaisujen spontaaniutta sekä

oppilaan käyttämien musiikillisten ratkaisujen monipuolisuutta. Valituilla indikaattoreilla musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen havaittiin noin 55 %:ssa menetelmän toteuttamiskerroista. Haastatteluvastauksissa taas 100 %:lla oppilaista oli oma kokemus musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisesta, eli siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Eroa selittää, että tapauskuvausaineiston analyysiin valittu indikaattori (säveltämisen osaratkaisujen spontaanius ja musiikillisten ratkaisujen monipuolisuus) on kuitenkin rajallinen ja nostaa esiin vain ne tapaukset, joissa oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen on korostuneesti havaittavissa. Kaikki oppilaat kuitenkin tuottivat musiikillisia ratkaisuja, sävelkulkuja, teemoja ja rytmisiä aiheita, joko itsenäisesti tai osittain opettajan fasilitoimina. Kaikki oppilaat lähtivät kokeilemaan sävellyksen tuottamista ja saivat jotakin ideoita säveltämiseen. Kaikki oppilaat tuottivat sävellyksen, mikä itsessään on ainakin osoitus musiikillisen mielikuvituksen aktiivisesta käyttämisestä. Nekin oppilaat, jotka eivät säveltäneet täysspontaanisti yhdeltä istumalta, vaan tarvitsivat fasilitointia, kuitenkin tekivät itse ehdotuksia musiikillisista ratkaisuista. Muu selkeä musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen osoitus oli oppilaiden ilmaisema oma halu kuvata tiettyjä sadun elementtejä musiikin keinoilla.

Oppilaat osoittivat säveltämisen osaratkaisujen spontaaniutta ja musiikillisten ratkaisujen monipuolisuutta aiemmin mainituilla kuudella toteutuskerralla 11:sta, eli noin 55 %:ssa toteutuskerroista (ks. alaluku 7.1, kohta B). Muilla viidellä toteutuskerralla 11:sta eli 45 %:ssa toteutuskerroista oppilaat osoittivat musiikillisen mielikuvituksensa stimuloitumista eri tavalla kuin spontaaniuden ja monipuolisten musiikillisten ratkaisujen kautta. Nämä tapauskuvausaineistot ovat seuraavat: Sallan 2. sävellyks, Helmin 1. sävellyks, Ainon 1. ja 2. sävellyks, Emilian sävellyks. Oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen näyttäytyi loppuilla 45 %:lla toteutuskerroista seuraavasti: Sallan 2. sävellyksessä opettaja fasilitoi ja aktivoi oppilaan musiikillista mielikuvitusta kysymällä oppilaalta tiettyjen sadun elementtien musiikillisen kuvaamisen mahdollisuudesta. Tämän fasilitoivan kyselemisen jälkeen oppilas tuotti musiikillisia fraaseja sadun elementtien herättämistä mielikuvista, eli oppilaan

musiikillinen mielikuvitus aktivoitui. Helmin 1. sävellyksessä oppilas aloitti sävellyksen omatoimisesti, vaikka pysähtelikin sitten pohtimaan. Ainon 1. sävellyksessä voidaan havaita, että vaikka sävellyksen syntyminen ei ollut niin spontaania, etteikö opettajan osallistumista sävellysprosessiin olisi tarvittu lainkaan, niin silti oppilas osoitti musiikillisen mielikuvituksensa stimuloitumista säveltämällä itseohjautuvasti sävelkulun ja kertomalla opettajalle, mitä sadun tapahtumaa sävelkulku kuvaa. Samoin kuin Sallan 2. sävellyksessä, myös Ainon 2. sävellyksessä opettaja fasilitoi sävellysprosessia aktivoimalla oppilaan musiikillista mielikuvitusta kysymyksillä sadun elementtien kuvaamisen mahdollisuudesta sävellyksessä. Taaskin fasilitoivan kysymisen jälkeen oppilas itseohjautuvasti tuotti sadun elementeille musiikillisia vastineita, eli oppilaan musiikillinen mielikuvitus stimuloitui. Emilian sävellyksessä oppilas tuotti musiikillisia fraaseja oma-aloitteisesti. Täysin spontaanin säveltämisen ja musiikillisten ratkaisujen huomattavan monipuolisuuden sijasta oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumista osoittava indikaattori, joka toistui lähes kaikilla toteuttamiskerroilla, lukuunottamatta vain Helmin 1. sävellystä, oli oppilaan itseohjautuva musiikillisen vastineen tuottaminen sadun elementille.

