

# **MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ –**

Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6  
opettajankirjoissa

Päivi Jylhä  
Kasvatustieteen ja  
musiikkikasvatuksen  
Pro gradu -tutkielma  
Syksy 2009  
Opettajankoulutuslaitos  
Musiikin laitos  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos Musiikkikasvatus
Tekijä – Author Päivi Jylhä	
Työn nimi – Title Musiikillinen keksintä – Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjoissa	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 16.9.2009	Sivumäärä – Number of pages 107
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on analysoida teorialähtöisen sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn menetelmillä Musiikin mestarit -opettajankirjasarjan 1–6 tehtäviä musiikillisen keksinnän valossa. Tutkimusongelminani on selvittää, millaisia musiikillisen keksinnän tehtäviä kirjasarjasta löytyy ja kuinka laadukkaita ne ovat valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä luovuusteorioihin peilaten. Lisäksi tutkimukseni tarkoituksiksi muotoutui selkeyttää musiikillisen keksinnän käsitettä, jotta musiikillisen keksinnän tehtävien analysoiminen olisi ylipäätään mahdollista.</p> <p>Tutkimuksessani käy ilmi, että musiikillinen keksintä jakautuu viiteen pääosa-alueeseen: improvisointiin, säveltämiseen, sovittamiseen, luovaan musiikin kuunteluun sekä muihin taidemuotoihin. Viimeksi mainittu koostuu draamasta, kehollisesta ilmaisusta sekä kuullun musiikin kirjallisesta ja kuvallisesta ilmaisusta. Pääosa-alueet jakautuivat analysoinnin seurauksena vielä tarkempiin alaluokkiin. Suurin osa kirjasarjan tehtäväsällöistä muodostuu muut taidemuodot -osa-alueesta. Säveltämistä on toiseksi eniten. Sen jälkeen tulevat luova musiikin kuuntelu, improvisointi ja sovittaminen. Merkittävä huomio musiikillisen keksinnän tehtäväsällöissä on niiden huima väheneminen ylempien luokkien oppaisiin edettäessä. Tutkimustulosteni perusteella Musiikin mestarit 1–2 a ja b opettajankirjat ovat kirjasarjan laadukkaimpia valtakunnallisen opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän tavoitteisiin nähden. Ylempien luokka-asteiden oppaat eivät vastaa yhtä hyvin opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän tavoitteisiin. Musiikkikasvatuksellinen näkökulma luovuuteen näkyy Musiikin mestarit -opettajankirjasarjassa. Siinä luova prosessi on tuotosta tärkeämpää.</p> <p>Musiikillisen keksinnän käsite on muotoutunut työssäni tarkoittamaan tapaa oppia musiikkia itse tekemällä, ilmaisemalla ja kuuntelemalla sitä eri tavoin. Lisäksi näen musiikillisen keksinnän keinona kehittää lasten musiikillista luovuutta.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikillinen keksintä, luovuus, oppikirja-analyysi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, Aallon kirjasto, Musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

1. MYSTEERI NIMELTÄ MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ.....	5
2. MUSIIKILLINEN LUOVUUS.....	8
2.1 Musiikillinen keksintä osana luovuutta.....	8
2.2 Luova tuotos ja sen kriteerit .....	9
2.1.2 Luova toiminta.....	10
2.3 Katsaus luovuusteorioihin.....	14
2.3.1 Psykodynaaminen lähestymistapa .....	14
2.3.2 Psykometrinen luovuustutkimus.....	15
2.3.3 Kognitiivinen lähestymistapa .....	16
2.3.4 Sosiaalipsykologinen luovuustutkimus .....	17
3. MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ.....	18
3.1 Musiikillisen keksinnän arvoitus.....	18
3.1.2 Musiikillisen keksinnän merkitys.....	19
3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet.....	20
3.2.1 Improvisointi.....	20
3.2.2 Säveltäminen .....	24
3.2.2.1 Äänikerronta.....	25
3.2.3 Sovittaminen.....	28
3.2.4 Kuunteleminen.....	28
3.2.5 Muut taidemuodot osana musiikillista keksintää .....	31
4. MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ PERUSKOULUN VALTAKUNNALLISISSA OPETUSSUUNNITELMISSA 1970–2004 .....	34
4.1 Musiikillisen keksinnän juuret opetussuunnitelmissa .....	34
4.1.3 POPS 1970.....	35
4.1.2 POPS 1985.....	35
4.1.3 POPS 1994.....	36
4.1.4 POPS 2004.....	37
4.2 Musiikillisen keksinnän kehitys opetussuunnitelmissa.....	38

5. TUTKIMUSASETELMA .....	42
5.1 Tutkimusongelmat.....	42
5.1.2 Tutkittavien musiikin oppikirjojen valinta ja esittely .....	43
5.2 Menetelmä.....	43
5.2.1 Menetelmän valinta.....	43
5.2.2 Sisällönanalyysi.....	44
5.2.3 Sisällön erittely.....	46
5.2.4 Menetelmien luotettavuudesta .....	47
5.2.5 Sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn eteneminen.....	48
6. TULOKSET .....	51
6.1 Musiikillista keksintää kehittävät tehtäväluokat.....	51
6.1.1 Improvisointi.....	53
6.1.2 Säveltäminen .....	55
6.1.3 Sovittaminen.....	59
6.1.4 Luova musiikin kuuntelu .....	61
6.1.5 Muut taidemuodot osana musiikillista keksintää .....	66
6.1.6 Musiikillisen keksinnän sisältöalueiden osuudet .....	68
6.2 Musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen asema ja muutos eri luokka-asteiden opettajankirjoissa.....	70
6.3 Musiikillisen keksinnän tehtävien laatu .....	73
6.3.1 Musiikillisen keksinnän harjoitusten yhteys opetussuunnitelman tavoitteisiin .....	73
6.3.2 Musiikillisen keksinnän tehtävien yhteys luovuusteorioihin .....	78
7. POHDINTA .....	81
7.1 Tutkimuksen päätulosten ja niiden merkityksen tarkastelua.....	81
7.2 Tutkimukseni arviointia.....	85
7.3 Ideoita tutkimukseni pohjalta .....	88
Lähteet .....	90
Liitteet .....	96

<i>Liite 1. Musiikin Mestarit 1-2 a opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain .....</i>	<i>96</i>
<i>Liite 2. Musiikin mestarit 1-2 b opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain .....</i>	<i>98</i>
<i>Liite 3. Musiikin mestarit 3-4 opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain .....</i>	<i>100</i>
<i>Liite 4. Musiikin mestarit 5-6 a opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain .....</i>	<i>102</i>
<i>Liite 5. Musiikin mestarit 5-6 b opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain .....</i>	<i>104</i>

## 1. MYSTEERI NIMELTÄ MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ

”Mitä musiikillinen keksintä on? Onko se sama asia kuin säveltäminen tai improvisaatio? Tarkoittaako musiikillinen keksintä musiikillista luovuutta? Entä mitä on luovuus?” Siinä olivat ensimmäiset mietteeni ohjaajani ehdottaessa minulle musiikillista keksintää pro gradu - tutkimuksen aiheeksi.

Lähdin selvittämään, mitä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa sanotaan musiikillisesta keksinnästä. Kävi ilmi, että musiikillinen keksintä on vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelmassa yksi musiikinopetuksen keskeisimmistä tavoitteista. Opetussuunnitelma siis velvoittaa opettamaan musiikillista keksintää. Harjoittelukokemukseni ja niiden myötä tutustumiset käytäntöihin ovat osoittaneet, että musiikillinen keksintä ei ole kovinkaan mittavasti koulumaailmassa esillä. Etsiessäni aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta, löysin aiheita suoraa käsittelevän Marja Ervastian (2003) lisensiaatintyön ”Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – musiikillinen keksintä osana Orff-pedagogiikkaa”, jonka nimi jo värittää käsitteen luonnetta. Ervastian tutkimuksen ja peruskoulun opetussuunnitelman lisäksi muuta kirjallisuutta musiikillisen keksinnän aiheeseen ei täsmällisesti löytynyt, vaikka esim. Ahonen (2004, 168–174 ) aiheita sivuaa puhuessaan musiikin keksivästä oppimisesta. Ervasti tukee käsitystäni siitä, että musiikillinen keksintä ei ole kovinkaan vakiintunutta musiikinopetuksessa. Hänen mukaansa musiikillinen keksintä on jäänyt vähälevikkiseksi musiikinopetuksessa siksi, että opettajilla on liian vähän tietoa ja kokemusta asian tiimoilta (Ervasti 2003, 6). Tämän tiedon ja omien kokemusteni pohjalta tutkimukseni aihepiiri rajautui tutkimaan musiikillisen keksinnän roolia alakoulun musiikin opettajankirjoissa.

Tukeutuminen erilaisiin opettajan oppaisiin kasvaa sitä enemmän, mitä vähemmän opettajalla on tietotaitoa tietyltä opetuksen osa-alueelta. Tästä huomiosta sain ajatuksen tutkia opettajankirjoja ja sitä, kuinka hyvin niistä löytyy musiikillisen keksinnän osalta tehtäviä opettajien työn tueksi. Päädyin Musiikin mestarit -opettajankirjasarjaan, sillä ne ovat uusia ja kertovat siksi nykypäivän tilanteesta. Lisäksi valintaani vaikutti myös se, että kirjasarja oli minulle tuttu jo omista opetusharjoitteluihini.

Tärkeäksi osaksi tutkimustani on kehkeytnyt musiikillisen keksinnän käsitteen määrittelemine, sillä oppikirja-analyysiäni varten minun tulee olla tarkalleen selvillä, mitä musiikillinen keksintä tarkoittaa. Tehtävä osoittautui haastavaksi, sillä suoraan aiheeseen liittyvää kotimaista kirjallisuutta on vain vähän tarjolla. Ulkomaisista lähteistä aihetta sivuavia kirjoituksia löytyi mm. Barrettilta (1998), Paynterilta (1982), Elliottilta (1995) ja Regelskiltä (1981).

Musiikillisen keksinnän käsite on konkretisoitunut opettajankirjojen tehtäviä analysoidessa. Olen yhdistänyt työssäni aineistostani saatua tietoa ja musiikilliseen keksintään liittyvää teorian tietoa kooten niistä yhteisen kokonaisuuden, jollaista en ole aiemmasta kirjallisuudesta löytänyt. Musiikillinen keksintä liittyy vahvasti luovuuteen, joten seuraavissa luvuissa avaan myös luovuuden käsitettä ja sen yhteyttä musiikilliseen keksintään.

Tutkimusongelminani on selvittää, millaisia musiikillisen keksinnän harjoituksia Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjasarjasta löytyy ja kuinka laadukkaita ne ovat nykyisen opetussuunnitelman ja luovuusteorioiden valossa. Pyrin ratkaisemaan tutkimusongelmani teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä sisällön erittelyn menetelmin. Nämä menetelmät soveltuvat hyvin oppikirja-analyysin toteuttamiseen.

Ennako-oletukseni on, että uusissa musiikin opettajankirjoissa kyllä esiintyy musiikillisen keksinnän tehtäviä, mutta tehtävien laadun ja määrän suhteen olen skeptinen. Musiikillista keksintää ja luovuutta käsittelevässä kirjallisuudessa varoitetaan siitä, että kaikki luovuudelta vaikuttava ei välttämättä sitä ole. Luovuutta kehittävät tehtävät saattavat useasti typistyä niin paljon, että ne eivät enää vastaa alkuperäistä tarkoitustaan. Tästä syystä pyrin olemaan kriittinen sen suhteen, mitkä tehtävät katson kuuluvaksi musiikillisen keksinnän piiriin. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa musiikillisen keksinnän asemaa Musiikin mestarit opettajankirjasarjassa ja myötävaikuttaa musiikillisen keksinnän tehtävien kehittämiseen. Lisäksi haluan tuoda esille tätä kiinnostavaa ja liian vähän keskusteluissa esillä ollutta aihepiiriä, sillä pidän sitä tärkeänä lasten musiikillisen luovuuden ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa.

Kiitos tutkielmani toteuttamismahdollisuudesta kuuluu kustannusosakeyhtiö Otavalle. Musiikin mestarit -opettajankirjojen hankkiminen olisi ollut suuri menoerä opiskelijan lompakolle. Otava on asettanut opettajankirjansa tutkimuksessani arvioitavaksi ja ilmaisee näin avoimuutensa ja halunsa jatkuvalla kehitystyölle. Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä musiikin opettajankirjojen kehittämisessä sellaiseen suuntaan, että kirjat voisivat toimia entistä laadukkaampina ja hyödyllisempinä opettajien työn tukijoina.



## 2. MUSIIKILLINEN LUOVUUS

### 2.1 Musiikillinen keksintä osana luovuutta

Musiikillinen keksintä liittyy läheisesti luovuuteen ja on sen alakäsite. Siksi lähestyn käsitettä tarkastelemalla ensin luovuutta ja määrittelemällä, millainen musiikillinen toiminta eri teorioiden valossa on luovaa. Yleisen luovuustutkimuksen piirissä luovuus määritellään kyvyksi tuottaa jotakin uutta, omaperäistä ja ennalta arvaamatonta sekä tarkoituksenmukaista (Sternberg 1999, 3). Uusikylän (1999, 6) mukaan luovuuteen kuuluu lisäksi kokemus siitä, että saa tehdä jotakin itseään syvästi tyydyttävää. Uusikylän mukaan luovuutta on mystifioitu ja sitä on pidetty harvojen ja valittujen synnyinlahjana. Hän tuo esiin jokamiehen luovuuden. Luovuutta on ollut esimerkiksi kyky loihkia pula-aikana viihtyisiä koti vaatimattomien olosuhteiden keskellä. (Uusikylä 1999, 6–7.)

Uusikylä esittelee myös kuuluisan psykometristä luovuustutkimusta edustavan J. P Guilfordin ajatuksia, jonka mukaan luovalla yksilöllä on usein kyky nähdä ongelmia, joita muut eivät huomaa. Luova henkilö on joustava ja kykenee muuttamaan helposti ajatteluaan ja toimintaansa (Uusikylä 1999, 21–22). Joidenkin mielestä luovuus ja luova ajattelu ovat ongelmanratkaisua. Guilford (1986, 98) sanoo, että kaikessa ongelmanratkaisussa on luovan ajattelun askelia, joten ei pitäisi puhua erikseen luovasta ongelmanratkaisusta – kaikkeen ongelmanratkaisuun liittyy luova ajattelu. Graham Wallasin (1926, 1945) nimissä on seuraavanlainen ongelmanratkaisuteoria, joka pätee myös nykytiedon valossa. Hänen mukaansa ongelmanratkaisu etenee neljän vaiheen kautta, joita ovat valmistelu (tiedon kerääminen, ideointi, kyky nähdä ongelmia), hautuminen eli inkubaatio (ongelman annetaan muhia ja kypsyä), oivallus/ratkaisu eli illuminaatio sekä vahvistaminen (ratkaisua testataan, arvioidaan, kehitellään ja viimeistellään). (Paananen, Luento 20.11.2008; Guilford 1986, 95.)

## 2.2 Luova tuotos ja sen kriteerit

Luovuuteen liittyy Elliottin (1995, 216–221) mukaan vahvasti kaksi osa-aluetta: omaperäisyys ja merkityksellisyys. Elliott painottaa, että pelkkä omaperäinen uusi keksintö ei ole vielä luovuutta. Hän peräänkuuluttaa, että luovan keksinnön on jollain tapaa kytkeydyttävä aikaisempiin saman alan keksintöihin. Ilman mitään suhdetta aikaisempiin saavutuksiin tai aiemman kontekstin ja taustan tuntemista, on uusi keksintö enemmänkin omituinen kuin omaperäinen. Sitä ei voida vertailla aikaisempaan.

Elliottin (1995, 216–221) mukaan luova sävellys kytkeytyy aina aikaisempaan musiikilliseen kulttuuriperintöön. Se on arvioitavissa luovaksi sävellykseksi ainoastaan aikaisempaa, sen musiikkilajin taustaa ja kontekstia vasten. Säveltäjän on oltava muusikko, joka hallitsee oman kenttensä. Hänen täytyy tietää mitä aikaisemmin on sävelletty, voidakseen luoda jotakin uutta ja omaperäistä, omassa genressään merkittävää. Hän pyrkii Elliottin mukaan tietoisesti pääsemään johonkin tiettyyn lopputulokseen, vaikka ei vielä ennalta voikaan sitä tarkkaan määrittellä. Luova toiminta on tarkoituksenmukaista. Tällä Elliott pyrkii erottamaan lapsille ominaisen spontaanin omaperäisyyden luovuudesta.

Amabilen (1983, 31) mukaan tuote on luova, jos asianmukaiset arvioijat ovat itsenäisesti yhtä mieltä siitä. Asianmukaisten arvioitsijoiden on oltava arvioitavan tuotoksen alan asiantuntijoita. Vaikka luovuutta voidaan pitää tuotteiden tiettyinä laatuna, voidaan sitä myös pitää prosessina, jonka aikana luovaksi arvioitu tuote on tuotettu. (Amabile 1983, 31.)

Voiko siis keskiverto koululuokassa ylipäättään esiintyä luovuutta, jos luovuus kerran edellyttää muusikkoutta? Koululuokassa ei vielä löydy kokeneita muusikoita, eikä tarvitsekaan löytyä, sillä Ahonen (2004, 171) määrittelee luovuutta ja luovaa toimintaa hieman eri tavalla Elliottiin verrattuna. Koulumaailmassa luovuus on kykyä tuottaa ideoita ja suhtautua kriittisesti omaan toimintaansa. Tämä ilmenee perinteisten ja tavallisten materiaalien ja ilmaisumuotojen soveltamisessa. Koulumaailmassa luovaa toimintaa verrataan oppilaan omiin aikaisempiin tuotoksiin, ei koko aiempaan musiikilliseen kulttuuriperintöön.

Myös Guilford (1986, 93) toteaa, että psykologisesti arvioituna luovan tuotteen kriteeriksi riittää, että se on uusi sen keksijän mielessä. Ahonen (2004, 173) summaa aiempien luovuustutkimusten antia todeten, että aikaisempi tieto ohjaa uusien keksintöjen kehittymistä.