7.5 Oppilaiden haastattelujen tulokset

Haastatteluaineiston analyysin perusteella selkeällä enemmistöllä kehittämishankkeeseen osallistuneista oppilaista (67 %) kokemus sadutuksesta ja säveltämisestä sekä koko menetelmästä oli myönteinen. Lisäksi näillä oppilailla oli kokemus siitä, että sadun tekeminen auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Koko haastatteluaineistossa yhdenkään oppilaan kokemus tämän kehittämishankkeen menetelmästä ja sen eri vaiheista ei ollut yksinomaan kielteinen. Ristiriitaisesti menetelmään suhtautui selkeä vähemmistö oppilaista (33 %).

Ristiriitaisesti suhtautuneilla oppilailla yhdistävä tekijä oli sadun keksimisen kokeminen vaikeana. Kuitenkin myös he, kuten kaikki muutkin haastatellut oppilaat (100 %), kokivat, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun

pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Vain yksi kuudesta kehittämishankkeeseen osallistuneesta oppilaasta ilmoitti, että ei olisi halukas kokeilemaan sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä tulevaisuudessa. Viisi kuudesta oppilaasta (noin 80 %) taas ilmoitti olevansa halukas kokeilemaan menetelmää uudelleen. Tämän perusteella voidaan katsoa, että vähintään 80 % oppilaista koki menetelmän motivoivana.

7.6 Menetelmälle asetettujen tavoitteiden toteutuminen

Tavoitteenani oli ensisijaisesti vahvistaa kehittämishankkeeseen osallistuneiden oppilaitteni musiikillista toimijuutta ja sisäistä motivaatiota sekä toissijaisesti edistää oppilaitteni luovuutta stimuloimalla heidän musiikillista mielikuvitustaan, antaa heille kokemusta säveltämisprosessista ja aikaansaada musiikillinen tuotos. Lähtökohtana kehittämishankkeessa oli kehittää uusi toimintatapa soittotunneilla tapahtuvaan säveltämiseen osana taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetusta.

Ensisijaisten tavoitteiden toteutumisen osalta tarkastellaan ensin sisäisen motivaation vahvistamisen tavoitetta (ks. alaluku 7.1, kohta A).

Täysspontaanisuuden indikaattorilla vahvaa sisäistä motivaatiota oli havaittavissa 55 %:ssa menetelmän toteutuskerroista, mutta myös lopuissa 45 %:ssa sisäinen motivaatio oli havaittavissa muilla indikaattoreilla. Muut empiiristen tapauskuvausten aineistossa toistuneet sisäisen motivaation indikaattorit (ks. alaluku 7.4) olivat oppilailla ilmentyneet toiminnan keskeyttämättömyys, aloitteellisuus, ideoiden saaminen sekä esille tuotu oma halu toteuttaa sävellyksellä omalla tavalla. Spontaanisuus ei siis ole ainoa kriteeri, joka kertoo sisäisen motivaation vahvistumisesta.

Ensisijaisten tavoitteiden toteutumisen osalta tarkastellaan toiseksi musiikillisen toimijuuden vahvistamisen tavoitetta (ks. alaluku 7.1, kohta A).

Täysspontaanisuuden indikaattorilla oppilas ilmensi vahvaa musiikillista toimijuutta noin 55 %:ssa menetelmän toteutuskerroista, mutta myös lopuissa 45 %:ssa musiikillinen toimijuus ja sen vahvistuminen olivat havaittavissa muilla

indikaattoreilla. Empiiristen tapauskuvausten aineistossa esiintyneet muut musiikillisen toimijuuden ja sen vahvistumisen indikaattorit olivat oppilailla ilmentyneet aloitteellisuus eli rohkea säveltämisen kokeileminen, sävellysideoiden saaminen, esille tuotu oma halu toteuttaa sävellys omalla tavalla ja musiikillisten ratkaisujen tuottaminen itse.