Tätä voisi verrata myös omaan graduprosessiinikin. Täytyy tietää mitä aikaisemmin on tutkittu, ennen kuin voi keksiä jotakin uutta.

Kurkela (1993, 401) on myös eri mieltä Elliottin ja Amabilen kanssa ja tukee Ahosen ja Guilfordin näkemystä: ”Tehdäkseni asian selväksi: kun joku huomaa jotakin, jonka kaikki muut ovat jo aikoja sitten huomanneet, niin sekin voi olla luova tapahtuma. Sisäinen oivallus ja oppiminen ovat luovuuden sisaria. Näihin tapahtumiin liittyy aina se, että jonkun ihmisen maailmaan valaistuu jotakin sellaista, mitä siellä ei aiemmin ollut. Se on löytöretki, silloin ihminen ottaa jotakin haltuunsa. Se on yksilöllisen maailman luomista – ei sen enempää, ei sen vähempää (luomme itsellemme maailman).” (Kurkela 1993, 401.)

Lerdahlin (1983) tutkimukset osoittavat myös, että aikaisempi tieto ei aina ole välttämätöntä uuden luovan tuotteen keksimisessä. Lerdahl (1983) on tutkinut musiikin kuuntelemisen kognitiivisia prosesseja. Hän toteaa, että on olemassa universaaleja musiikin kielioppeja, joiden avulla musiikin kuuntelija hahmottaa kuulemaansa. On olemassa luonnollinen, kulttuuriperintönä saatu musiikin kielioppi. 1900-luvulla on kuitenkin kehitetty myös uudenlaisia musiikin kielioppeja, jotka perustuvat laskennallisiin säveltämistyyliin. Niistä esimerkkinä mainittakoon Arnold Schönbergin kehittämä 12-säveljärjestelmä. Sen avulla sävelletyssä musiikissa ei ole kulttuuriperinnölle tyypillisiä musiikillisia kulkua, jolloin kuuntelija ei kykene hahmottamaan musiikkia tutujen, geeneissä ja kulttuurisesti perimiensä sääntöjen mukaan. Tästä näkökulmasta katsottuna ei Ahosen ja Elliottin näkemys aikaisemman tiedon välttämättömyydestä uuden keksimiselle pidä täysin paikkansa. Joskus saattaa käydä niin, että keksitään aivan uusi idea, jolla ei olekaan kytkeä aikaisempaan traditioon.

### **2.1.2 Luova toiminta**

Luovaa toimintaa kuvailtaessa tai määriteltäessä tulevat usein esiin sanat innovatiivinen, uniikki, mielikuvituksellinen ja omaperäinen. Kuvitellaan esimerkiksi tilanne, jossa lapsi paukuttelee yhteen kattiloita, kippoja ja kuppeja ja ylpeät vanhemmat ylistävät vieressä lapsensa luovuutta. Tai kun pikku Pertti hakkaa pianoa mummonsa luona ja isoäiti on haltioissaan lapsenlapsensa musiikillisesta luovuudesta.

Lapsen toiminta on tuolloin varmasti uniikkia, mielikuvituksellista ja omaperäistä, mutta silti se ei täytä vielä luovuuden kriteerejä – ainakaan Elliottin mukaan. Elliott nimittäin vetää tiukan rajan luovuuden ja lapsen spontaaniin omaperäisyyden välille. Hänen mielestään kaikki lapset ovat luontaisesti omaperäisiä, mutta vaikka he tuottaisivatkin itse erilaisia ääniä, ei heitä sen perusteella voida pitää musiikillisesti luovina (Elliott 1995, 221–222).

Elliott varoittaaakin musiikinopettajia siitä, että jos musiikintunneilla kaikenlainen äänen tuottaminen lasketaan luovaksi, tekee opettaja oppilailleen karhunpalveluksen. Sillä silloin, kun kaikki on merkittävää, ei mikään enää merkitse mitään. Tällöin musiikin tekemisestä viedään haasteet ja samalla oman kehittymisen tuoma ilo ja motivaatio. Myös siinä vaiheessa, kun opettajan mielestä kaikki lasten toiminta on luovaa, ei ole enää mitään mitä tehdä tai opettaa. (Elliott 1995, 222.)

Esimerkiksi psykodynaamiseen luovuusnäkökulmaan peilaten, jota käsitellen tarkemmin luvussa 2.2, Elliottin ohjeet musiikkikasvattajalle kuulostavat hieman kyseenalaisilta. Psykodynaamisen luovuusnäkökulman mukaan opettajan olisi tuettava oppilaan luovaa regressiota niin, että liiallinen itsekriittisyys vaimenee. Näin oppilas uskaltaisi kokeilla ja etsiä uusia ja epätavanomaisia musiikillisiä ratkaisuja. Vasta sen jälkeen on elaboraation vaihe, jolloin katsotaan tuotosta tai ideaa kriittisemmin.

Ahonen (2004, 170–171) on Elliottin kanssa samoilla linjoilla kritisoidessaan nykyisen musiikinopetuksen luovia toimintamuotoja, joissa improvisointi on tyypistetty äänimaisemien ja kuulokuvien luomiseen. Niissä pelataan musiikin sekundaaristen parametrien, sointivärin, äänenvoiman ja tekstuurin vaihtelulla. Tämä mahdollistaa sen, että kukaan ei voi soittaa väärin. Tällaista toimintaa on perusteltu sillä, että lapsi saa positiivisen minäkäsityksen syntymisen edellyttämiä onnistumisen kokemuksia (Korpinen 2007, 14). Ahonen muistuttaa, että tällä tielle mentäessä voi olla edessä omat vaaransa, sillä kyseisissä toimintatavoissa unohdetaan länsimaisen musiikin keskeiset parametrit: melodia, rytmi ja harmonia (Ahonen 2004, 170–171).

Elliottin (1995, 221–222) ja Ahosen (2004, 170–171) tiukka linja luovaksi toiminnaksi määriteltävien asioiden suhteen vaikuttaa mustavalkoisilta. Heillä on tärkeä sanoma siinä, ettei kaikki toiminta voi olla luovaa. Kasvatuksellisesta näkökulmasta ajateltuna jostain on

kuitenkin lähdeittävä liikkeelle, vaikka ne olisivatkin sitten musiikin sekundaarisia parametreja.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu aikaisemman varaan, joten myös musiikin luomisessa ei voida suoraan hypätä korkeammalle tasolle. Ahonen (2004, 171) listaa länsimaisen musiikin keskeisiksi parametreiksi melodian, rytmin ja harmonian, mutta tuleeko musiikkikasvatuksessa musiikkia lähestyä aina länsimaisessa taidemusiikissa keskeisinä pidettyjen piirteiden ja arvostusten pohjalta? Nykyään kouluissa on monia eri kulttuureja edustettuina. Kaikki eivät välttämättä perusta musiikillista keksintäänsä länsimaisen taidemusiikin sääntömaailmalle. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset lasten sävellyksistä osoittavat, että sointiväri ja dynamiikka ovat ensimmäisiä musiikin parametreja, joilla lapset lähtevät kehittämään omia sävellyksiään. (ks. Moorhead & Pond 1978; Swanwick & Tillmann, 1986, Paanasen 2003, 34–35 mukaan.)

Tafari (2006, 135) on määritellyt musiikillista luovaa toimintaa seuraavalla tavalla. Se on jonkin uuden ja ainutlaatuisen luomista. Kasvatuksen kentällä voidaan luovuudeksi sanoa jotain, mitä tuotetaan ensimmäistä kertaa. Lapsi ei ole kopioinut sitä muilta, vaan keksinyt itse. Koulumaailmassa luovuudeksi voidaan määritellä sellainen toiminta, kysymys tai keksintö, joka on uusi keksijälleen, ei välttämättä koko muulle ympäröivälle maailmalle. Tämä eroaa Elliotin määritelmästä, jonka mukaan yhtenä luovuuden kriteerinä on juuri keksinnön verrattavuus aikaisemmin keksittyyn kyseisellä musiikin alueella. Toisaalta myös Tafurin mukaan luovaan toimintaa johtavassa prosessissa on käytetty asioiden tai materiaalien muokkaamista ja yhdistelyä, eli aikaisemman tiedon prosessointia, mikä on johtanut jonkin uuden aikaansaamiseen. Luovuus on myös ”tahallista”, tarkoitettua, mutta lasten kohdalla sen ei välttämättä tarvitse olla täysin tiedostettua. Lapsen ei tarvitse osata prosessin alkuvaiheessa kiinnittää huomiota siihen, että luovasta tuotoksesta tulee juuri tiettyyn tarkoitukseen sopiva, vaan he voivat heittäytyä toimintaan ja omien ideoidensa toteutukseen. Gardner (1993, 60) on myös päätenyt samaan tulokseen Tafurin kanssa siitä, että luovuutta on ongelmanratkaisu, uuden tuotteen suunnittelu tai vaikkapa sellainen kysymys, mitä ei ole aikaisemmin esitetty (Gardner 1993, 60; ks. Tafari 2006, 135).

Vaikka Tafuri ei asetakaan lasten luovuudelle yhtä kovia kriteerejä kuin Elliott, myös hän suhtautuu kriittisesti ajatukseen, että kaikki lasten musiikillinen toiminta olisi luovaa toimintaa. Tafurin (2006, 136) mukaan lapsilla on kyky tehdä asioita omaperäisellä tavalla ja yhdistellä niitä sekä esittää aikuisiin verrattuna epätavanomaisia. Siitä huolimatta heidän ainutlaatuista toimintaansa ja keksintäänsä ei voida pitää korkean tason luovana toimintana, sillä heillä puuttuu vielä niin paljon tietoa ja taitoa olemassa olevista säännöistä ja ajatusmalleista. Lasten kehittyessä myös luovuudella on mahdollisuus kehittyä, ellei lapsi ala liiallisesti rajoittaa ajatteluaan ja luovuuttaan aikuisilta omaksuttujen ajatusmallien mukaisesti. Tällöin lapsi saattaisi menettää vapautensa, itseluottamuksensa ja jopa kiinnostuksensa luovia toimintoja kohtaan. Tafuri (2006,136) mainitsee, että Hargreaves (1986) on tutkimuksissaan havainnut niin sanotun ”nelosluokan romahduksen” lasten luovuuden kehityksessä. Tämä viittaa myös siihen, kuinka lapsen tietotaidon kehittyessä luovuus onkin tyrehtynyt (Hargreaves 1986, Tafurin 2006, 136 mukaan).

Koulumaailmassa luova prosessi on luovaa tuotosta tärkeämpää. Ahosen (2004, 174) mukaan musiikin oppimisen kannalta mm. improvisoimisessa ei ole kysymys niinkään taiteellisesti korkeatasoisen, omaperäisen improvisaation tuottamisesta, vaan itse prosessista. Luova prosessi edesauttaa oppilaiden musiikillisen ajattelun ja toiminnan kehittymistä tarjoamalla uudenlaisia haasteita. Ahonen korostaa improvisointiprosessin tärkeyttä, ei niinkään lopputuloksen luovuutta. (Ahonen 2004, 174.) Voidaan ajatella niin, että musiikin tunneilla on turha lähteä kiistelemään siitä, kenen oppilaan musiikillinen tuotos on luova ja kenen ei. Jos improvisoinnin tavoitteena on kehittää oppilaan musiikillista luovaa ajattelua, ei ole järkevää ottaa onnistumisen mittariksi tuotoksen luovuuden tasoa, vaan oppilaan ajattelun kehittyminen luovan prosessin varrella. Tikkanen (1994, 105) on omassa taidekasvatusprojektissaan havainnut saman asian. Myös hänen mielestään tärkeintä musiikin ja muiden taiteiden ilmaisukasvatuksessa on prosessi, ei lopputulos. (Tikkanen, 1994, 105; ks. myös Sariola 1992, 80).

Regelski (1981, 69) korostaa musiikin tuntien luovissa harjoituksissa myös prosessia. Päättämiseksi ei ole niinkään se, kuinka taiteellisesti korkeatasoinen oppilaiden tuotos on, vaan se, mitä he oppivat prosessin aikana. Regelskin (1981, 69, 79–80) mukaan koulun musiikintunneilla oppilaiden luovuus on erilaista luovuutta verrattuna taiteilijoihin. Koulumaailmassa ei näin ollen tarvitse pyrkiä ”taiteilijamaiseen” luovuuteen. On tietenkin

mahdollista, että musikaalisesti lahjakkaat tai muuten musiikista erityisen innostuneet oppilaat kehittyvät musiikillisessa luovuudessaan niin pitkälle, että tuotoksia voidaan pitää luovina myös taiteellisessa mielessä. Regelski ei siis näe ongelmaa siinä, voidaanko oppilaiden omia tuotoksia kutsua luoviksi. Hänen näkemyksensä on, että oppilaiden luovuus ja ammattitaiteilijoiden luovuus on erilaista.

## **2.3 Katsaus luovuusteorioihin**

Luovuustutkimuksessa on neljä päätutkimusnäkökulmaa: psykodynaaminen, psykometrinen, kognitiivinen ja sosiaalipsykologinen näkökulma. Jokainen katsantokanta selittää luovuutta hieman eri tavalla, erilaisia asioita painottaen. Seuraavassa käyn lyhyesti läpi näkökulmien pääperiaatteita alojen keskeisiin tutkijoihin tukeutuen.

### **2.3.1 Psykodynaaminen lähestymistapa**

Psykodynaaminen lähestymistapa on ensimmäinen 1900-luvun teoreettinen lähestymistapa luovuuden tutkimiseen. Psykodynaaminen lähestymistapa perustuu ideaan siitä, että luovuus nousee ihmisen alitajunnan ja tietoisin ajattelun jännitteestä. Nämä ajatukset joihin Sternberg ja Lubart (1999, 6) viittaavat, ovat Freudin (1908/1959) kehittämiä. Freudin mukaan luovat produktit ovat alitajunnan salaisia ja sosiaalisesti epähyväksyttäviä toiveita, jotka taiteilija/luoja tuo esiin luovassa tuotteessaan. Myöhemmin psykodynaaminen luovuustutkimus on lanseerannut käsitteet mukautuva taantumus ja viimeistely. Kris (1952); Sternbergin & Lubartin (1999, 6 mukaan).

Taantumus on Krisin (1952; Sternbergin & Lubartin (1999, 6 mukaan) primaariprosessi, jonka aikana mukautumattomat alitajuiset ajatukset voivat pulpahtaa tietoisuuteen. Näin saattaa tapahtua esimerkiksi unessa, fantasioidessa, aktiivisen ongelmanratkaisun aikana tai psykoosissa. Elaboratiolla eli sekundaariprosessilla tarkoitetaan primaariprosessissa tajuntaan tulleiden ajatusten muovaamista tai viimeistelyä, jota kontrolloi ihmisen todellisuus-orientoitunut ego. Toiset tutkijat (esim. Kubie 1958, Sternbergin & Lubartin 1999, 6 mukaan) korostavat taas esitietoisuuden merkitystä luovassa ajattelussa. Heidän mukaan alitajunnan ja tietoisuuden välimaastossa oleva esitietoisuus on varsinainen luovuuden lähde. Siellä ajatukset ja ideat ovat irrallisia ja epämääräisiä, mutta tulkittavissa olevia. Psykodynaamista luovuusteoriaa on kuitenkin kritisoitu sen tavasta tutkia ainoastaan tunnettuja ja arvostettuja luovia henkilöitä. Tieteellinen psykologinen lähestymistapa peräänkuuluttaa kontrolloituja

empiirisiä tutkimuksia pelkkien case-tutkimusten rinnalle. Lisäksi psykodynaamisen tutkimuksen heikkoutena on, että teoreettisten mallien, alitajunnan ja tietoisuuden toiminnan mittaaminen oli ja on toistaiseksi mahdotonta. (Sternberg & Lubart 1999, 6.)

### **2.3.2 Psykometrinen luovuustutkimus**

Psykometrinen luovuustutkimus syntyi paikkaamaan psykodynaamisen teorian heikkoutta sen keskittyessä liikaa luovina pidettyjen henkilöiden tutkimukseen. Psykometrisen näkökulman mukaan tunnettuja luovia neroja, kuten Michelangeloa tai Einsteinia tutkittaessa, luovuustutkimus jää hyvin rajalliseksi. Lisäksi heidän kaltaisensa luovat nerot ovat harvassa ja heitä on siksi vaikeaa saada tutkittavaksi laboratorioon.

Guilford (1950) sai idean, että luovuutta voitaisiin tutkia arkipäiväisissä asioissa käyttäen kynä-paperi -tehtäviä. Esimerkkinä sellaisesta on Unusual Uses Test, jossa tutkittavan henkilön pitää keksiä mm. tielle mahdollisimman monta käyttötapaa. Testissä pyritään mittaamaan poikkeavaa, divergenttiä ajattelua, josta on tullut yksi luovaa ajattelua mittaava työkalu. Divergenttiä ajattelua tarvitaan ongelmassa, joissa ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta vaan ratkaisumahdollisuuksia voi olla useita.

Torrance (1974) innostui Guilfordin työstä ja kehitti oman Torrance Test of Creative Thinking -testin. Hänen mukaansa luovuuden piirteitä ovat sujuvuus/vuolaus, joustavuus, omaperäisyys ja viimeistelykyky. Molempien tutkijoiden työ oli johtamassa siihen, että psykometrinen suuntaus toi luovuustutkimukseen helposti hallittavissa olevia testejä. Nyt luovuustutkimusta oli mahdollista toteuttaa niin sanottuja ”tavallisia” ihmisiä koehenkilöinä käyttäen. Psykometriaa kritisoitiin siitä, että kynä-paperi -testit ovat tyhjänpäiväisiä ja epäpäteviä mittareita luovuudelle. Mm. Sternbergin mielestä testeissä tulisikin käyttää merkittävämpiä tuotoksia, kuten piirroksia tai kirjoituksia. Lisäksi psykometrisessä luovuustutkimuksessa käytettäviä luovuutta kuvaavia piirteitä (sujuvuus, joustavuus, omaperäisyys ja viimeistelykyky) on kritisoitu niiden riittämättömyydestä selittää luovuuden käsitettä. (Sternberg & Lubart 1999, 6–7.) Tämä tuskin on vain kyseisen luovuustutkimussuuntauksen ongelma. Luovuus ilmiönä on erittäin monisäikeinen ja hankalasti tutkittava alue, jonka parissa voi tulla harmaita hiuksia minkä tahansa tutkimussuuntauksen edustajalle.



### 2.3.3 Kognitiivinen lähestymistapa

Kognitiivinen tutkimussuuntaus pyrkii ymmärtämään mielen representaatioita ja prosesseja luovan ajattelun taustalla. Niitä on tutkittu koehenkilöiden avulla ja myös tietokonesimulaatioita hyväksi käyttäen. Sternberg ja Lubart (1999, 7–8) esittelevät Finken, Wardin ja Smithin (1992) kehittämän teorian, jonka mukaan luovassa ajatteluprosessissa on kaksi vaihetta: generatiivinen (tuottava) vaihe ja eksploraatiivinen (perehtymisen) vaihe. Tuottavan vaiheen aikana henkilö rakentaa mielen representaatioita. Niitä kutsutaan esikeksinnällisiksi rakenteiksi. Kyseisten esikeksinnällisten rakenteiden ominaisuudet edistävät luovia löytöjä. Perehtymisvaiheessa ominaisuuksia käytetään luovien ideoiden kehittelyyn. Vaiheiden väliin mahtuu useita mielen prosesseja, kuten tiedon haku olemassa olevista rakenteista, assosiointi, synteesi (asioiden yhdistely), transformaatio (olemassa olevien rakenteiden muokkaaminen joksikin uudeksi), analogiat (tiedon siirtäminen eri alojen välillä analogian avulla) ja kategorioiden vähentäminen (olemassa olevien rakenteiden käsitteellistäminen alkukantaisempaan muotoon). (Sternberg & Lubart 1999, 7–8.) Wardin, Smithin ja Finken (1999, 191) mukaan erot luovuudessa ovat selitettävissä erilaisten kognitiivisten prosessien käytön ja varioinnin valossa. Esimerkiksi kognitiivisten rakenteiden rikkaus tai joustavuus ja hyvä muistikapasiteetti leimaavat luoviin tuotoksiin johtavia kognitiivisia prosesseja. (Ward, Smith & Finke 1999, 191.)

Kognitiivinen luovuustutkimus tunnustaa myös muiden kuin kognitiivisten prosessien merkityksen luovuudessa. Sisäinen motivaatio, situationaaliset tapahtumat, kulttuuriset tekijät ja monet muut seikat vaikuttavat luovuuteen. Kognitiivisen suuntauksen luovuustutkijat keskittyvät kognitiivisiin prosesseihin, sillä heidän mukaansa ei-kognitiivisten tekijöiden vaikutus luovuuteen tulee kognitiivisten prosessien välittämänä. (Ward, Smith & Finke 1999, 191.) Saman kognitiivisen tutkimussuuntauksen piiriin kuuluva Weisberg (1986, 1993) esittää Sternbergin & Lubartin (1999, 6–7) mukaan, että luovuus koostuu pohjimmiltaan tavanomaisista kognitiivisista prosesseista, jotka johtavat epätavanomaisiin tuotoksiin. Weisbergin ajatukset ovat rohkaisevia siinä mielessä, että luovuus ei edellytä jotakin erityistä kognitiivista kapasiteettia, vaan kaikissa on potentiaalia luovaan toimintaan. (Sternberg & Lubart 1999, 7–8; ks. Uusikylän 1999, 6–7 jokamiehen/naisen luovuus.)

### 2.3.4 Sosiaalipsykologinen luovuustutkimus

Sosiaalipsykologisen luovuustutkimussuuntauksen merkittävän edustajan Teresa M. Amabilen (1983, 3) mukaan luovuutta tulee lähteä tarkastelemaan kysymällä, kuinka tavallinen toiminta eroaa luovasta toiminnasta ja millaiset olosuhteet ovat kaikkein otollisimmat luovalle toiminnalle – eli mitkä persoonallisuuden piirteet ja millainen sosiaalinen ympäristö ovat luovuutta suosivia (Amabile 1983, 3). Sosiaalipsykologisen näkökulman mukaan luovuus on ihmisen persoonallisuuden piirteiden, motivaatiotason ja sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksen yhteissumma.

Luovan ihmisen persoonallisuuden piirteitä ovat tutkineet Amabile (1983), Barron (1968, 1969), Eysenck (1993), Gough (1979) ja McKinnon (1965), joihin Sternberg ja Lubart (1999, 8) viittaavat. He ovat tutkimuksissaan todenneet, että itsenäinen arviointikyky, itseluottamus, viehtymys pulmiin, esteettinen orientaatio ja riskinotto-kyky, ovat yhteisiä persoonallisuudenpiirteitä luovilla ihmisillä. (Sternberg & Lubart 1999, 8.) Luovuuden ehtona on sosiaalipsykologien mukaan sisäinen motivaatio. Luova toiminta voi myös synnyttää motivaatiota. Sternbergin, Ferrarin, Clinkenbeardin ja Grigorenkon (1996) tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden toiminnan arvioiminen luovien ominaisuuksien kannalta vaikuttaa positiivisesti heidän opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiinsa (Sternberg & Lubart 1999, 9.) Sosiokulttuurisia luovuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sota, kulttuurinen monimuotoisuus, taloudelliset resurssit, roolimallien olemassaolo tai niiden puuttuminen sekä perheen tuki ja kannustus. (Sternberg & Lubart 1999, 9.) Sota traumaattisena kokemuksena, roolimallin puuttuminen tai niukat taloudelliset resurssit voidaan ajatella estävän luovuuden kehittymistä. Kulttuurisen monimuotoisuuden, hyvien taloudellisten resurssien, inspiroivien roolimallien sekä perheen tuen ja kannustuksen voidaan katsoa edistävän luovuutta.

Sosiaalipsykologien mukaan luovuuden uhkia voivat olla ulkoinen motivaatio, paineita tuova palkkio, arvostelu, kilpailu, riippuvuus toisten ihmisten palautteesta ja toisten ihmisten odotukset (Amabile 1983, 5–15). Sosiaalipsykologisessa luovuustutkimuksessa korostetaan sisäisen motivaation tärkeyttä luovan tuotoksen synnyssä. Siksi ulkoinen motivaatio nähdään uhkana. Muut mainitut uhat kytkeytyvät mielestäni edellä mainittuun. Erilaiset palkkiot voivat johtaa ulkoiseen motivaatioon, kuten myös riippuvuus muiden ihmisten palautteesta, arvioinnista tai odotuksista. Tästä syystä ne voidaan katsoa luovuutta häiritseviksi tekijöiksi.

### 3. MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ

#### 3.1 Musiikillisen keksinnän arvoitus

Musiikillisen keksinnän käsite on ollut graduprosessini alussa mysteeri. Käsite on kuitenkin määriteltävä tarkkaan tutkimustyötä varten mahdollisimman tarkasti. Pohtiessani sanaparia, siihen sisältyy musiikkia ja keksimistä. Seuraava ajatus on, että ainakin improvisointi ja säveltäminen ovat musiikin keksimistä. Onko musiikillinen keksintä pelkästään säveltämistä ja improvisointia? Sehän olisikin helppo määritelmä: säveltäminen + improvisaatio = musiikillinen keksintä. Mutta kuuluuko siihen jotain muutakin?

Marja Ervastin (2003) tekemä lisensiaatintutkimus ”Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa” on auttanut minua pääsemään musiikillista keksintää pulppuavien lähteiden jäljille. Musiikillinen keksintä on Ervastin (2003, 43) mukaan käsite, joka sisällyttää monia luovaan musiikilliseen ilmaisuun liittyviä musiikillisia toimintoja. Hänen mukaansa musiikillinen keksintä pedagogisena toimintana on kuitenkin paljon monimutkaisempaa ja laaja-alaisempaa, kuin säveltäminen ja improvisoiminen, joita usein pidetään musiikillisen keksinnän synonyymeinä. Ervasti (2003, 44) pitääkin musiikillista keksintää opetus- ja oppimismenetelmänä, jonka avulla voidaan edistää oppilaan musiikillista ajattelua ja ymmärtämistä. Hänen mukaansa musiikillinen keksintä on pedagoginen toimintatapa oppia musiikkia ja musiikista keksimisen keinoin. Ervasti tähdentää, että musiikillisen keksinnän avulla oppilas oppii musiikin eri toimintatapoja, kun musiikillisia käsitteitä opetellaan oman kokemuksen ja luovan prosessin, eikä valmiiksi annettujen mallien kautta. (Ervasti 2003, 43–44; ks. Paynter 1982, 98–100.) Itse en näe musiikillista keksintää pelkästään tapana oppia musiikillista ajattelua ja ymmärtämistä, vaan myös toimintana, joka kehittää oppilaan musiikillista luovuutta.

Regelskin (1981) ajatukset liittyvät myös musiikilliseen keksintään, joskin hän puhuu asiasta hieman eri nimillä. Hänen musiikkikasvatusfilosofiansa mukaan musiikin oppimisen tulisi perustua toiminnalliseen oppimiseen. Ahonen (2004, 169) puhuu keksivästä oppimisesta, viitaten kuitenkin samantyyppiseen oppimiseen. Regelskin (1981) mukaan säveltäminen,

improvisointi sekä musiikin aktiivinen kuunteleminen ovat luovia tapahtumia. Kyseisten toimintojen kautta pystytään opettamaan kaikki asiat, mitä musiikintunneilla tulisi oppilaille opettaa (Regelski 1981). Samasta asiasta on kysymys musiikillisessa keksinnässä. Itse tekemällä, kuuntelemalla ja ilmaisemalla musiikkia eri tavoin, opitaan musiikkia ja kehitetään samalla omaa luovaa musiikillista ajattelua.

Omien ajatusteni, Regelskin sekä opetussuunnitelman tarkastelun pohjalta musiikillinen keksintä on siis improvisointia, säveltämistä ja musiikin kuuntelemista. Ervasti (2003) laajentaa näkökulmaani musiikillisen keksinnän osa-alueiden suhteen ja lisää joukkoon sovittamisen, äänikerronnan ja muut taidemuodot. Ervasti ei ole ottanut musiikin kuuntelua musiikillisen keksinnän osa-alueeksi, mutta itse aion pitäytyä ajatuksessa, että myös musiikin kuunteleminen voi olla musiikillista keksintää. Perustelen sitä tulevassa luvussa 3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet.

### 3.1.2 Musiikillisen keksinnän merkitys

”One of the strongest ways of coming to understand what it is that artists do, is to do it ourselves! Our first efforts may be very humble indeed, but that does not matter; even the most gifted artists have to begin somewhere. And they begin with the essential experience of the art, not with abstract theories.”  
(Paynter 1982, 97–98.)

Musiikillisen keksinnän sisältö sekä merkitys kiteytyvät mielestäni hyvin edellisessä lainauksessa. Musiikillisessa keksinnässä päästään heti kokeilemaan sitä mitä ollaan oppimassa. Edetään Deweylaisen learning-by-doing -periaatteen kautta, jolloin musiikkia opitaan sitä tekemällä ja prosessissa edetään oppilaan omilla ehdoilla. Tämän tyyppinen oppiminen mahdollistaa käytännön kokeilun ja sitä kautta oppimisen. Tekemällä oppimisen prosessissa tulee mukaan kokemuksen tuoma tunne-elämys, mikä tekee oppimisesta mielekästä ja merkityksellistä ja auttaa siten oppijaa oppimaan (ks. Sariola 1992; 23, 80, 82).

Myös Burnard (2000, 21) on tullut omassa lasten improvisaatioita ja sävellyksiä koskevassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että musiikin omakohtainen tekeminen ja luominen avaavat oppilaiden silmät arvostamaan omaa oppimistaan ja kehittävät oppilaan itseluottamusta oppijana. Luova toiminta tulee kytkeä lasten välittömään kokemuksemaailmaan, jolloin luovuus integroituu lapsen olemassa oleviin musiikillisiin taitoihin ja kokemuksiin. Lisäksi Burnard (2000, 21) sanoo, että oppilaiden halukkuus oman musiikin tekemiseen on hyvin pitkälti kiinni vallitsevasta ympäristöstä. Sariola (1992, 81) kirjoittaa, että toiminta jossa musiikkia tuotetaan itse, synnyttää elämyksiä. Elämykset kehittävät luovuutemme kautta musiikillista

ajatteluamme korkeammalle, prosessoivalle tasolle, jossa teorian tiedämys, musiikillinen muisti ja praktinen osaaminen kohtaavat. (Sariola, 1992, 81.)

Musiikillinen keksintä musiikkikasvatuksessa on erittäin perusteltua, sillä esim. Haussilan (1992, 15) mukaan opittaessa musiikkia sisältäpäin – niin kuin se musiikillisessa keksinnässä tapahtuu – opitaan kuinka musiikki toimii ja kuinka sen avulla pystytään ilmaisemaan omia ajatuksia ja tunteita. Tämä kehittää oppilasta kohtaamaan musiikkia ja tekemään siitä yhden elämän keskeisen osa-alueen, mikä on yksi musiikkikasvatuksen tavoitteista. Ruokosen (2007, 26) mukaan jokaisella kasvavalla ihmisellä on tarve itsensä toteuttamiseen tekemällä, luomalla ja rakentamalla, tutkimalla ja keksimällä sekä taiteilemalla. Hänen ajatuksensa tukevat musiikillisen keksinnän merkitystä ja asemaa musiikin opetuksessa.

Jotta musiikillinen keksintä voisi saada pysyvää jalansijaa musiikkikasvatuksessa, tulee sen osa-alueista – etenkin säveltämisestä ja improvisoinnista – karsia mielestäni turha juhlallisuus ja vakava taiteilijamaisuus. Kuvataidetuoneilla lapset maalavat, muovaavat savea ja piirtävät niin kuin taiteilijat konsanaan. Miksi musiikin tulisi erota kuvataiteista? Eikö musiikintunnilla voisi muovailta ja maalailta sävelillä, rytmillä, harmonialla, sointivärillä ja muilla musiikin materiaaleilla – kokeilla ja katsoa millaista jälkeä tulee?

Myös Haussila (1992, 15) kritisoi säveltämiseen liittyvää ”hienostelua”. Hän pohtii artikkelissaan, että ajattelisimmeko säveltämisestä toisin, jos musiikin luomisesta ei suomen kielessä puhuttaisi mystisenä sävelten asetteluna? Monissa muissa kielissä käytetään latinalaisperäistä teonsanaa ”composion”, joka tarkoittaa yhteen sovittamista ja muodon antamista. Eikö suomalaislasten musiikin luomisesta voitaisi käyttää samaa sanaa ”säveltäminen” sävelmien sepittelystä tai sävelsommitelmien sijaan?

## **3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet**

### **3.2.1 Improvisointi**

Ahonen (2004, 171) määrittelee improvisoinnin musiikiksi, jota luodaan valmistelematta samalla, kun sitä esitetään. (Lat. Improvisus = ennalta näkemättä, ex improviso = odottamatta). Improvisoitu musiikki on siten ainutkertaista. Ahosen mukaan improvisointiin kuuluu sekä vapaus että kurinalaisuus, sillä improvisaatio perustuu aikaisemmin opittuihin tietoihin ja taitoihin musiikista ja sen rakenteista. Improvisaatiota on jopa kuvattu

konservatiiviseksi, sillä se pohjautuu aikaisempaan tietämykseen sekä aikaisempiin musisointitaitoihin. Vaikka improvisaatio edellyttääkin aikaisemmin omaksutun musiikillisen tiedon ja taidon hyödyntämistä, vaatii se kuitenkin asioiden tekemistä uudella tavalla. (Ahonen 2004, 171). Ahosen näkemykset vastaavat improvisointia, mikä tapahtuu opitun luonnollisen musiikin kieliopin pohjalta. Lerdahlin (1981) ajatuksiin tukeutuen on myös mahdollista improvisoida jonkun muun systeemin mukaisesti, mikä ei välttämättä edellytä aikaisempaa musiikkitietämystä.

Elliott (1995, 169) lainaa Philip Alpersonin (1984, 20) määritelmää improvisaatiosta. Alpersonin mukaan improvisaatio koostuu musiikin esittämisestä ja säveltämisestä. Improvisoidessa improvisoijalle on samanaikaisesti meneillään useita prosesseja. He säveltävät, tulkitsevat ja esittävät musiikkia reaaliajassa (Alperson 1984, 20 Elliottin 1995, 169 mukaan.) Elliott (1995, 169–179) itse kuvaa improvisaatiota toimiessa ajatteluksi (think-in-action). Ammattimuusikoiden improvisointi on hyvin omaperäistä, harkittua, monimutkaista, tietoista ja opiskeltua. Muusikoiden vahva tietotaito ja kokemus musiikin rakenteista ja harmoniasta mahdollistavat korkealaatuisen improvisoinnin. Kaiken tämän perustana on musiikin kuuntelemisen taito. Ammattimuusikon ja lapsen toteuttama improvisointi voivat molemmat olla spontaaneja, mutta aikuisen improvisaatio spontaaniudesta huolimatta on harkittua ja tiedostettua. Elliott listaa kuuntelukyvyn edellä mainittujen taitojen lisäksi improvisaation ja musiikin esittämisen edellytykseksi. (Elliott 1995, 169–179.)

Improvisoinnissa löytyy yhteys kognitiivisiin tiedonkäsittelyteorioihin. Regelski (1981, 11) kirjoittaa tekemällä oppimisen puolesta ja alleviivaa kirjassaan oppilaan aktiivista roolia musiikin tekemisessä ja tiedon prosessoinnissa. Hänen mukaansa oppilaiden oma musiikin tekeminen, improvisaatio ja säveltäminen, ovat keinoja aktivoida oppilaat tekemään ja sitä kautta oppimaan musiikkia vastakohtana opettajajohtoiselle opettamiselle. Improvisaatioharjoitukset toimivat konstruktivistisen tiedonkäsittelyn periaatteiden mukaisesti, sillä niissä yhdistellään aikaisemmin opittua ja sovelletaan sitä käytäntöön. Improvisaatio ei täten ole pelkästään intuitiivista musisointia, vaan se edellyttää aikaisempien tietojen muistamista, ymmärtämistä ja soveltamista.