Toissijaisten tavoitteiden toteutumisen osalta tarkastellaan ensin oppilaiden musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumista (ks. alaluku 7.1, kohta B). Aluksi valituilla indikaattoreilla, eli säveltämisen osaratkaisujen spontaaniuden sekä oppilaan tuottamien musiikillisten ratkaisujen monipuolisuuden perusteella, oppilaan musiikillinen mielikuvitus stimuloitui sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän soveltamisen seurauksena vain noin 55 %:ssa menetelmän toteutuskerroista. Kuitenkin myös lopuissa 45 %:ssa toteutuskerroista oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloituminen oli havaittavissa muilla indikaattoreilla. Empiiristen tapauskuvausten aineistossa esiintyneinä muina oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen indikaattoreina 100 %:lla toteutuskerroista toistui, että oppilas lähti kokeilemaan sävellyksen tuottamista, jokainen sai jotakin ideoita säveltämiseen ja nekin oppilaat, jotka tarvitsivat fasilitointia, kuitenkin kaikki tekivät itse ehdotuksia musiikillisista ratkaisuista. Toiseksi eniten, kymmenellä toteutuskerralla 11:sta, eli noin 90 %:ssa toteutuskerroista, muu toistunut oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen indikaattori oli oppilaan itseohjautuva musiikillisen vastineen tuottaminen sadun elementille. Edelleen muu oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen indikaattori oli oppilaiden ilmaisema oma halu kuvata tiettyjä sadun elementtejä musiikin keinoilla.

Muina toissijaisina tavoitteina kehittämishankkeessa oli antaa oppilaille kokemusta säveltämisprosessista ja aikaansaada musiikillinen tuotos. Nämä tavoitteet toteutuivat: kaikki oppilaat saivat kokemusta säveltämisestä ja tuottivat sävellyksen. Kehittämishankkeen lisätavoite, eli uuden toimintatavan kehittäminen soittotunneilla tapahtuvaan säveltämiseen, toteutui myös. Empiiristen tapauskuvausten aineistojen analyysin tulokset osoittavat, että menetelmä on käyttökelpoinen, sillä kaikki menetelmälle asetetut pedagogiset

tavoitteet, eli sisäisen motivaation vahvistaminen, musiikillisen toimijuuden vahvistaminen sekä luovan ajattelun vahvistaminen musiikillisen mielikuvituksen stimuloimisen kautta, toteutuivat. Haastatteluosion tulokset oppilaiden suhtautumisesta menetelmän käyttöön osoittavat, että kehitetty uusi toimintatapa soveltuu hyvin käytettäväksi taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa. 100 %:lla kehittämishankkeeseen osallistuneista oppilaista oli positiivinen kokemus siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Lisäksi noin 80 % ilmoitti olevansa halukas kokeilemaan menetelmää uudelleen.

7.7 Vastaus tutkimuskysymykseen

Tässä kehittämishankkeessa tutkimuskysymyksenä oli seuraava: *Miten sadutusmenetelmä toimii säveltämistä edistävänä metodina ja musiikillisen luomistyön katalyyttinä taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetuksessa?*

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen kolmesta näkökulmasta: Miten menetelmä toimii toteutustekniikan näkökulmasta eli miten sitä käytetään, miten menetelmä toimii tälle kehittämishankkeelle asetettujen tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta, sekä miten menetelmä toimii oppilaiden näkökulmasta eli millaisena oppilaat ovat kokeneet menetelmän.