Soittamisen motorinen puoli tuo oman haasteensa improvisointiin. Paananen (2003, 22) referoi Clarkea (1988, 6–9) seuraavasti: ”Improvisoijan tuottaman musiikillisen jakson sisäinen järjestys heijastaa sitä, kuinka järjestyneessä muodossa musiikilliset tapahtumat ovat improvisoijan mielessä. Clarken (1988, 6–9) mukaan taidollisessa alkuvaiheessa tuottaminen on sidoksissa alkuperäisiin musiikillisiin malleihin ja motorisiin eleisiin, joita improvisoija ’poimii’ mielensisäisestä tapahtumakokoelmastaan. Seuraavassa vaiheessa tapahtumat ja eleet hajotetaan osiksi, joita voidaan yhdistellä erimittaisiksi ketjuiksi. Kehittyneimmässä vaiheessa tuotos on rakenteeltaan hierarkinen.” (Clarke 1988, 6–9, Paanasen 2003, 22 mukaan.)

John Kratus (1991, 35–40) on puolestaan tutkinut improvisaatiotaidon kehittymistä ja havainnut sen etenevän seitsemän vaiheen kautta. Ensimmäisenä on 1) kokeiluvaihe, jossa oppilas kokeilee ja tutkii erilaisia ääniä ja niiden yhdistelmiä vapaasti. Toisena on 2) prosessorientoituneen improvisaation vaihe, jossa oppilas tuottaa jo yhtenäisiä musiikkikuvioita, mutta hänellä ei ole vielä tietotaitoa järjestää musiikillista materiaalia sellaiseksi, että kuulija voisi sitä ymmärtää. Kolmannessa improvisaation kehittymisen vaiheessa oppilas suuntaa musiikkinsa jo kuulijalle pelkän improvisaatioprosessin tuottaman ilon sijaan. Tätä kutsutaan 3) produktiorientoituneeksi improvisaation vaiheeksi. Siinä oppilas on tietoinen tonaliteetista ja rytmistä, ja osaa rakentaa musiikillista materiaaliaan niiden periaatteiden varaan. Kyseisten periaatteiden ymmärtäminen mahdollistaa yhteisimprovisaation.

Neljäntenä tulee 4) sujuvan improvisaation vaihe. Oppilas osaa käyttää instrumenttiaan automaattisemmin ja rennommin, mikä vapauttaa aivokapasiteettia enemmän itse improvisaatioon. Viidentenä seuraa 5) rakenteellisen improvisaation vaihe, jossa oppilas on tietoinen improvisaation kokonaisrakenteesta. Hän kehittää repertuaarin erilaisia musiikillisia (esim. sointukierrot) ja ei-musiikillista (esim. mielikuvat) strategioita improvisaation muotoilemiseksi. Kuudes on 6) tyylikkään improvisaation vaihe. Siinä oppilas osaa improvisoida sujuvasti annetun tyylin mukaisesti, tuoden musiikissa esiin tyyllilajille ominaisia melodisia, harmonisia ja rytmisiä kuvioita. Seitsemänten improvisaation vaiheeseen yltävät vain harvat muusikot. Tässä vaiheessa muusikko kykenee ylittämään tunnettujen improvisaatiotyylien rajat kehittääkseen uuden tyylin. (Kratus 1991, 35–40.)

Tiedostamalla nämä improvisaation kehityksen vaiheet, musiikkikasvattaja voi paremmin tukea oppilaan improvisaatiotaidon oppimista.

Koutsoupidoun (2005, 373–376) tutkimuksen mukaan opettajien kokeneisuus ja pätevyys vaikuttavat siihen, kuinka paljon he ottavat improvisointia mukaan opetukseensa. Tämä tieto vahvistaa ajatustani siitä, että opettajanmateriaalien merkitys luovien ja toiminnallisten musiikintuntien toteuttamisessa kasvaa, mikäli opettajalla on vain vähän kokemusta asiasta.



### 3.2.2 Säveltäminen

Sävelletäessä ja improvisoitaessa luodaan uutta musiikkia. Säveltäminen eroaa kuitenkin improvisoinnista siten, että sävellyksiä muokataan, suunnitellaan ja taltioidaan nuoteiksi. Niitä voidaan valmistella vuosia hyväksyen ja hyläten erilaisia musiikillisia ideoita. (Ahonen 2004, 169–170.) Säveltäminen on myös ongelmanratkaisua (Elliott 1995, 225; Regelski 1981, 18–20). Se on erilaista ongelmanratkaisua kuin esimerkiksi matematiikan ongelmien ratkaiseminen, sillä sävelletäessä on mahdotonta edetä lineaarisesti ja ennakoita mitä ongelmia matkan varrelle tulee. Sävelletäessä säveltäjä joutuu jatkuvasti valitsemaan eri vaihtoehtojen välillä, eikä hänellä ole aloittaessa selkeää kuvaa lopputuloksesta. Sävellys on lukemattomien valintojen, haarautuvien polkujen summa ja vaatii siis divergenttiä ajattelua. Musiikin mestarit 5–6 a-osan opettajanoppaassa todetaan, että ”Sävellys eroaa improvisoinnista siinä, että tuotos dokumentoidaan ja voidaan siis toistaa useita kertoja. Sävellys on myös mietitympi” (Musiikin mestarit 5–6 a opettajan opas 2005, 36–37 b).

Haussilan (1992, 15) mukaan säveltämisen tulisi olla yksi musiikin opiskelun vaihtoehtoista, oli pa sävellysten tarkoituksena elannon saaminen tai pöytälaatikkoon säveltäminen omaksi iloksi. Haussilan mukaan säveltäminen on hauska, kannustava ja tehokas tapa opiskella musiikkia (Haussila 1992, 15). Myös Tikkanen (1994, 103) korostaa säveltämisen merkitystä musiikkikasvatuksessa. Hänen mukaansa säveltämisen ajatellaan yleisesti olevan vaikeaa, ilmaisumuoto, johon liittyy jotakin mystistä. Tikkasen mukaan säveltäminen ja sävelmien sepittäminen on varsin ominaista pienille lapsille ja kaikessa kansanmusiikissa hyvin yleistä. Hänen mukaansa säveltämisen ympäriltä pitäisikin riisua liiallinen juhlallisuus. Sävelillä leikkiminen, erilaisten äänten, aiheiden ja äänitapahtumien etsiminen ja järjestäminen on mahdollista lapsille ja samalla myös työtä, jota säveltäjätkin tekevät. Haussila (1992, 15) toteaa mielestäni osuvasti: ”Luomisen iloa ja tuskaa riittää kaikille. Musiikki ei maailmasta katoa eikä sen taso laske, vaikka useampi pääsisi yrittämään säveltämistä, päinvastoin: ne avaavat kokonaan uuden näkökulman musiikkiin.”

Mitä eroa sitten on musiikillisella keksinnällä ja säveltämisellä? Ervastin (2003, 59) mukaan oppilaat opettelevat musiikillisen keksinnän avulla ”musiikin olemukseen liittyvää käsite- ja toimintatietoa”. Ammattisäveltäjä on puolestaan perehtynyt syvällisesti musiikkiin ja on

alansa ammattilainen. Silti myös noviisi voi yrityksen ja erehdyksen kautta luoda uudenlaista omaperäistä musiikkia, vaikka hänen tietotaito-tasonsa ei olisikaan kovin korkealla. Tästä esimerkkinä ovat mm. omia kappaleitaan tekevät nuoret bändit sekä harrastajasäveltäjät.

Käsitän työssäni musiikillisen keksinnän laaja-alaisemmaksi kuin pelkän säveltämisen. Säveltäminen on osaltaan musiikillista keksintää, mutta musiikillisen keksinnän kenttään kuuluu sen lisäksi myös muita osa-alueita, kuten luova kuuntelu sekä muut taidemuodot.

Säveltämis-käsitteen ympärille on Ervastin (2003, 59–60) mukaan muodostunut jonkinlainen statusajattelu. Taiteilijoiden teokset ovat sävellyksiä ja lasten ja harrastelijoiden teokset taas ”äänisommitelmia”, ”sepitelmiä” tai ”musiikillista keksintää”. Esimerkiksi englanninkielessä käytetään sanaa ”composition” ihan kaikenlaisista sävellyksistä. Voisi siis kysyä, miksi näin? Olisiko pedagogisessa mielessä kannustavampaa, että myös oppilaiden kohdalla musiikillisista tuotoksista puhuttaisiin sävellyksinä, eikä keksintänä, äänisommitelmina tai sepitelminä? Vai onko vaihtoehtoisten termien tarkoituksena madaltaa kynnystä oman musiikin luomiselle vai alentaako se päinvastoin vain sen arvoa?

Mielestäni tärkeintä on, että kynnys omien musiikkitaitojen kehittämiseen ja sävellysten tekemiseen on mahdollisimman matala. Vierastan kuitenkin ajatusta, että lapsille keksittäisiin leikkimielisiä ”sävellystermejä”, vaikka kyse on samasta asiasta, mitä ammattisäveltäjätkin tekevät – lapset vain ovat sävellysprosessissaan vielä alkuvaiheessa. Oppilaiden arvostus sävellystyötä kohtaan saattaisi myös kasvaa heidän päästessään itse kokeilemaan säveltämistä ja sitä kautta huomaamaan, kuinka vaativaa säveltämistyö on. Tämä voisi osaltaan vaikuttaa myös tekijänoikeuksien kunnioittamiseen ja sitä kautta ehkä myös nettipiratismiin vähenemiseen lasten huomattaessa, kuinka kova työ musiikin luomisen prosessi on.

### **3.2.2.1 Äänikerronta**

Luen työssäni äänikerronnan osaksi säveltämistä, koska siinä keksitään ja suunnitellaan ääniä ja musiikkia tarinan, kuvan tai maiseman luomiseksi tai dramatisoinniksi. Äänikerronnan olisi voinut sijoittaa myös musiikillisen keksinnän muut taidemuodot -luokkaan, sillä se on hyvin lähellä draamaa. Mielestäni se soveltuu kuitenkin luontevammin säveltämis-otsikon alle. Lisäksi äänikerronta voi olla myös improvisoitua, jolloin se kuuluu osaksi improvisointia. Äänikerronnalla tarkoitetaan mielikuvien ja tunnelmien ilmaisua äänillä. Äänimaisemat

(*soundscape*s, *sound compositions*) kuuluvat osaksi äänikerrontaa, joiden olemusta leimaavat sointiväriin aseman korostuminen äänimaailman ilmaisussa (Ervasti 2003, 69).

Kuten Karisto (2009) ym. toteavat, äänikerronta perustuu aina joko puheeseen, tehosteääniin, musiikkiin, tai hiljaisuuteen. Osat voivat olla yhtä aikaa kuuluvilla, mutta myös vuorotella tai tahdistua toisiinsa. Yhtä lailla osat voivat tahdistua vaikkapa liikkeeseen, kuvaan tai valoon. Joskus äänessä voi olla vain yksi elementti kerrallaan. (Karisto, Kenttämies, Koivumäki & Korpinen 5.2.2009, ([http://www.aanipaa.tamk.fi/lahto\\_1.htm](http://www.aanipaa.tamk.fi/lahto_1.htm).)

Äänikerronnan avulla voidaan lisäksi luoda draaman maailmoja. Se voi liittyä esimerkiksi elokuva- ja teatterikasvatukseen, erilaisiin performansseihin, draaman käyttöön opetuksessa tai draamapedagogiikkaan. Konkreettisina esimerkkeinä äänikerronnasta voidaan mainita satujen tekemistä musiikkitehostein ja äänimaisemien luomista. Äänikerronnasta puhuessa on hyvä mainita, että ääni- ja ääni-ilmaisu on laajempi käsite kuin musiikki ja musiikillinen ilmaisu. Äänikerronnan elementit yhtäaikaaisesti esiintyessään täydentävät ja selittävät toisiaan. Erikseen esitettynä ne voivat saada kokonaan eri merkityksiä. Äänipää-sivustoilla kerrotaan esimerkkinä, että puhe musiikin säestämänä voi vaikuttaa toisin kuin puhe ja musiikki erikseen esitettynä. (Karisto, Kenttämies, Koivumäki & Korpinen 5.2.2009, [http://www.aanipaa.tamk.fi/lahto\\_1.htm](http://www.aanipaa.tamk.fi/lahto_1.htm); Ervasti 2003 69–70.)

Äänimaisemat eroavat tunnetuista sävellyksistä siten, että niissä ei välttämättä ole samanlaisia taiteellisia ulottuvuuksia ja teknisiä ominaisuuksia kuin ammattilaisten sävellyksissä. Äänimaisemat eivät aina perustu musiikin perinteisiin elementteihin, kuten rytmiin, melodiaan, harmoniaan, muotoon ja äänen väriin, joita säveltäjät ovat yleisesti käyttäneet sävellysmateriaaleinaan renessanssista 1900-luvun alkuun lähtien. (Regelski 1981, 79–80.) Joidenkin mielestä (esim. Elliott 1995) äänimaisemat eivät ole musiikkia, mutta Regelski (1981, 79–80) perustelee äänimaisemia musiikiksi sillä, että myös monien 1900-luvun avantgarde-säveltäjien musiikki on enemmän äänimaisematyyppistä ja epätavanomaista kuin perinteinen musiikki. Hänen mukaansa äänimaisemien säveltäminen valmentaa lapsia tulevaisuuden musiikkiin, joka poikkeaa siitä musiikista, mihin olemme tottuneet. Lisäksi on lukuisia pedagogisia perusteluja sille, minkä takia äänimaisemasävellyksiä ja muita

sointivärillä ja dynamiikan vaihteluilla leikitteleviä harjoituksia tulisi musiikinopetuksessa hyödyntää. Seuraavassa esittelen Regelskin perusteluja omana suomennoksenani.

Äänimaisemasävellyksen etuja Regelskin (1981, 80–81) mukaan:

1. Oppilaat ovat aktiivisesti mukana oppimisprosessissa, kun he itse järjestelevät ääniä eri tavoin.
2. Äänimaisematekniikat ovat kokemusperäisiä tapoja oppia musiikillisen taiteen tärkeitä osa-alueita. Äänimaisemien tekeminen on vahvasti tekemällä oppimista, joka on paras tapa kestäväälle, pitkäaikaiselle oppimiselle.
3. Oppilaat kokevat opittavan asian merkitykselliseksi tai vähintäänkin kiinnostavammaksi, koska he pystyvät saman tien soveltamaan tietoa elämäänsä tai muihin musiikillisiin harrastuksiinsa.
4. Lapset pystyvät omista tuotoksistaan konkreettisesti huomaamaan, mitä he osaavat ja mitä ovat oppineet. Tämä on oppilaille tärkeää. (Regelski 1981, 80–81).

Joku voi edelleenkin nähdä äänimaisemat ”epä-musiikkina”, mutta niiden pedagoginen arvo on silti kiistaton. Kun oppilaat itse käyttävät samankaltaisia tekniikoita kuin säveltäjät työssään, he oppivat paremmin ymmärtämään musiikkia. Pitkäaikaista oppimista tapahtuu äänimaisemia tehdessä siksi, että lapsi työskentelee irrallisten faktatietojen sijaan omien ideoidensa ja konstruoimiensa käsitteiden varassa. Itse tehdessä toimitaan käsitteellisen ajattelun varassa, jolloin ihminen soveltaa kokonaisvaltaisesti oppimaansa tietoa käytäntöön. (Regelski 1981, 80–81)

Äänimaisemissa voi käyttää mitä ääniä tahansa. Mahdollisuuksia on rajattomasti. Tekemistä helpottaa, jos ääni on toistettavissa. Äänimaisemia on Regelskin (1981, 81) mukaan kolmea tyyppiä: a) improvisoidut, b) nuotinnetut ja c) sävelletyt äänimaisemat.

a) Improvisoidut äänimaisemat ovat vapaasti keksittyjä, mutta ne eivät ole yleensä yhtä spontaaneja jazz-improvisointiin verrattuna. Vaikka improvisaatioita ei ole nuotinnettu, oppilaat yleensä hieman suunnittelevat niitä etukäteen, vaikkakin spontaaniudelle jää silti esityksessä tilaa. Oppilaiden saadessa itseluottamusta, improvisoiduista äänimaisemista voi tulla todellisia improvisaatioita, spontaaneja esityksiä hetkessä.

b) Nuotinnut äänimaisemat sisältävät jonkinlaisen täysin nuotinnun suunnitelman. Se voi olla oppilaiden keksimä nuotinnus tai standardoitu nuotinnus tai joskus molempia.

c) Sävelletyt äänimaisemat sisältävät molempia, a:ta ja b:tä. Yleensä se tarkoittaa, että suurin osa sävelletyistä elementeistä ja esityksistä on kontrolloitu jonkinlaisella nuotinnuksella, mutta oppilaille on jätetty tilaa ja vapautta improvisoida jokin rytmikuvio tai melodiapätkä. Usein äänen lähde ja kesto on kuitenkin määritelty. (Regelski 1981, 81.)

### 3.2.3 Sovittaminen

Ervastin (2003, 68) mukaan ”sovittamisella tarkoitetaan valmiin musiikillisen materiaalin, kuten melodian muokkaamista tietylle musiikilliselle kokoonpanolle, kuten kuorolle tai bändille jne. - - Sovittaminen on lähellä säveltämistä, koska siinä tehdään toistettavaa uutta materiaalia.” Sovittaminen on musiikillista toimintaa, joka on vaativaa ja edellyttää jo melkoista musiikin osaamista ja tietotaitoa (Elliott 1995, 170). Äkkiseltään voisi ajatella, että sovittaminen on ammattimuusikoiden ja muiden asiaan vihkiytyneiden työtä, mutta Ervasti (2003, 68) tuo esille mm. Yhdysvaltojen ja Uuden Seelannin opetussuunnitelmat, joissa mainitaan oppilaiden omat sovitustehtävät. Lisäksi sovittaminen on tuttua myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa. Se mainitaan nykyisessä OPS:ssa 5–9-luokkien keskeisissä sisällöissä, mutta sitä ei eritellä tarkemmin. Sovittaminen on luettavissa rivien välistä myös vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Siinä puhutaan sommittelusta, jossa materiaalina käytetään ääntä, melodiaa, harmoniaa, puhetta, säestystä tai teemaa. Ervasti mainitsee oppilaiden sovitustehtävistä esimerkkeinä erilaisten muotorakenteiden kokeilun, ostinato-pohjaisten säestysten tekemisen ja kappaleiden sointiväriin ja dynamiikkaan liittyvät kokeilut (Ervasti 2003, 69).