Menetelmä toimii toteutustekniikan kannalta kahdessa erillisessä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilasta sadutetaan, tai vaihtoehtoisesti hyödynnetään oppilaan muita jo olemassa olevia kirjallisia tuotoksia tutustuen näihin. Opettaja kirjoittaa oppilaan sadun muistiin juuri siten kuin oppilas sen kertoo. Toisessa vaiheessa käytetään sävellyttämistä, kun opettaja lukee oppilaan tekstin oppilaalle ääneen ja sadun oppilaalle tuottamat mielikuvat pyritään pukemaan musiikilliseen muotoon oppilaan ja opettajan yhteisessä luovassa prosessissa. Opettaja nuotintaa oppilaan syntymässä olevan sävellyksen, erityisesti niissä tapauksissa, kun oppilaan nuotinnustaito ei vielä ole tarpeeksi sujuva säveltämisen aikana tapahtuvaan nuotintamiseen ilman että sävellysprosessi häiriintyisi. Lopuksi oppilaan tuottama sävellyks soitetään

yhdessä ja sitä voidaan reflektoida keskustelemalla siitä. Opettaja voi myös esittää oppilaan tuottaman sävellyksen oppilaalle yhdessä refleктоimista varten, niissä tapauksissa, kun oppilaan kehittymässä oleva nuotinlukutaito ei vielä riitä valmiin sävellyksen soittamiseen prima vista. Sadutus ja sävellytys eli menetelmän ensimmäinen ja toinen vaihe voidaan toteuttaa joko samalla kerralla tai eri kerroilla, riippuen siitä kuinka paljon aikaa oppilas tarvitsee.

Tälle kehittämishankkeelle asetettujen tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmä toimi säveltämistä edistävänä metodina ja musiikillisen luomistyön katalyyttinä. Menetelmän käyttö edisti säveltämistä. Osoituksena tästä oli ensisijaisten tavoitteiden, eli oppilaan sisäisen motivaation vahvistamisen ja musiikillisen toimijuuden vahvistamisen, toteutuminen sekä toissijaisten tavoitteiden, eli oppilaan musiikillisen mielikuvituksen stimuloitumisen toteutuminen, säveltämiskokemuksen antaminen oppilaalle sekä oman sävellyksen tuottaminen. Sadutusmenetelmä toimii oppilaan luovaa toimintaa ja musiikillista mielikuvitusta stimuloivana katalyyttinä. Osoituksena tästä oli kaikkien osallistuneiden oppilaiden (100 %) kokemus siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen, sekä se, että 90 % osallistuneista oppilaista tuotti itseohjautuvasti musiikillisia vastineita *sadun elementtien synnyttämille mielikuville* ja 100 %:lla toteutuskerroista toistui, että oppilas lähti kokeilemaan sävellyksen tuottamista, sai jotakin ideoita säveltämiseen ja teki itse ehdotuksia musiikillisista ratkaisuista. Lisää menetelmän toiminnasta kertovat toteutuskertojen havaintojen analyysistä esiin nousseet muut taiteen perusopetuksen pianonsoiton opetukseen positiivisesti vaikuttavat potentiaaliset ilmiöt, joita ei ollut asetettu tavoitteiksi tälle kehittämishankkeelle: opetusvuorovaikutuksen vahvistuminen, oppilaan musiikilliseen toimijuuteen liittyvän itseluottamuksen vahvistuminen sekä se, että opettajan ymmärrys oppilaan kokemusmaailmasta lisääntyy.

Oppilaiden näkökulmasta menetelmä toimi oppilaiden enemmistöllä myönteisiä kokemuksia herättävänä sävellystyön edistämisen keinona. Oppilaiden kokemukset menetelmästä ja sen vaiheista olivat pääosin positiivisia.

Kokemustensa perusteella myönteisesti menetelmään suhtautui 67 %, ristiriitaisesti suhtautui 33 % ja kielteisesti suhtautui 0 % kehittämishankkeeseen osallistuneista oppilaista. Ristiriitaisesti suhtautuneilla oppilailla yhdistävä tekijä oli sadun keksimisen kokeminen vaikeana. Kuitenkin myös he kokivat menetelmän musiikillista mielikuvitustaan stimuloivana: 100 %:lla kehittämishankkeeseen osallistuneista oppilaista oli positiivinen kokemus siitä, että sadutus auttoi säveltämisen alkuun pääsemisessä ja antoi ideoita säveltämiseen. Tulevaisuudessa menetelmää halusi kokeilla uudelleen noin 80 % osallistuneista oppilaista.