### 3.2.4 Kuunteleminen

Musiikin kuuntelemisen luokittelu osaksi musiikillista keksintää on tärkeä rajanveto tutkimuksessani. Musiikin kuunteleminen ei ole yhtä selkeästi luovaa toimintaa kuin esimerkiksi säveltäminen ja improvisoiminen. Työssäni minun täytyykin vetää selvä raja siihen, mitkä kuuntelutehtävät sisältävät musiikillista keksintää. Pysin tässä luvussa selvittämään, mitä luova musiikin kuunteleminen on.

Musiikin kuunteleminen on monimutkainen tapahtuma, johon vaikuttavat niin henkilön keskittyneisyys, tietoisuus, muisti kuin musiikin kuuntelun kontekstikin. Kuunneltaessa

informaatio ei tule korvaan ja aivoihin selkeässä järjestyksessä, kuten Elliott kuvaa, ”siisteissä kananmunariveissä” vaan sekavana ”munakokkelina”. Aivot prosessoivat miljoonia asioita samanaikaisesti. Musiikin kuunteleminen on ääniaaltojen vastaanottamista ja skannaamista; aivot konstruoivat musiikin rakenteita. Tietoja tulkitaan ja vertaillaan eri musiikillisten elementtien välillä. Muusikkous ja musiikin aktiivinen kuunteleminen ovat saman kolikon eri puolia, kumpaakaan ei ole olemassa ilman toista. (Elliott, 1995, 80–83.) Kurkela (1994, 409–410) uskoo, että musiikin kuunteleminen inspiroi musiikin tekemiseen. Hänen mukaansa musiikin kuunteleminen on jo sinällään tekemistä ja oppimista. Kuunteleminen, eli toisin sanoen yritys ymmärtää kuulemaansa, vaatii käsittelyn ja käsittämisen taitoja. Kurkelan (1994, 410) mukaan kuunteleminen on äänten yhdistämistä joihinkin muuten havaittaviin todellisuuden ilmiöihin.

Regelski (1981, 181–182) korostaa, että musiikin kuunteleminen ja kuuleminen ovat eri asioita. Musiikin kuunteleminen on aktiivista toimintaa, kun taas kuuleminen on passiivista. Jotta musiikin kuunteleminen voi olla luovaa toimintaa, täytyy sen siis olla aktiivista musiikin kuuntelemista. Regelski (1981, 181–184) sanoo, että aktiivinen ja passiivinen musiikin kuunteleminen ovat mielen sisäistä toimintaa, joten niitä ei voida tehdä näkyväksi. Elliottin (1995, 81) mukaan pätevät eksperttitason musiikin kuuntelijat kuuntelevat musiikkia aktiivisella tasolla. Tämä aktiivinen kuunteleminen edellyttää, että järjestämme tietoisuutemme voiman tarkoituksenmukaisesti keskittymisen saavuttamiseksi. Musiikin luova kuuntelu tai se, mitä tapahtuu kuuntelun aikana, riippuu siis ajattelun ja tietämisen suhteesta kuuntelutapahtumaan. Musiikin kuunteleminen ei ole äänien taltioimista muistiin niin kuin nauhuri tekee, vaan musiikin tulkintaa ja kuullun ääni-informaation aktiivista konstruointia oman persoonallisen ymmärryksen ja näkemyksien pohjalta. (Elliott 1995, 81.)

Baroni (2006, 85) toteaa, että musiikillisen luovuuden tutkimisen saralla on hyvin pitkälti keskitytty tutkimaan musiikin tuottamisprosessia ja säveltämistä. Hän on löytänyt ainoastaan muutaman tutkimuksen, joissa on keskitytty tarkastelemaan musiikin kuuntelua luovana toimintana (Feinberg 1973; Pfeil 1972; Dunn 1997). Baroni itse on tutkinut musiikin kuuntelemista luovana prosessina ja tullut siihen tulokseen, että musiikin kuuntelemista ei tule pitää luovana toimintana, jos sitä harrastetaan vain kuuntelemisen tuottaman nautinnon vuoksi. Sen sijaan, jos kuunnellessa tulee esiin jokin ongelma, jonka kuulija haluaa ratkaista, voidaan kuuntelemista pitää luovana. Baronin mukaan esimerkiksi tilannetta, jossa kuulija

yllättyy uudeltaisesta äänimaailmasta ja joutuu mielessään tulkitsemaan musiikkia uudella tavalla, voidaan pitää ongelmanratkaisuna. Toisena esimerkkinä luovasta kuuntelemisesta on tilanne, jossa kuulija pyrkii selvittämään kuulemansa teoksen säveltäjän teoksesta, jota ei ole aiemmin kuullut. Baroni asettaa kaksi ehtoa sille, että musiikkia kuunnellessa tapahtuu ongelmanratkaisua: a) ratkaisu on oltava olemassa ja vaatii tietoa, jotta se on ratkaistavissa ja b) kuulijalla on hallussaan tietotaitoa, mutta hän ei tiedä ratkaisua. (Baroni 2006, 90, 92.)

Mielestäni Baronin näkemys musiikin kuuntelemisesta luovana tapahtumana on hyvin kapea. Hän jättää musiikin herättämät mielikuvat ja tunne-kokemukset määritelmänsä ulkopuolelle keskittyessään tutkimaan kuuntelun aikana tapahtuvaa ongelmanratkaisuprosessia. Lisäksi Baronin kuvaama ongelmanratkaisu ei välttämättä vaadi divergenttiä ajattelua, joka on tyypillistä luovalle ajattelulle. Kun Baroni toteaa ongelmanratkaisun ehdossa, että ratkaisun on oltava olemassa, sisältyy siihen odotus, että on olemassa jokin tietty oikea ratkaisu. Luovassa ongelmanratkaisussa ei ole tiedossa oikeaa vastausta, vaan ratkaisuja voi olla lukuisia.

Musiikin kuunteleminen on myös Regelskin (1981, 186) mukaan luova tapahtuma. Hän sanoo, että kuunnellessa jokainen kuulija luo mielessään oman vastineensa kuulemalleen musiikille ja kokee musiikin yksilöllisesti. Samoilla linjoilla on myös Paynter (1982, 95) sanoessaan, että esittäessämme ja kuunnellessamme musiikkia me muokkaamme sitä mielikuvituksemme avulla ja vertaamme sitä mielessämme ja tunteissamme kokemiimme asioihin. Tämä on Paynterin mukaan luova prosessi, sillä siinä tarvitaan originaalia ja luovaa ajattelua. (Paynter 1982, 95; Regelski 1981, 186.)

Luovan musiikin kuuntelemisen edellytyksenä on siis aktiivinen kuunteleminen. Luova musiikin kuunteleminen voi inspiroida oman musiikin tekemiseen tai muuhun luovaan toimintaan. Musiikin kuunteleminen on luovaa, sillä kuuntelija konstruoi kuulemaansa aikaisempiin tietorakenteisiin ja muodostaa mielikuvia sekä tunnekokemuksia, jotka voivat olla siivittämässä uudeltaisia ajatusmalleja ja sitä kautta luovien ideoiden syntyä.

Esittelen seuraavaksi Leonard B. Mayerin (1956) ajatuksiin perustuvan kuunteluluokittelun, joita Hyvönen (1995, 100, 143–144, 164–167) on tulkinnut väitöskirjassaan seuraavasti:

1. **Formaalinen kuuntelu**, jossa korostuu teoslähtöinen ajattelu, musiikin sisäiset ominaisuudet ja elementit. Kuuntelu on analyyttistä ja tiedollista.
2. **Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu**, jolloin käsitellään musiikista nousevia tunteita. Kineettis-ekspressiivinen kuuntelun alue kattaa musiikin sisäisten merkitysten puolen, jossa koetaan jännitystä, sen laukeamista, kiihtymisen ja rauhoittumisen reaktioita. Näistä ilmiöistä käytetään usein nimeä esteettinen ilmaisu. Lisäksi kineettis-ekspressiivinen alue tulee myös musiikin ulkoisten merkitysten puolelta. Tällöin ollaan tekemisissä musiikin aiheuttamien emotionaalisten tai affektiivisten kokemusten kanssa. Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu operoi tunteiden ja estetiikan alueella.
3. **Referentiaalinen kuuntelu** liittyy musiikin herättämiin mielikuviin ja assosiaatioihin musiikkia kuunnellessa. Mielikuvitus ja kuvittelu ovat osa referentiaalista kuuntelua. Reichlingin (1990) mukaan kuvittelu on luovaa aktia edeltävä tapahtuma. (Reichling 1990; Hyvösen 1995, 167 mukaan.) Reichlingin mukaan musiikin kuuntelu on luova tapahtuma, jota mielikuvat ja kuvittelu ruokkivat. Ne eivät liity pelkästään referentiaaliseen kuunteluun, vaan niitä tarvitaan kaikessa musiikin kuuntelemisessa. (Reichling 1990, 282; Hyvösen 1995, 167 mukaan.) Referentiaalinen kuuntelu liittyy musiikin herättämiin mielikuviin musiikkia kuunnellessa.

Kyseisistä kolmesta kuunteluluokasta pidän luovana kuunteluna kineettis-ekspressiivistä sekä referentiaalista kuuntelua. Rajausta perustelen sillä, että kyseisissä kuuntelutyypeissä operoidaan tunteiden, kokonaisvaltaisen kokemuksen ja mielikuvituksen alueella, jotka ovat Friefin (1984, 320–328) mukaan luovan prosessin tukipilareita. Analysoidessani kuunteluun liittyviä harjoituksia oman tutkimukseni aineistosta, pidän teoreettisena suunnannäyttäjänä Mayerin luokittelua.

### 3.2.5 Muut taidemuodot osana musiikillista keksintää

Taidekasvatuksessa tulisi Karppisen ym. (2005, 8) mukaan suosia kokonaisvaltaista ja moniaistista lähestymistapaa, jossa leikki ja mielikuvamaailma ovat toiminnan lähtökohtia. Niiden katsotaan antavan parhaimmat edellytykset lapsen kehitykselle ja luovuudelle. (Karppinen, Ruokola & Uusikylä 2005, 8.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa korostuvat oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen ja opetuksen eheyttäminen etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin (POPS 2004). Oppilaan ilmaisua pyritään tukemaan ja kehittämään ja siksi olisi myös tärkeää, ettei erilaisia ilmaisukeinoja jaoteltaisi oppiaineittain.



Tästä syystä myös musiikillisessa keksinnässä on tärkeää, että muita ilmaisumuotoja voidaan yhdistää musiikin maailmaan. Muita taidemuotoja musiikillisen keksinnän osana ovat Ervastin (2003, 71) mukaan tanssi, draama ja kuvataiteet. Seuraavassa kerron lyhyesti niiden luonteesta osana musiikillista keksintää.

Eeva Anttila on tanssipedagogi ja tutkinut tanssin merkitystä taidekasvatuksessa. Hänen mukaansa ihmisen on mahdollista kokea musiikin ja liikkeen aito yhteys. Musiikin ja liikkeen yhdistäminen saa ihmisen toimimaan kokonaisvaltaisesti – yhdistämällä fyysisen, henkisen ja emotionaalisen ulottuvuuden. Kehollisten kokemusten tarjoaminen oppilaille mm. luovan liikunnan ja tanssi-ilmaisun muodossa on todettu vaikuttavan positiivisesti koordinaatiokyvyn, kehon tuntemuksen, kuuntelu- ja keskittymiskyvyn, terveen itsetunnon sekä ilmaisullisuuden kehittymiseen. (Anttila 1997, 91.) Sveitsiläisen musiikkipedagogin Jaques-Dalcrozen mukaan ”Liike on näkyvää musiikkia ja musiikki on kuuluvaa liikettä”. Musiikkia voidaan siis opettaa liikunnan avulla ja liikuntaa musiikin avulla, jolloin rytmi on niitä voimakkaasti yhdistävä tekijä (Simola-Isakson 1982, 8). Määrittelen koreografioiden suunnittelun ja vapaan improvisoidun liikkeen tai tanssin osaksi musiikillista keksintää, sillä musiikki ja rytmi ovat niiden lähtökohtana.

Draamakasvatuksessa on kysymys sisällöltään leikkisästä toiminnasta draaman ja teatterin työtavoin (Toivanen 2005, 119). Heikkinen (2005, 24) määrittelee draamakasvatusta seuraavalla tavalla: ”Draamakasvatus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova, esimerkiksi yhden lukuvuoden mittainen ryhmäprosessi, joka sisältää erilaisia projekteja osallistavan, esittävän ja soveltuvan draamakasvatuksen genressä.” Samaan hengenvetoon Heikkinen toteaa, että lähdeittäessä tarkentamaan määritelmää, asiasta ei enää olla yksimielisiä (Heikkinen 2005, 24). Draama kytkeytyy musiikilliseen keksintään siten, että usein musiikkia käytetään tarinan elävöittäjänä ja dramatisointina. Musiikkia voidaan käyttää myös draaman tai tarinan inspiraation lähteenä. Musiikkia tai laulun tapahtumia voidaan näytellä ja esittää. Ylipäätään musiikilla voidaan kertoa tarinoita, mihin myös draama ja teatteri perustuvat.

Kärkkäinen (2005, 47) luonnehtii kuvallisen kielen merkitystä kohteiden konkretisoinniksi ja niihin liittyvien merkitysten hahmottamiseksi. Lapsi oppii tapahtumien ja kokemusten kuvallisen rakentamisen kautta osallistumaan ja toimimaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa uutta tietoa sovelletaan aikaisempaan ymmärrykseen.

Kuvallisen ilmaisun elementtejä ovat hahmo, tila, väri, tunne ja tarina. Taidekasvatus on aistilliseen tarkkaavaisuuteen ja elämän kokemuksellisuuteen perustuvaa oppimista. Kärkkäisen mukaan ”Ääni, haju, kosketus, liike tai tapahtuma voi tuottaa mielikuvan ja muotoutua kaksiulotteiseksi tai kolmiulotteiseksi kuvaksi tai olla osa kuvallista tulkintaa. Kuvan tulkintaa on mahdollista muuttaa ja tutkia liittämällä siihen eri aistein havaittavia merkityksiä kuten uusia äänimaailmoja. Kuvat voivat herättää uusia kuvia tai tarinoita ja tarinoista on mahdollista tuottaa kuvia. Itseä, toisia ja elämää on mahdollista ymmärtää paremmin tarkastellessaan erilaisissa, kenties moniaistisissa taidekokemuksissa samankaltaisuuksia ja eroja.” (Kärkkäinen 2005, 47–48.) Musiikki ja kuvataide ovat toistensa sisaruksia. Kuva voi inspiroida musiikin tekemiseen tai musiikki kuvan tekemiseen. Tästä syystä myös kuvallisella ilmaisulla on paikkansa osana musiikillista keksintää.

## **4. MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ PERUSKOULUN VALTAKUNNALLISISSA OPETUSSUUNNITELMISSA 1970–2004**

### **4.1 Musiikillisen keksinnän juuret opetussuunnitelmissa**

Musiikillinen keksintä liittyy oleellisesti konstruktivistiseen lapsilähtöiseen kasvatustajatteluun. Erityisesti musiikkikasvatuksessa Carl Orff ja Jaques-Dalcroze ovat toimineet musiikillisen keksinnän kehittäjinä ja suunnannäyttäjinä. (Barrett 1998, 10.) Myös Regelski (1981), Paynter (1970) ja Elliott (1995) ovat kantaneet kortensa kekoon toiminnallisen musiikkikasvatuksen puolestapuhujina, sekä oppilaan omaan keksimiseen ja tuottamiseen perustuvan oppimisen uranuurtajina musiikinopetuksen saralla.

Barrettin (1998, 11) mukaan musiikillinen keksintä sai suosiota 1960-luvulta lähtien. Hänen nimeämiään musiikillisen keksinnän pioneereja olivat Britanniassa Davies (1963), joka tutki musiikillista keksintää opetus- ja oppimismenetelmänä sekä Self (1967), Addison (1967), Dennis (1970), Ashton ja Paynter (1970), jotka tekivät musiikillisen keksinnän kokeiluja ja kehittivät opetusmateriaaleja kouluihin. Australiassa D'ombrain (1969), Humble (1969) sekä Kanadassa Schaeffer (1965, 1967, 1969) julkaisivat musiikilliseen keksintään liittyviä pedagogisia kirjoituksia. Yhdysvalloissa Thomas (1970) toimi suurena vaikuttajana siihen, että musiikillinen keksintä otettiin osaksi koulujen musiikin opetussuunnitelmaa. (Barrett 1998, 10–13.)

Musiikillisen keksinnän alkuperä on luovassa musiikkikasvatuksessa. Nämä ajatukset rantautuivat Suomeen 1970-luvulla, mistä syystä tarkastelen musiikin opetussuunnitelmia 70-luvulta alkaen. Musiikillisen keksinnän käsite mainitaan ensimmäisen kerran vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Sen sijaan musiikillisen keksinnän juuret Suomessa ulottuvat vastoin alkuperäisiä ennakkokäsityksiäni vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmaan (Peruskoulun opetussuunnitelma – komiteanmietintö II, 1970). Käsitettä musiikillinen keksintä ei vielä tuolloin käytetty, mutta puhuttiin keksinnästä ja luovasta ilmaisusta. Silti kyseessä ovat samankaltaiset asiat kuin nykyisessä musiikillisessä keksinnässä.

Esittelen seuraavaksi, mitä neljä viimeisintä opetussuunnitelmaa, POPS 1970, POPS 1985,

POPS 1994 ja POPS 2004 sisältävät musiikilliseen keksintään ja luovuuteen liittyen. Olen poiminut opetussuunnitelmista musiikilliseen keksintään ja luovaan toimintaan liittyvät kohdat ala-asteelle ja nykyiseen alakouluun liittyen, sillä oppikirja-analyysini koskee nykyisen alakoulun luokka-asteita. Uusimmassa opetussuunnitelmassa luokka-asteet on jaoteltu 1–4 ja 5–9, jolloin 5.–6. luokkien tavoitteet ovat samat yläkoulun 7.–9. luokkien tavoitteiden kanssa.

Opetussuunnitelmien esittelyn jälkeen kokoa lyhyesti yhteen niissä tapahtunutta kehityskaarta luvussa 4.2 ja esittelen sitä kaaviossa 1.