8 Pohdinta

Tämän kehittämishankkeen tutkimusasetelmaa voisi kehittää lisäämällä menetelmän oppilaskohtaisia toteutuskertoja ja jatkamalla työskentelyä pitemmän jakson ajan, esimerkiksi kokonaisen lukukauden. Näin voitaisiin selkeämmin tehdä havaintoja siitä, miten oppilaan sisäisen motivaation vahvistamisen ja musiikillisen toimijuuden vahvistamisen tavoitteet toteutuvat. Pitemmällä tarkastelujaksolla toteutetut useammat kerrat auttaisivat opettajaa havainnoimaan, missä määrin esimerkiksi oppilaan senkertainen vireystila saattaa vaikuttaa siihen, millaisena oppilaan motivaatio näyttäytyy. Pitempi toteutusjakso kehittäisi myös opettajan taitoja siinä, miten fasilitoivan tuen määrää tietylle oppilaalle kannattaa säädellä, ja millaisia musiikillisiä keinoja kullekin oppilaalle kannattaa sävellysvaiheessa tarjota. Opettajalla on käytettävissä enemmän kapasiteettia havaintojen tekemiseen ja menetelmän säätelyyn, kun oppilaat ja heidän reagoititapansa ovat tuttuja opettajalle jo ennalta.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten itse menetelmää, eli sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä voisi jatkossa kehittää. Sadutuksessa luotujen mielikuvien pohjalta syntyvien sävellysten luomisessa en kuudessa 11:sta menetelmän toteutuskerrasta edes ehtinyt soveltaa sävellyttämismenetelmään kuuluvia menettelyjä ollenkaan ennen kuin tuotos jo syntyi, sillä oppilaat tekivät sävellyksiä oma-aloitteisesti, saduttamalla syntyneiden satujen pohjalta. Tämä täysspontaanin säveltäminen tuli minulle yllätyksenä ja oli osoitusta siitä, että menetelmäni ensimmäinen vaihe, sadutus, motivoi ja inspiroi oppilaita vahvasti luomaan omaa musiikkia ja stimuloi heidän musiikillista mielikuvitustaan sekä luovaa ilmaisuaan. Oma-aloitteinen sävellysten luominen oli niin ikään osoitus oppilaiden musiikillisesta toimijuudesta, ja joillakin oppilailla sitä vauhtia, jolla sävellykset syntyivät, voidaan pitää osoituksena siitä, että oppilas motivoitui menetelmän käytöstä.

Koska 55 %:lla toteutuskerroista sävellykset syntyivät tässä hankkeessa spontaanisti niin nopeasti, opettaja ei ehtinyt järjestelmällisesti tarjota näille

oppilaille erilaisia musiikillisia ratkaisuehdotuksia osana sävellyttämisen prosessia. Jatkossa olisi mielenkiintoista kehittää menetelmää niin, että opettaja käyttäisi järjestelmällisemmin hyväkseen sävellyttämisen mahdollisuuksia ja tarjoaisi vielä monipuolisemmin erilaisia musiikillisia työkaluja täysin spontaanisti säveltäneiden oppilaiden sävellysprosessien tueksi ja rikastuttamiseksi. Näitä tarjottavia työkaluja voivat olla esimerkiksi eri sävellajien ja erilaisten artikulaatiotapojen tarjoaminen, musiikillisten aiheiden tai teemojen ideoiminen sadun eri hahmoille yhdessä opettajan kanssa, ja/tai sävellyksen rakenteen suunnittelu yhdessä, lisäten oppilaan tietoisuutta vaihtoehtoista.

45 %:lla toteutuskerroista säveltäminen ei ollut erityisen spontaania ja sävellyttämisesä tarvittiin opettajan pedagogisia väliintuloja: kannattelua, rohkaisua, kysymyksiä ja oppilaan ratkaisuehdotusten validointia. Niiden oppilaiden kanssa työskentelyyn, joilla säveltäminen ei ollut spontaania, opettaja voisi lisätä sekä menetelmän säätelyyn että opetusvuorovaikutukseen ja opettajan positioon liittyviä hedelmällisiä toimintatapoja, jotka nousivat esiin tämän kehittämishankkeen tapauskuvausten havainnoista. Menetelmän säätelyyn liittyviä, hankkeessa esille nousseita toimintatapoja ovat opettajan tarjoaman fasilitoivan tuen määrän tietoinen säätely sävellysprosessin aikana oppilaan tarpeiden mukaan, sekä menetelmän eri vaiheiden toteuttamisen aikavälin säätely. Näiden toimintatapojen avulla oppilaan musiikillinen toimijuus voisi vahvistua, motivaatio säilyä ja vahvistua, ja luova toiminta heillä kehittyä spontaanimpaan suuntaan.