#### **4.1.3 POPS 1970**

Vuoden 1970 opetussuunnitelma on keskusjohtoinen ja siten varsin laaja ja yksityiskohtainen kahteen sitä seuranneeseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa yksi keskeisistä tavoitteista on tarjota oppilaalle mahdollisuus musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun (POPS 1970, 274). Lisäksi opetuksen kokonaisvaltaisuutta ja toiminnallisuutta korostetaan, sekä kehoitetaan valitsemaan lauluja, jotka liittyvät lasten mielikuvamaailmaan (POPS 1970, 274, 276).

Ala-asteen jokaisen luokkaryhmän kohdalla toistuvat tavoitteet: vapaa ja kuvaileva liikunnallinen improvisaatio, satujen esittäminen musiikkitehostein, dramatisointi, rytmisten ja melodisten aiheiden keksintä, säestyssovitukset sekä laulujen ja soitinsävelmien sepittäminen. Lisäksi opetussuunnitelmasta löytyy kokonainen luku luovasta ilmaisusta. Heti luvun alussa todetaan, että vapaan ilmaisun tulisi olla koko musiikin opetuksen lähtökohta ja että luova ilmaisu on yksi persoonallisuuden kehityksen perusedellytyksiä. Tekstissä mainitaan improvisointi, äänisovittelut, äänikokeilut, säveltäminen, säestysten sovitukset (mikä viittaa sovitukseen), musiikin kuuntelu sekä sen pohjalta tapahtuva luova liikkuminen, musiikin kuuntelun herättämien mielikuvien linkittyminen visuaaliseen ja sanalliseen ilmaisuun sekä integrointi muihin oppiaineisiin. (POPS 1970, 274–275, 282–283.)

#### **4.1.2 POPS 1985**

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa puhutaan luovuudesta ja sen mukaan ” – – opetuksen tavoitteena on luovan ilmaisykyvyn kehittäminen” ja sitä tulee kehittää kaikilla musiikinopetuksen osa-alueilla. Tavoitteena on myös koko persoonallisuuden kehittäminen.

(POPS 1985, 191.) Ala-asteen tavoitteissa musiikilliseen keksintään ja luovaan ilmaisuun liittyen tuodaan esiin erilaisten äänten tuottaminen ja kuvaaminen, omien sävelmien keksiminen ja sepittäminen sekä säestyssointujen valitseminen laulu- ja soittotehtäviin. Oppilaiden kuuntelukykyä pidetään musiikin oppimisen perusedellytyksenä. (OPS 1985; 191, 200.) Liikkuminen mainitaan yhtenä tärkeänä työtapana, jonka avulla koetaan musiikkia ja opitaan sen lainalaisuuksia (POPS 1985, 200.) Opetussuunnitelmassa kehoitetaan toimimaan taidekasvatusta eheyttävällä tavalla (POPS 1985, 199.) Yläasteen oppisisällöissä on enemmän musiikilliseen keksintään liittyvää materiaalia, mutta se jää katsaukseni ulkopuolelle.

#### **4.1.3 POPS 1994**

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sanotaan, että musiikillisen keksinnän tulisi olla yksi keskeisistä toimintatavoista musiikin opetuksessa (POPS 1994, 98). Musiikkikasvatusta pidetään tärkeänä tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä (POPS 1994, 97). Musiikilliseen keksintään viittaa seuraava kohta: ” – – kehitetään valmiuksia antaa omille musiikillisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelmien sepittämisen yhteydessä” (POPS 1994, 98). Opetussuunnitelmassa mainitaan sävellysten tekeminen omien musiikillisten ajatusten ilmaisemiseksi ja sen lisäksi kehoitetaan myös musiikin tuottamiseen.

”Tutkivan asenteen herättäminen oppilaissa on edellytys luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiselle” (POPS 1994, 97). Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa korostuvat tutkivan asenteen, ongelmanratkaisun ja luovan musiikillisen ajattelun merkitys musiikinopetuksessa. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan toteuttamaan leikinomaista toimintaa, jonka avulla pyritään iloiseen yhdessäoloon sekä ryhmässä toimimisen harjoitteluun. Niiden katsotaan edistävän oppilaan minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä. (POPS 1994, 97.) Toiminnan kautta oppiminen mainitaan myös oppimisen keinona, mutta se löytyy yläasteen tavoitteista. Erityisesti mainitaan, että musiikin tiedollinen aines tulisi opettaa yhdistämällä se oppilaiden omiin havaintoihin, kokemuksiin ja tekemiseen (POPS 1994, 98). Opetussuunnitelmassa korostetaan, että esteettisen kasvatuksen alueena musiikin tulee eheyttää koko taidekasvatusta (POPS 1994, 97).

Musiikin kuuntelusta mainitaan, että se on musiikkikasvatuksen lähtökohta ja sen avulla harjoitellaan keskittymistä ja rentoutumista. Lisäksi kuuntelulla ohjataan oman ääniympäristön havainnointiin sekä kuunneltavan musiikin valintaan ja arviointiin. (POPS

1994, 98.) Musiikin aktiivista kuuntelemista, minkä tässä tutkimuksessa erotan passiivisesta kuuntelemisesta, ei mainita. Keskittyminen ja havainnointi kuitenkin viittaavat aktiiviseen toimintaan ja voidaan tulkita, että tekstissä tarkoitetaan aktiivista kuuntelemista. Improvisaatiota ei myöskään mainita, joskin se voidaan lukea niin sanotusti rivien välistä opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on musiikilliseen keksintään liittyviä tavoitteita enemmän yläasteen oppisisällöissä, kuten aikaisemmassakin opetussuunnitelmassa.

#### **4.1.4 POPS 2004**

Musiikin opetussuunnitelman alussa mainitaan, että musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset ovat musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perusta. Musiikin opetuksen tulisi tarjota välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen. Musiikillisen identiteetin muodostumisen prosessissa tavoitteena on kehittää arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (POPS 2004, 231). Omaa musisointia ja musiikin kuuntelua pidetään siis tärkeinä ja omakohtaisuus lisää musiikin merkityksellisyyttä. Kyseiset tavoitteet tukevat musiikillisen keksinnän asemaa musiikin opetuksessa. Mikä muu kehittää paremmin musiikillista identiteettiä ja tarjoaa merkityksellisiä kokemuksia kuin oman musiikin tekeminen ja omat musiikilliset oivallukset, mistä musiikillisessa keksinnässäkin on kyse.

Tuoreimmassa opetussuunnitelmassa selkeänä tavoitteena niin 1.–4. luokilla kuin 5.–9. luokillakin, on musiikillisen keksinnän kehittäminen. 1.–4. luokilla tavoitteena on oppia käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina. Musiikillista keksintää tulisi harjoitella äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin. Lisäksi musiikillista ilmaisua tulisi kehittää leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Hyvän osaamisen yksi kriteereistä neljännen luokan päättyessä on, että oppilas ” – osaa yksin ja ryhmän jäsenenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiana käyttäen keksiä omia musiikillisia ratkaisuja esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo/tuttharjoituksissa” (POPS 2004, 231–233). Opetuksen tulisi tarjota oppilaalle kokemuksia erilaisista äänimaailmoista, sekä rohkaista ilmaisuun ja omien mielikuvien toteuttamiseen. (POPS 2004, 231–233.)

5.–9. luokilla opetussuunnitelman mukaisena tavoitteena on rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän avulla. Tätä tavoitetta kohti pyritään kokeilemalla omia musiikillisia ideoita improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen. Hyvän osaamisen yhtenä kriteerinä yhdeksännen luokan päättyessä pidetään taitoa käyttää musiikin eri elementtejä rakennusmateriaaleina omien musiikillisten ideoiden ja ajatusten kehittämisessä ja toteutuksessa. (POPS 2004, 233–234.)

Musiikin kuuntelemisen merkitystä pidetään tärkeänä, sillä se on opetussuunnitelman mukaan musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perusta. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan kuuntelun aktiivisuutta ja mainitaan myös erilaisten aktivointikeinojen käyttö. Niitä ovat eläytyminen sekä omien mielikuvien ja kokemusten kuvaileminen kuullun pohjalta. Musiikin kuuntelussa korostetaan monipuolista kuunteluohjelmistoa ja sen jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti. (POPS 2004, 231–234.) Musiikin kuuntelutaitoa aktiivisena prosessina kuvaavat tavoitteet, missä oppilaan tulisi osata kuunnella musiikkia havainnoiden sekä esittää perusteltuja näkemyksiä havaintojensa pohjalta. Aktiiviseen kuunteluun liittyy myös tavoite, että oppilaan tulee osata kuunnella omaa ja muiden tuottamaa musiikkia niin, että hän kykenee musisoimaan yhdessä muiden kanssa. (POPS 2004, 234.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tuodaan esiin myös taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuus ja musiikin integroituminen oppiaineen ulkopuolelle. Sen mukaan oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulisi tukea etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen kehoitetaan kohdassa, jonka mukaan kuuntelukokemusta tulisi osata neljännen luokan päättyessä ilmaista verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla. Sovittaminen mainitaan myös 5.–9. luokan oppimistavoitteissa. (POPS 2004, 231–234.)

## **4.2 Musiikillisen keksinnän kehitys opetussuunnitelmissa**

Opetussuunnitelmat vuosilta 1970 ja 2004 ovat kattavimpia musiikillisen keksinnän ja luovuuden tavoitteiden esille tuomisessa. Asiaa selittää ehkä vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien linja, jossa opettajalle on annettu hyvin vapaat kädet opetussuunnitelman toteuttamisessa. Nykyinen ja 1970-luvun opetussuunnitelma antavat sen sijaan opettajalle tarkemmat raamit opetuksen toteuttamiselle.

Seuraavassa kaaviossa (KAAVIO 1.) olen koonnut esittelemieni opetussuunnitelmien keskeiset tavoitteet musiikilliseen keksintään liittyen. Esitän kaaviossa ainoastaan ala-kouluun suunnatut musiikilliseen keksintään liittyvät tavoitteet lukuun ottamatta vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, jossa entisen yläasteen tavoitteet ulottuvat myös 5.–6. luokille. Taulukko ei noudata täysin musiikillisen keksinnän osa-aluejakoa, minkä olen esitellyt luvussa 3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet, sillä opetussuunnitelmissa jaottelu on erilainen.



**Tavoitteita:**

<b>Tavoitteita:</b>	<b>POPS 1970</b>	<b>POPS 1985</b>	<b>POPS 1994</b>	<b>POPS 2004</b>
<b>Luova ilmaisu</b>	Opetuksen ja persoonallisen kehityksen lähtö-kohta	Tulee kehittää kaikilla musiikinopetuksen osa-alueilla.	Musiikkikasvatuksella tärkeä rooli luovuuden kehittämisessä.	Tavoitteena luovan suhteen rakentaminen musiikkiin.
<b>Musiikillinen keksintä</b>	Ei käytetä kyseistä käsitettä.	Ei käytetä kyseistä käsitettä.	Musiikillinen keksintä yksi tärkeimmistä toimintatavoista musiikin opetuksessa.	Musiikillisen keksinnän kehittäminen tärkeä tavoite.
<b>Improvisointi</b>	Vapaa ja rajoitettu improvisointi, kysymys-vastaus improvisointi laulaen, erilaisin soittimin (nokkahuilu, Orff-lyömäsoittimet), liike-improvisointia	Ei mainintaa.	Voi viitata improvisointiin: ”...kehitetään valmiuksia antaa omilla musiikillisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelmien sepittämisen yhteydessä.	Oppilaan tulee saada toteuttaa musiikillisia ideoitaan säveltämisen, improvisoinnin ja sovittamisen kautta. Mainitaan soolo-tutti- ja kysymys-vastaus-improvisaatioharjoitukset ja ääni-sommitelmat, mitkä liittyvät äänikerrontaan.
<b>Säveltäminen</b>	Rytmisten ja melodisten aiheiden keksintää, laulujen ja soitinsävelmien sepittäminen ja niiden muistiin merkitseminen.	Keksitään/sepitetään omia sävelmiä, tuotetaan ja kuvataan erilaisia ääniä, tuotetaan rytmisommitelmia	Sävelmien sepittäminen, oman musiikin tuottaminen.	
<b>Äänikerronta</b>	Äänisommitelmat, äänikokeilut	Ei mainintaa	Ei mainintaa.	
<b>Sovittaminen</b>	Säestysommitelmia, valmiin melodian muuntelua.	Valitaan säestyssointuja laulu- ja soittoehtäviin.	Ei mainintaa.	
<b>Musiikin kuuntelu</b>	Kuuntelukyvyn kehittäminen opetuksen keskeinen tavoite.	Kuuntelukykyä tulee kehittää ja se on musiikin oppimisen edellytys.	Musiikin kuuntelu musiikkikasvatuksen lähtökohta.	Musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perusta. Oppilas osaa tehdä kuulemastaan havaintoja ja esittää niistä perusteltuja näkemyksiä.
<b>Draama</b>	(Satujen) dramatisointi, laulujen näytteleminen.			
<b>Musiikin kuuntelu inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle tuotokselle</b>	Musiikki muiden oppiaineiden elävöittäjänä, musiikin herättämien mielikuvien ilmaisu visuaalisesti.	Luovan ilmaisukyvyn kehittäminen, oppiaineiden välinen eheytyminen.	Keskeinen toiminta-tapa musiikillinen ilmaisu, mikä voi viitata hyvin monenlaiseen musiikin ilmaisuun.  Musiikin tulee eheyttää taidekasvatusta.  Kuuntelu- ja liikuntatehtävien yhdistäminen lauluun ja soittoon.	Mielikuvien ja kokemusten kuvailu kuullun pohjalta. (Oma huom. kuvailu voi olla kirjallista, kuvallista tai liikettä.)  Musiikillisen keksinnän kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa.  Liike musiikillisen ilmaisun välineenä.
<b>Kehollinen ilmaisu</b>	”liiku niin kuin kuulet”, laululeikit joista osa improvisoituja, vapaata ja kuvailevaa liikunnallista improvisointia.			

KAAVIO 1. Musiikillinen keksintä opetussuunnitelmissa 1970–2004.

Opetussuunnitelmia verrattaessa voidaan todeta, että luovan ilmaisu kehittäminen musiikin opetuksessa on ollut yksi tärkeimmistä tavoitteista jo 1970-luvulta lähtien. Opetussuunnitelmissa näkyy, kuinka 2000-luvulla ollaan taas palaamassa hieman tiukempaan linjaan opettajan pedagogisten vapauksien suhteen. Musiikillisen keksinnän tiimoilta asia käy ilmi siten, että musiikillisen keksinnän harjoituksia on kuvailtu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa tarkemmin kuin esimerkiksi vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on palattu enemmän 1970-luvun tyyliin. Tämä on positiivinen asia musiikillisen keksinnän kannalta. 1980–1990-luvuilla musiikillista keksintää vierastava opettaja saattoi jättää kyseisen osa-alueen opetuksen minimaaliseksi opetussuunnitelmaan sisältyvien selkeiden ohjeiden puuttuessa. Nykyisessä opetussuunnitelmassa annetaan kuitenkin selkeitä ohjeita musiikillisen luovuuden kehittämiseksi.

## 5. TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimusongelmat

Selvitän tutkimuksessani, löytyykö nykyisistä musiikin oppikirjoista musiikillista keksintää kehittäviä tehtäviä. Lisäksi tutkin sitä, millaisia tehtävät ovat laadultaan. Sitä varten olen ensin selvittänyt ja määritellyt, mitä musiikilliseen keksintään kuuluu ja millaiset harjoitukset sitä kehittävät. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 127) listaavat tutkimustyyppit neljään osaan: kartoittava, kuvaileva, selittävä ja ennustava. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa musiikillista keksintää kehittäviä tehtäviä. Tällaiseen kartoittavaan tutkimukseen soveltuu tavallisimmin laadullinen tutkimus (Hirsjärvi ym. 1997, 128).

Tutkimusongelmani ovat tarkentuneet aineistoon tutustuessani. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tällainen on mahdollista. Kiviniemi (2001, 68) kuvailee laadullisen tutkimuksen luonnetta prosessorientoituneeksi sekä jatkuvaksi päätöksien ja ongelmanratkaisun ketjuksi. Siksi tutkimusongelman ei tarvitse tutkimuksen alussa olla selkeä, vaan se jäsentyy ja tarkentuu tutkimuksen edetessä. Myös Hirsjärvi ym. (1997, 114) ovat samoilla linjoilla. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 114; Kiviniemi, 2001, 68–69.)

Päätutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Millaisia musiikillista keksintää tukevia tehtäviä Musiikin Mestarit 1–6 opettajankirjasarjasta löytyy?
2. Kuinka laadukkaita musiikillisen keksinnän tehtävät ovat?

Päätutkimusongelmani ovat matkan varrella jakautuneet lisäksi seuraaviin alaongelmiin:

1. a) Mihin sisältöalueisiin tehtävät jakautuvat?
1. b) Muuttuvatko tai lisääntyvätkö/vähenevätkö musiikillisen keksinnän tehtävät ylemmille luokka-asteille edetessä?
2. a) Vastaavatko tehtävät opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin?
2. b) Millaisia kytköksiä musiikillisen keksinnän tehtävissä löytyy luovuusteorioihin?

### **5.1.2 Tutkittavien musiikin oppikirjojen valinta ja esittely**

Päädyin tutkimaan Musiikin mestarit 1–6-luokkien opettajanoppaita. Valitsin kirjasarjan siksi, että ne ovat uusia ja kertovat siten nykypäivän opettajankirjojen musiikillisen keksinnän tilanteesta. Toinen valintaperusteeni on se, että Musiikin mestarit oppikirjasarja on varsin suosittu ja kokemukseni mukaan sitä käytetään useilla kouluilla. Tarkalleen ottaen aineistonani ovat Musiikin mestarit -oppikirjasarjan opettajanoppaat, joissa oppilaan kirjan näkymä on myös aina esillä. Opettajan kirjoja analysoimalla saan paremman kuvan siitä, millaisia eväitä opettajalle tarjotaan musiikillisen keksinnän opettamiseen kyseisessä kirjasarjassa.

## **5.2 Menetelmä**

### **5.2.1 Menetelmän valinta**

Olen aikaisemmissa luvuissa määritellyt sen mitä tutkimuksessani tarkoitetaan musiikillisella keksinnällä. Tämä on välttämätöntä, jotta voin tarkastella oppikirjan tehtäviä tutkimusongelmieni valossa. Tutkimuksen kohteenani ovat Musiikin mestarit -oppikirjasarjan opettajanoppaat. Eskola & Suoranta (1999, 15) toteavat, että laadullisella aineistolla tarkoitetaan karrikoituna sitä, että aineisto on tekstimuodossa. Oppikirjat koostuvat tekstistä ja kuvista. Aineistoni on siis laadullinen aineisto ja tutkimukseni noudattaa siksi pääosin laadullisen tutkimuksen linjoja. Tutkimusongelmani liittyvät myös musiikillisen keksinnän tehtävien määriin, joten tarvitsen avukseni aineiston analysointiin myös kvantitatiivista menetelmää.

Sopiviksi menetelmiksi tutkimukseeni soveltuvat sisällönanalyysi ja sisällön erittely. Sisällönanalyysin avulla toteutan tutkimukseni laadullisen puolen ja sisällön erittelyn avulla määrällisen. Tuomen ja Sarajärven (2002, 93, 105–107) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, joka soveltuu erilaisten dokumenttien, kuten kirjojen, artikkelien, päiväkirjojen, haastattelujen tai minkä tahansa kirjallisessa muodossa olevien dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysoimiseen. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tietoa tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105–107.) Sisällön erittelyn avulla pyrin puolestaan saamaan kvantitatiivista tietoa erilaisten musiikillisen keksinnän tehtävätyyppien esiintymistiheyksien suhteista sekä tehtävämäärien kehityksestä kirjasarjassa.

### 5.2.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi mielletään yleensä laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sisällönanalyysi etenee kolmen vaiheen kautta. Ensiksi aineisto pelkistetään, eli analyysiyksiköille etsitään yhteisiä nimittäjiä. Sen jälkeen aineisto ryhmitellään ja kolmannessa vaiheessa ryhmistä muodostetaan vielä yleisempiä esityksiä, eli ne abstrahoidaan. Sen jälkeen aineiston pohjalta voidaan luoda uusia teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 116.)

Sisällönanalyysissä on kolme vaihtoehtoa analyysin toteuttamiseksi: aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97–116). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja tai harkittuja, vaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitteitä lähdetään etsimään empiirisestä aineistosta käsin. Analyysiin kuuluu aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Aikaisemmillä teorioilla ja havainnoilla ei ole vaikutusta aineiston analyysiin – ei ainakaan teoriassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.)

Aineistolähtöisen analyysin kompastuskivenä on, että aineiston analyysiin saattaa tutkijan huomaamatta vaikuttaa hänen subjektiiviset kokemuksensa, tietonsa ja havaintonsa tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tätä ongelmaa pyritään minimoimaan niin, että tutkija kirjoittaa näkyväksi omat ennakkoluulonsa ja käsityksensä aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.) Aineistolähtöinen analyysi ei sovellu tutkimukseeni, sillä tarvitsen ensiksi jonkinlaisen teoreettisen viitekehyksen, millä ”haravoida” aineistosta musiikillisen keksinnän tehtäviä. Aineistolähtöisellä analyysillä voisin kyllä tyypitellä oppikirjan tehtäviä ja katsoa sitten, löytyykö oppikirjasta musiikillisen keksinnän tehtäväryhmää. Tämä ei kuitenkaan antaisi kovinkaan tarkkaa tietoa tehtävistä, sillä musiikillisen keksinnän tehtäviä on monenlaisia ja tutkimukseni tarkoituksena on selvittää millaisia.

Kuten aineistolähtöisessäkin analyysissä, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta käsin, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysiä. Abstrahointivaiheessa, eli teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheessa, empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka ovat määritelty ennen analyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä siis teoria luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan esille valmiina aikaisemman teoreettisen tiedon pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 98–99, 116.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjautuu aikaisempaan teoreettiseen viitekehykseen tai käsitejärjestelmään. Tästä syystä ongelma tutkijan subjektiivisuudesta pienenee hieman aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin nähden. Analyysia siis ohjaa jokin teema tai käsitekartta.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan aluksi analyysirunko aikaisemman teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Analyysirungon sisälle aletaan muodostaa erilaisia kategorioita tai luokituksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan. Rungon sisälle voidaan poimia aineistosta sinne kuuluvat asiat ja muodostaa uusia luokkia rungon ulkopuolelle niille asioille, jotka eivät mahdu alkuperäiseen analyysirunkoon. Analyysirunko voi olla myös strukturoitu, jolloin aineistosta poimitaan vain ne asiat, jotka runkoon sopivat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.)

Toteutan oppikirjojen analyysin teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Katson sen tässä tapauksessa parhaaksi vaihtoehdoksi, sillä kirjallisuuden pohjalta muodostunut musiikillista keksintää määrittävä viitekehys ohjaa analyysiäni. Tässä tapauksessa analyysin teoreettisena viitekehyksenä toimii Ervastin (2003) jaottelu musiikillisen keksinnän osa-alueista, jota olen kehittänyt luvuissa 3.1 Musiikillisen keksinnän arvoitus ja 3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet.

Tutkimusaineistoa alkuvaiheessa selaillessani huomasin, että kirjallisuuden pohjalta kehittynyt luokittelurunko ei ole täysin riittävä ja aineistosta tulee esille myös uusia luokkia. Uusien luokkien syntyminen aineiston pohjalta on mahdollista teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Kiviniemi (2001, 72) kuvailee, että laadullinen tutkimus on aineiston ja teorian vuorovaikutusta. Laadullista tutkimusta leimaa aineistokeskeisyys ja se, että tutkimus ei ole ennalta hahmotellun teorian testaamista. Silti laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kulkuun vaikuttavat tutkijan aikaisemmat teoreettiset näkökulmat ja omat tiedonintressit. (Kiviniemi 2001, 72.)

### 5.2.3 Sisällön erittely

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 107) tarkentavat, että sisällönanalyysi on laadullinen menetelmä ja sisällön erittely kvantitatiivinen menetelmä. Sisällönanalyysissa kuvataan dokumenttien sisältöä sanallisesti, kun taas sisällön erittelyssä kuvataan tutkimuksen sisältöä kvantitatiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–107.) Sisällön erittelyyn Suomessa on paneutunut mm. Pietilä (1976). Hän lainaa Bernard Berelsonin (1952, 18) määritelmää sisällön erittelystä, minkä mukaan ”Sisällön erittely on kommunikaation ilmissisällön objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvailua varten soveltuva tutkimustekniikka” (Berelson 1952, 18, Pietilän 1976, 51 mukaan). Myös Krippendorff (2004, 18) viittaa Berelsonin määritelmään, joka on laajentunut nykyaikana siihen, että sisällön erittelyn ja sisällön analyysin – määrällisen ja laadullisen näkökulman – raja on hälventynyt. Nykyään sisällön erittelyn ja analyysin avulla pyritään myös tutkimaan sitä, mitä on tekstin ”rivien välissä”. Tutkimuksessa pyritään siis enemmän tulkinnallisuuteen.

Tässä tutkimuksessa sisällön erittely vaatii ensiksi aineiston sisällönanalyysin, jotta voin toteuttaa tutkimukseni määrällisen osion. Tämä tapahtuu laskemalla eri musiikillisen keksinnän tehtävätyyppien esiintymistiheyksiä aineistossani. Krippendorffin (2004, 87) mukaan varsinainen kahtiajako määrällisen sisällön erittelyn ja laadullisen sisällönanalyysin välillä on turha, sillä tekstien analysoimiseen tarvitaan molempia. Olen tässä samaa mieltä Krippendorffin kanssa. Tutkimusongelmiini vastaamisen kannalta tässäkin työssä on luontevaa yhdistää laadullinen ja määrällinen sisällönanalyysi toisiinsa mahdollisimman kattavien tulosten saamiseksi.

Tutkimuksessani sisällön erittelyn tarkoituksena on teorialähtöisen sisällönanalyysin pohjalta muodostuneen luokittelun perusteella laskea, mitä musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä Musiikin mestareissa on eniten. Tässä tutkimuksessa en tarvitse ristiintaulukointeja tai muita perusteellisempia sisällön erittelyn piiriin kuuluvia tekniikoita, sillä tutkimuskysymyksiin vastaamiseen riittää pelkkien esiintymistiheyksien laskeminen.

#### 5.2.4 Menetelmien luotettavuudesta

Sisällönanalyysin luotettavuutta voidaan arvioida yleisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerien mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana ovat Eskolan ja Suorannan (1996, 165) mukaan tutkijan subjektiviteetti. Tutkijan tulee tunnustaa ja tunnistaa olevansa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa käsitys tiedon luonteesta nojaa oletukseen, että kaikki tieto on subjektiivista, mutta tietynlaiseen objektiivisuuteen tutkijan on kuitenkin pyrittävä. Objektiivisuudella tarkoitetaan puolueettomuutta; tilannetta, jossa tutkimuskohdetta katsotaan ulkopuolisen silmin. Eskolan ja Suorannan (1999, 17) mukaan laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on sitä, että tutkija kykenee pitämään erillään omat uskomuksensa, asenteensa ja arvostuksensa tutkimuksesta. Täydellinen objektiivisuus lienee kuitenkin mahdoton tehtävä, mutta tutkija voi aina yrittää tunnistaa omat asenteensa ja ennakkokäsityksensä aiheeseen liittyen. ”Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta” (Eskola & Suoranta 1999, 17). Tämä vaatii tutkijalta myös tietynlaista itsetuntemusta, jotta hän kykenee refleктоimaan omia ennakkokäsityksiään aiheesta.

Hirsjärven ym. (1997, 214) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. Eskola ja Suoranta (1996, 129) sanovat, että teorialähtöisen sisällönanalyysin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että luokittelukriteerit ovat selkeät ja hyvin perustellut. Pyrin kuvaamaan sisällönanalyysissä ja sisällönerittelyssä tekemäni vaiheet ja päätökset, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tekemieni ratkaisujen pätevyyttä. Tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta, samoin kuin aineiston havainnointikertojen ja havainnoitsijoiden määrä (Eskola & Suoranta 1996, 128–129,169). Joudun toteuttamaan analyysini tutkimuksessani yksin, mutta luotettavuutta olen pyrkinyt parantamaan kysymällä rajatapauksissa ohjaajani mielipidettä. Analyysikertoja on ollut neljä, mikä ylittää Eskolan ja Suorannan (1996, 129) suosituksen analyysikertojen vähimmäismäärästä, kaksi kappaletta. Luokitteluperusteeni olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman selkeiksi ja tuon ne raportissani esiin tulosten esittelyn yhteydessä.

Myös luokittelu tuo luotettavuudelle oman haasteensa. Liian moniluokkaiseksi muodostunut luokittelukehikko kerää luokkiinsa helposti liian vähän luokitteluyksiköitä ja luokittelukehikon vähentäminen taas heikentäisi aineiston kuvaavuutta (Eskola & Suoranta



1996, 129). Olen pyrkinyt löytämään kategorisoinnissa kultaisen keskitien, mutta esimerkiksi sovittamis-luokassa en ole tässä täysin onnistunut. Kyseisen luokan alta löytyy alaluokka ”valmiin melodian muunteleminen”, jonka tehtäväsisältöjä löytyy aineistosta ainoastaan yksi kappale. Tämä on esimerkki luokasta, jota ei olisi kuitenkaan voinut jättää pois ilman, että jotakin oleellista olisi jäänyt tutkimukseni ulkopuolelle.

Sisällön erittelyn luotettavuus perustuu sisällönanalyysin avulla tekemäni luokittelun luotettavuudelle. Laskuvirheet olen pyrkinyt minimoimaan useilla lasku- ja tarkistuskerroilla. Inhimillisen virheen mahdollisuus on tietenkin aina olemassa. Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimukseni määrälliseen puoleen liittyviä valintoja, mitkä vaikuttavat tutkimukseni luotettavuuden arviointiin. Tuon lukijalle esille laskentaperiaatteeni, jotta hänellä on mahdollisuus arvioida kriittisesti tutkimusmatkalla tekemiäni ratkaisuja.

### **5.2.5 Sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn eteneminen**

Eskolan ja Suorannan (1999, 138) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoimisen tarkoituksena on selkiyttää aineistoa ja tiivistää siinä oleva tieto, ja siten saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kyseinen ohje mielessäni aloitin analyysini tutustumalla aineistooni merkitsemällä aluksi ylös kaikki mahdolliset tehtävät, jotka teorialiedon valossa vaikuttivat musiikilliselta keksinnältä. Tässä toteutuu teorialähtöisen sisällönanalyysin periaate, jossa teoria ohjaa aineiston analysointia.

Analyysini ulkopuolelle jätin opettajalle tarkoitetut ohjeet ja vinkit, vaikka niissä olisi puhuttukin musiikillisen keksinnän osa-alueista. Analyysirunkonani olivat tässä vaiheessa teoriaosiossani (luku 3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet, s. 20–33) esittelemäni musiikillisen keksinnän osa-alueet: improvisointi, säveltäminen, äänikerronta, sovittaminen, musiikin luova kuunteleminen ja muut taidemuodot osana musiikillista keksintää. Keräsin Excel-ohjelmaan muistiin kaikki kyseisiin osa-alueisiin kuuluvat tehtävät. Toistin saman uudelleen, minkä jälkeen aloin etsiä tehtäville yhteisiä nimittäjiä, eli muodostamaan luokkia erilaisista harjoituksista. Huomasin analyysirunkoni olevan väljä. Tehtävätyyppejä teemoitellessani alkoi musiikillisen keksinnän osa-alueisiin löytyä uusia, tarkempia luokkia. Kävin aineistoni läpi kolmannen kerran. Tämän kerran jälkeen alkoi hahmottua luokittelu, joka kattoi mielestäni jokaisen musiikilliseen keksintään liittyvän harjoituksen.

Kuten jo ennen varsinaisen analyysini aloittamista ennakoin, teoreettisen viitekehysten pohjalta muodostunut analyysirunko oli todella vain runko, jonka sisäpuolelle alkoi aineistosta saadun uuden tiedon valossa muotoutua uusia luokkia. Säveltämisen alaluokaksi tulivat äänikerronnan rinnalle notaatio, erityyppiset sävellysmuodot ja sanoittaminen. Muihin taidemuotoihin muodostui draaman, tanssin ja kuvataiteiden lisäksi kirjallisen ilmaisun alaluokka. Tanssin luokka muuttui kehollisen ilmaisun luokaksi, soveltuen näin paremmin kuvaamaan aineistossa olevia tehtäviä. Kävin aineistoni läpi vielä neljännen kerran. Tätä kertaa ohjasi aiemmilta kerroilta muodostunut luokittelu. Pysin viimeisellä analyysikerralla vielä pohtimaan kriittisesti tehtäväsisältöjen sijoittumista eri luokkiin. Tehtäväsisällöt löysivät paikkansa eri luokissa, eikä uusia luokkia enää muodostunut. Näin ollen voidaan katsoa aineiston kylläntyneen.

Tutkimukseni alkuvaiheessa päämääränäni oli laskea eri musiikillisen keksinnän osa-alueiden tehtävien määrä. Sen tarkoituksena oli selvittää, mitä osa-aluetta esiintyy eniten ja mitä siitä syntyneet tulokset kertovat. Tämä osoittautui naiiviksi ja mahdottomaksi pyrkimykseksi laadullista tutkimusta tehdessä, sillä tehtävät eivät suostuneet asettumaan selvärajaisesti vain yhteen ainoaan musiikillisen keksinnän luokkaan. Yhdessä tehtävässä saattoi olla usean musiikillisen keksinnän osa-alueita. Seuraavassa esimerkkitehtävässä on mahdollisuus joko vapaaseen tai rajoitettuun improvisointiin sekä myös säveltämiseen. ”Jokainen/joku oppilas saa soittaa kellopelillä oman sadekuuronsa eli keksii tai improvisoi itse oman pienen sävelmän joko kaikilla tai valituilla sävelillä, muut kuuntelevat.” (Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja a 2008; 61b.) Kyseinen tehtävä voidaan taulukoida kolmeen eri luokkaan; säveltämiseen, vapaaseen ja rajoitettuun improvisaatioon.

Näin ollen tutkimukseni tarkoituksena ei ole enää tehtävien määrän laskeminen, minkä avulla aluksi luulin selvittäväni ratkaisun tutkimusongelmiini. Kiinnostavampaa ja tutkimusongelmiini vastaamisen kannalta oleellisempaa on tietää tehtävien musiikillisen keksinnän sisällöstä ja sisältöjen määristä kuin tehtävien määristä, joissa ei ole pystytty huomioimaan tehtävien musiikillisen keksinnän monipuolisuutta. Kutsun kyseisiä analyysiyksiköitä musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöiksi.