Kahdella kuudesta kehittämishankkeeseen osallistuneesta oppilaasta (33 %) oli vaikeuden kokemus sadun keksimisessä. Ratkaisuna tähän opettajan tulee olla avoin uusille ideoille ja ehdotuksille, jotta oppilaan sisäistä motivaatiota vahvistava oppimisympäristö voidaan synnyttää ja jotta sitä voidaan ylläpitää. Tilanteissa, joissa oppilas kokee sadun keksimisen vaikeana ja sen vuoksi oppilaan motivaation säilyminen vaarantuu, menetelmässä voidaan hyödyntää aihesadutusta, jossa opettaja antaa valmiin aiheen sadulle. Toinen vaihtoehto on, että säveltämisen pohjana käytetään muita oppilaan kirjallisia tuotoksia, oppilaan kirjoittamia tarinoita tai vaikka kouluaineita. Menetelmää voidaan

muokata jopa niin, että käytetään säveltämisen pohjana muita valmiita tekstejä, kuten valmiita satuja tai vaikka uutisartikkelia. On siis mahdollista motivaation ylläpitämisen vuoksi poiketa sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän rajoista tai säännöistä, sillä luovuutta edistävän opettamisen teoreettisen näkökulman mukaisesti opettajan tehtävään kuuluva opettajan itsensä antama esimerkki joustavuudesta ja luovien ratkaisujen löytämisestä tukee oppilaan luovaa toimijuutta. Näin sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmä on joustava raami luovalle toiminnalle.

Yksi sadutukseen pohjautuvan säveltämisen menetelmän jatkokehittämismahdollisuuksista olisi menetelmän toteuttaminen ryhmässä. Ryhmätyöskentelyn muotoja ovat sadutusmenetelmän ryhmäsovellutus, ryhmäsadutus, ja siihen pohjautuva säveltäminen esimerkiksi yhteismusisointiryhmässä. Ryhmäsadutusta on opinnäytetyössään hyödyntänyt Kärkkäinen, jonka AMK-opinnäytetyöhön viittasin alaluvussa 3.5 *Säveltämisen pedagogiikka*. Kyseisessä opinnäytetyössä toteutettiin päiväkodissa musiikkikasvatusprojekti, joka perustui ryhmäsadutuksen ja tarinasäveltämisen menetelmille. Ryhmäsadutuksen aluksi lapsille kerrottiin, että he saavat kertoa tarinan, ja jokainen lapsi sai vuorollaan jatkaa syntymässä olevaa tarinaa. Se kirjoitettiin muistiin ja lopuksi valmis tarina luettiin lapsille, jotka saivat muuttaa sitä halutessaan. (Kärkkäinen 2015, 14.) Kärkkäisen opinnäytetyössä jokainen lapsi sävelsi yhteisesti keksityn tarinan pohjalta oman tarinasävellyksensä. Tämä toimintatapa voisi olla hedelmällinen musiikkiopiston yhteismusisointiryhmässä, mutta toisaalta olisi mielenkiintoista kokeilla myös yhteissäveltämistä yhdessä tehdyn sadun pohjalta. Tässä yhteisesti luodun musiikkikappaleen tai vaikka musiikkisadun tekemisessä hyödynnettäisiin sävellyttämistä Muhosen (2013) kuvaamalla tavalla (ks. alaluku 4.2 *Sävellyttäminen*). Toiminnan tavoitteena olisi Muhosen (2016) lailla lasten toimijuuden ja osallisuuden kokemusten vahvistaminen.

Sadutukseen pohjautuvaa säveltämistä voisi hyödyntää myös taiteidenvälisyyden näkökulmasta. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainitaan musiikin perusopintojen yhtenä

tavoitteena se, että oppilasta rohkaistaan tutustumaan taiteidenväliseen vuorovaikutukseen ja myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin (Opetushallitus 2017, 48). Muiden taiteenalojen ilmaisukeinojen soveltaminen oppilaan omassa ilmaisussa mainitaan myös musiikin syventävien opintojen tavoitteissa (Opetushallitus 2017, 49). Sadutukseen pohjautuva säveltäminen hyödyntää jo itsessään taiteidenvälisyyttä, kun kielellinen ilmaisu ja kielellisesti tuotetut mielikuvat ja ideat puetaan musiikilliseen muotoon. Tämän lisäksi mukaan voisi ottaa myös kuvallisen ilmaisun: oppilaiden sadut voisivat muuttua kuvallisiksi taideteoksiksi, maalauksiksi tai piirustuksiksi, joiden pohjalta voidaan improvisoida ja säveltää oppitunneilla. Kuvallista ilmaisua voisi hyödyntää myös toiseen suuntaan niin, että oppilaiden taideteoksista syntyvät satuja ja saduista sävellyksiä. Näin kielellinen, kuvallinen ja musiikillinen ilmaisu toteutuisivat kaikki musiikkikasvatuksen piirissä. Tämänkaltaisen taiteidenvälinen luova toiminta voisi huipentua esimerkiksi sävellyskonserttiin, joka olisi samalla taidenäyttely: siinä esitettäisiin oppilaiden omia sävellyksiä ja esillä olisivat myös heidän kuvalliset teoksensa.

9 Lähteet

- Backman-Nord, P., Staffans, E. & Nyback, M.-H. 2023. The Storycrafting method: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research* 2/2023, 34–50. Viitattu 29.10.2023. <https://journal.fi/jecer/article/view/117886/77172>
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Hakomäki, H. 2007. *Tarinasäveltämisen taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) 2013. *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 18–27.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Karimäki, R. 2012. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kukkula, T. 2020. *Sävellyttäminen – sävellysharjoituksia pianisteille*. Viitattu 17.12.2023. <https://www.savellyttaminen.fi>
- Kukkula, T. 2020. *Säveltäminen pianotunneilla: ideoita säveltämisen opettamiseen instrumenttiopetuksessa*. YAMK-opinnäytetyö. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.12.2023. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/334426/kukkula_tiina.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuoppamäki, A. 2013. Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana – tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Opetushallitus, 148–162.
- Kyrönseppä, L. & Rikandi, I. 2013. *Omakohtaisuutta opetukseen – visio säveltämisestä ja improvisoinnista musiikkiopiston opetussuunnitelman*

läpäisyaineena. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus, 178–192.

Kärkkäinen, E. 2015. Vain mielikuvitus rajana: Sadutus ja tarinasäveltäminen musiikkipedagogin työvälineinä. AMK-opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.12.2023. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/100256/vainmiel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lonka, K. 2014. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Muhonen, S. 2016. Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus, 83–98.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 17.12.2023 ja 28.7.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024. Hanke: Taiteen perusopetusta koskevan lainsäädännön uudistaminen. Viitattu 3.7.2025. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM017:00/2024>

Opus 1 – sävellyspedagogiikan aineistopankki 2018. Viitattu 28.2.2024. <https://opus1.fi>

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Roine, M. 2020. Soittotaitoa sävellyttäen. Pianopedagogiikan kehittämistä toimintatutkimuksen avulla. YAMK-opinnäytetyö. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.12.2023. <https://www.theseus.fi/handle/10024/352416>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 22.7.2024. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Säpe – säveltämisen pedagogiikka. Metropolia Ammattikorkeakoulu 2021.

Viitattu 28.2.2024. <https://www.sapettajat.metropolia.fi>

Toivola, M. 2019. Käänteinen arviointi. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped Learning – Käänteinen oppiminen.

Helsinki: Edita Publishing Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Virolainen, I. & Virolainen, H. 2018. Mielen voima oppimisessa. Helsinki: Viisas elämä Oy.