Toinen tutkimukseni haasteellisista ratkaisuista on ollut se, että olen taulukoinut

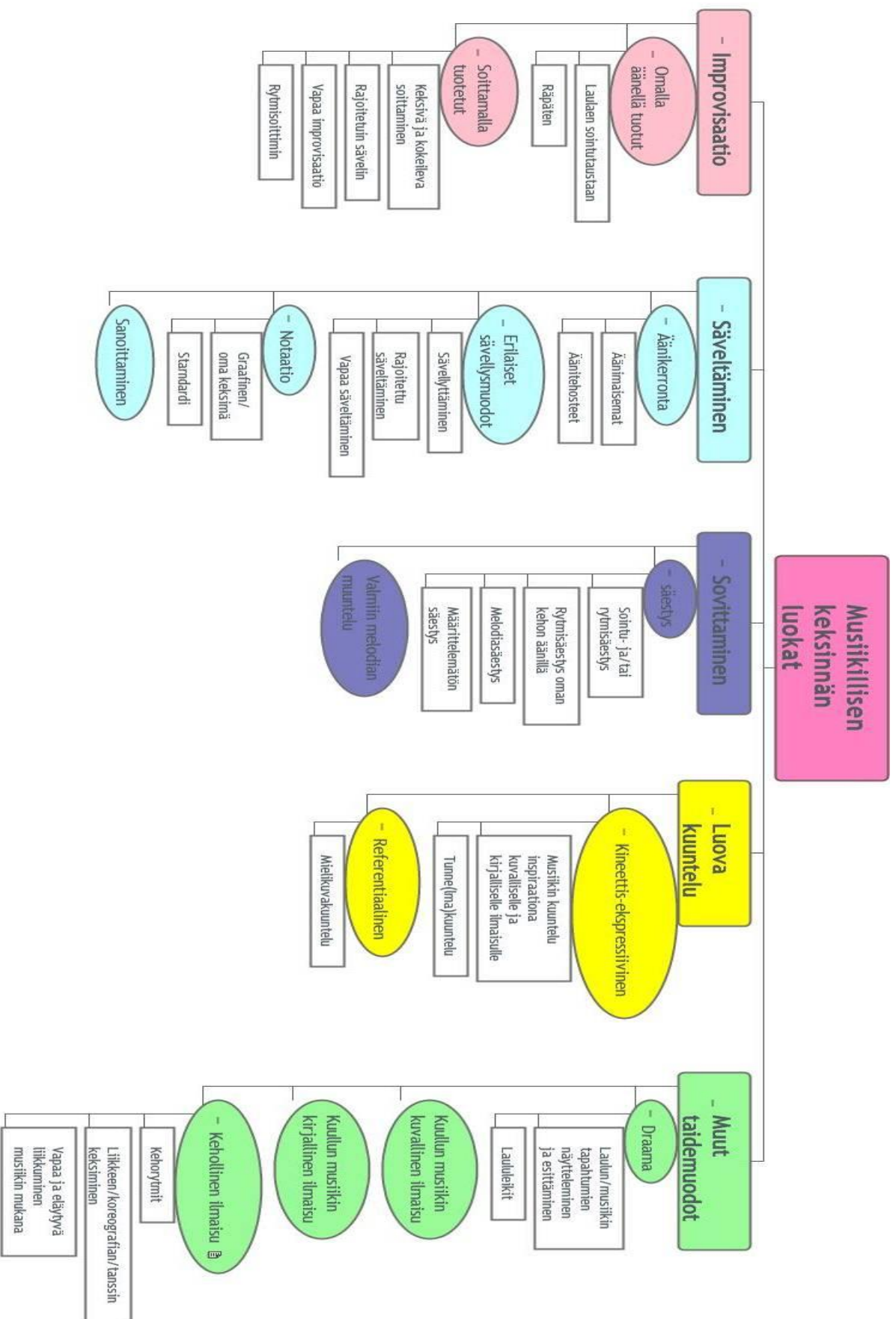
tehtäväsisällöt ”musiikin kuuntelu inspiraationa kuvalliselle ja kirjalliselle tuotokselle” musiikin kuuntelun luokkaan ja muihin taidemuotoihin. Valintani perustuu siihen, että musiikin kuuntelu -luokassa tehtävän painopiste ja näkökulma ovat erilaiset kuin muut taidemuodot -luokassa. Muut taidemuodot -luokka koostuu draamasta, kehollisesta ilmaisusta, sekä kuvallisesta ja kirjallisesta ilmaisusta ja niiden inspiraationa on musiikki. Kuuntelu-luokassa taas musiikin kuunteleminen on päätarkoitus ja kuvallinen tai kirjallinen ilmaisu ikään kuin oheistuotteita. Toinen vaihtoehto olisi ollut laittaa kyseiset harjoitukset jompaankumpaan luokkaan, joko kuunteluun tai muihin taidemuotoihin. Näin toimiessa, olisi mielestäni jäänyt jommastakummasta puuttumaan oleellinen osa-alue. Kyseiset tehtäväsisällöt tulevat tutkimukseeni kahteen kertaan. En näe sitä ongelmana, sillä tehtäväsisällöillä on erilainen merkitys riippuen siitä, kummassa luokassa ne ovat.

Kun musiikillisen keksinnän sisältöluokkien teemoittelu valmistui, pääsin tekemään sisällönerittelyä eli tutkimukseni määrällistä osiota. Sen avulla olen kuvannut aineistoni sisältöä kvantitatiivisesti. Olen laskenut jokaisen musiikillisen keksinnän osa-alueen tehtäväsisältöjen esiintymistiheydet, minkä perusteella olen saanut tulokset siitä, minkä verran kutakin musiikillisen keksinnän osa-alueita aineistossani esiintyy.

## **6. TULOKSET**

### **6.1 Musiikillista keksintää kehittävät tehtäväluokat**

Ensimmäinen tutkimustehtäväni alaongelma on kartoittaa, millaisia musiikillisen keksinnän tehtäviä Musiikin mestarit opettajankirjoista löytyy. Pyrin seuraavaksi vastaamaan tähän kysymykseen. Aineistoa luokitellessani analyysirunkonani toimi musiikillisen keksinnän viisi osa-alueita: improvisaatio, säveltäminen, sovittaminen, musiikin luova kuuntelu ja muut taidemuodot. Osa-alueet ovat muotoutuneet pääosin Ervastin (2003) tutkimuksen pohjalta, mutta muokkasin niitä hieman lisäämällä siihen musiikin luovan kuuntelun sekä sisällyttämällä äänikerronnan osaksi säveltämistä (ks. tarkemmin luku 3.2 Musiikillisen keksinnän osa-alueet). Aineiston analyysissä edellä mainittujen pääluokkien alle muodostui alaluokkia ja niiden alapuolelle uusia alaluokkia. Nämä aineistosta tulevat alaluokat tarkensivat teorian pohjalta rakentunutta karkeaa musiikillisen keksinnän osa-alueiden runkoa. Yhteensä musiikillisen keksinnän sisältöalueita löytyy Musiikin mestareista 1–2 a, 1–2 b, 3–4, 5–6 a ja 5–6 b opettajankirjoista 362 kappaletta. Seuraavassa kaaviokuvassa (KUVIO 1.) esitän luokitteluni visuaalisessa muodossa, jota avaan seuraavaksi myös tekstissä.



KUVIO 1. Kaaviokuva musiikillisen keksinnän luokittelusta.

### 6.1.1 Improvisointi

Improvisaation olen jakanut kahteen isompaan päälinjaan: omalla äänellä tuotetut sekä soittamalla tuotetut improvisaatiot. Jako ei ole kovin täsmällinen, joten päälinjojen sisältö jakautuu vielä omiin sisältöluokkiinsa. Omalla äänellä tuotettuihin improvisaatioihin kuuluvat valmiiseen sointutaustaan laulettu improvisaatiot ja improvisoitu räppääminen. Soittamalla tuotettuihin improvisaatioihin kuuluvat rytmisoitinimprovisaatiot, vapaat improvisaatiot, rajoitetut improvisaatiot sekä keksivän, tutkivan ja kokeilevan soittamisen alaluokka. Vapaissa improvisaatioissa käytettävissä olevia säveliä, sointukiertoa, tyyllilajia tai muutamaakaan musiikin osa-aluetta ei ole rajoitettu millään tapaa. Rajoitetuissa improvisaatioissa taas joitakin edellä mainittuja musiikin osa-alueita on rajattu. Vapaan improvisaation tehtäviä oli yksi kappale, minkä esitän myös tässä. Tehtävä käy esimerkkinä sekä vapaaseen että rajoitettuun improvisaatioon. Jos oppilas käyttää mitä tahansa kellopelin säveliä, improvisaatio on vapaata. Jos oppilas käyttää opettajan valitsemissä säveliä, on kyseessä rajoitettu improvisaatio.

*”Vesipisaraorkesteri. Jokainen/joku oppilas saa soittaa kellopelillä oman sadekuuronsa eli keksii tai improvisoi oman pienen sävelmän joko kaikilla tai valituilla sävelillä, muut kuuntelevat.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja a 2008, 61b.)

Keksivän, tutkivan ja kokeilevan soittamisen olen analysoinut kuuluvaksi improvisaatiokategoriaan. Kyseisen tyyppin tehtävissä soitetaan nimensä mukaan jotakin soitinta, tai tuotetaan ääntä itse keksityllä tavalla tai kokeilemalla. Kyse on mielestäni eräänlaisesta improvisaatiosta, sillä soitto tai äänen tuottaminen tapahtuu reaaliajassa ja ilman suunnittelua. Intuutiolla on myös osansa tämän tyyppisissä tehtävissä. Esimerkkinä tehtävät:

a) *”Djembe... Hyviä harjoituksia ovat: -eri korkuisten äänien kokeileminen kädellä ja tikulla.”*

(Musiikin mestarit 5–6 opettajan kirja a 2005, 78–79 b)

b) ”Säestetään laulu keksityin aaveäänin tai tehdään aaveääniä alku-, väli- ja loppusoitoksi”

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja a 2008, 98b), sekä

c) ”Tutkitaan, miten pianolla ja kellopelillä saadaan matalia ja korkeita ääniä. Tutkitaan voiko klaveeseilla saada aikaan matalia ja korkeita ääniä”

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajankirja b 2008, 184).

TAULUKKO 1. Improvisaatiotehtäväsältöjen määrä tyypeittäin. Tehtäväsältötyyppien prosentuaalinen osuus sulkeissa. N=41.

	Omalla äänellä tuotetut improvisaatiot		Soittimilla tuotetut improvisaatiot				
	Laulu-improvisaatio	Räp-improvisaatio	Rytmisoitin improvisaatio	Vapaa improvisaatio	Rajoitettu improvisaatio	Keksivä, tutkiva ja kokeileva soittaminen	
<b>Opettajan-kirja</b>							
<b>MM 1–2 a</b>	0	0	3	1	3	10	17 (41,5 %)
<b>MM 1–2 b</b>	0	0	1	0	4	6	11 (26,8 %)
<b>MM 3–4</b>	1	0	1	0	3	0	5 (12,2 %)
<b>MM 5–6 a</b>	0	1	0	0	4	2	7 (17,1 %)
<b>MM 5–6 b</b>	0	0	1	0	0	0	1 (2,4 %)
<b>Yhteensä</b>	1 (2,44 %)	1 (2,44 %)	6 (14,63 %)	1 (2,44 %)	14 (34,15 %)	18 (43,9 %)	41 (100 %)

Taulukosta 1. ilmenee, että eniten improvisaatiotehtäväsältöjä esiintyy 1–2 a opettajankirjassa (41,5 %), toiseksi eniten 1–2 b opettajankirjassa (26,8 %) ja kolmanneksi

eniten 5–6 a opettajankirjassa (17,1 %). 3–4 ja 5–6 b opettajakirjoissa on vähiten improvisaatiotehtäväsältöjä, 3–4-luokkien oppaassa 12,2 % ja 5–6 b luokkien oppaassa 2,4 %.

Improvisaatiotehtäväsällöistä on eniten keksivää, kokeilevaa ja tutkivaa soittamista (43,9 %). Toiseksi eniten on rajoitettua improvisaatiota (34,15 %) ja kolmanneksi eniten rytmisoittimilla improvisointia (14,63 %). Muita tehtäväsältöjä löytyy koko alaluokkien opettajankirjasarjasta vain yhdet kappaleet. Huomionarvoista on, että omalla äänellä tuotettuja improvisaatioita on yhteensä kaksi kappaletta. Lähestulkoon kaikki improvisaatiot tapahtuvat soittimilla.

### 6.1.2 Säveltäminen

Säveltämisluokan olen jakanut osa-alueisiin: erilaiset sävellysmuodot, äänikerronta, sanoittaminen ja notaatio. Erilaisiin sävellysmuotoihin lukeutuvat sävellyttäminen, rajoitettu säveltäminen ja vapaa säveltäminen.

Sävellyttäminen tarkoittaa opettajan johdolla tapahtuvaa sävellysprosessia, jossa ideat tulevat oppilailta ja joita sitten toteutetaan opettajan ohjauksessa. Opettaja toimii ideoiden tulkitsijana ja muistiinmerkitsijänä tarpeen vaatiessa. Seuraavassa on esimerkki sävellyttämisestä. Kyseisen tehtäväesimerkin lopussa on myös esimerkki tehtävästä, minkä olen analysoinut osaksi notaatio-luokkaa.

*”Miten sävellykset syntyvät? Kuinka voin tehdä oman sävellyksen? Osaanko minä tehdä sävellyksen? Mietitään yhdessä aihe, josta sävellys voisi syntyä. Sanat voidaan suunnitella ensin valmiiksi, tai sanat ja sävel voivat syntyä yhtä aikaa. Millainen laulu siitä tulisi? (iloinen, surullinen, hauska, haikea...) Suunnitellaan oma laulu yhdessä, opettaja merkitsee laulun ylös nuoteille. Laulun voi suunnitella myös ryhmissä tai pareittain. Laattasoittimia voi käyttää melodian keksimisen apuna. Kirjassa s. [!] on ohjeita, kuinka aloittaa säveltäminen kahdella ja kolmella sävelellä. Tällöin oppilaat voivat merkitä sävellyksensä ylös.”*

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja a 2008, 31a.)



Rajoitetussa säveltämisessä oppilaalla on rajoitettu se musiikillinen materiaali, mikä hänellä on käytettävissään. Sävellystehtävässä on määritelty jokin seuraavista asioista: sävellys toteutetaan tietyillä sävelillä, se tehdään valmiiseen sointukiertoon tai tiettyyn muotorakenteeseen (esimerkiksi soolo-tutti), jonkun tietyn tyyllilajin mukaisesti tai johonkin valittuun rytmiin. Sävellystehtävän voi toteuttaa myös pelkällä tempon tai sointiväriin vaihteluilla. Seuraavat esimerkit ovat rajoitetun säveltämisen luokasta. Ensimmäisessä on rajoitettu säveliä, joilla sävelletään. Toisessa esimerkissä tyyllilaji määrittää sävellyksen muotoa. Kolmannessa esimerkissä taas sävelletään tempon ja sointiväriin vaihtelulla.

*”Keksi oma melodia.”* Oppilaalla on soittimenaan ksylofoni. Hän saa käyttää sävellysmateriaalinaan pentatonisen asteikon säveliä tai helpommassa versiossa kvinttejä c ja g tai a ja e.

(Musiikin mestarit 3–4 Opettajan kirja 2005, 208.)

*”Tee itse oma räppi. 1. Tee sanat sinua kiinnostavasta aiheesta. Räpin ei tarvitse olla riimirunoutta! 2. Valitse tekstistäsi sopiva pieni pätkä kertosaäkeeksi. Laula kertosaäkeen sanoja yksinkertaisella melodialla. Mieti melodiaan säestävät soinnut (voi olla vain yksikin sointu). 3. Valitse räppiosaan sointukierto (1–4 sointua). Kokeile myös sopivaa rumpukomppia. 4. Räppää sointukierron päälle tekstiäsi vapaassa rytmissä. Päätä, kuinka monta kertaa sointukierto menee läpi ennen kertosaäettä. 5. Opettaja neuvo, millä soittimella tausta voidaan soittaa. Räppisi on valmis!”*

(Musiikin mestarit 5–6 Opettajan kirja b 2005, 186-187a)

*”Sävelletään yhdellä sävelellä. ‘Sinulla on yksi sävel. Sävellä teos sen kanssa.’ – Oppilaalla esim. bassopala, jota voi soittaa hiljaa/lujaa/nopeasti/hitaasti jne.”* tai

*”Sävelletään millä vain. – Tee musiikkia esimerkiksi monistepaperilla.”*

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja a 2008, xxi.)

Vapaa säveltäminen on nimensä mukaisesti vapaata. Siinä sävellystä ei ole rajoitettu millään tavalla. Seuraavaksi esittelen esimerkin vapaasta säveltämisestä. Olen analysoinut saman tehtävän myös äänimaisemaksi. Se toimii esimerkkinä myös siis äänikerronnasta, jonka esittelen säveltämisen osa-alueista seuraavaksi.

*”...Oppilasryhmä valitsee itselleen maanläheisen maiseman, jota haluaa kuvata musiikin keinoin (esim. näkymä Näsinneulasta, Vanha Turuntie, Kuunsilta kesäyössä, Kauppatorilla). Pohditaan, millä keinoin ja elementein haluttu tunnelma saadaan (tempo, äänenvoimakkuus, tahtilaji, soittimen äänenväri). Rakennetaan pienimuotoinen sävellys (voi sisältää myös rytmisiä elementtejä), joka toteutetaan käytössä olevilla soittimilla tai tehosteäänin.”*

(Musiikin mestarit 5–6 Opettajan kirja a 2005, 8–9e.)

Äänikerrontaan lukeutuvat äänimaisemat ja äänitehosteet. Äänimaisema on äänitehosteiden yläkäsite. Äänimaisemat ovat pidemmälle mietittyjä äänitehosteisiin nähden. Äänikerrontaan lukeutuvat siis sekä äänimaisemat että äänitehosteet. Tehosteet ovat elementeistä pienimmät. Niiden pohjalta rakentuvat äänimaisemat, jotka puolestaan muodostavat äänikerronnan osat. Seuraava esimerkki kuvaa oppikirjojen esittelemää äänitehostetehtävää.

*”Äänitehosteita eri tavoin tuottaen. Millaisia ääniä kuuluu syksyllä? Oppilaat ehdottavat erilaisia äänitehosteita, jotka liittyvät syksyyn.”*

(Musiikin mestarit 3–4 Opettajan kirja 2005, 59.)

Sanoittamiseen olen lukenut tehtävät, joissa keksitään uusia säkeistöjä lauluihin, muokataan valmista tekstiä tai keksitään kokonaan omat sanat lauluun. Sanoittaminen liittyy vahvasti musiikin luomiseen ja säveltämiseen. Sanoittaminen eroaa runon kirjoittamisesta siten, että sanojen on sovittava musiikin rytmiin. Runossakin on usein rytmi, mutta sanoitusta tehdessä sanarytmin on osuttava yksiin musiikin rytmin kanssa. Tutkimissani opettajankirjoissa esiintyy harjoituksia, joissa valmiisiin lauluihin keksitään lisää säkeistöjä tai kokonaan uudet sanat. Oppaista löytyy muutama harjoitus, joissa sävelletään laulu alusta loppuun itse, jolloin myös sanoitus tehdään kokonaan itse. Sanoittaminen liittyy musiikin rytmiin sekä

kokonaisvaltaiseen musiikin tunnelman ilmaisuun. Siksi myös sanoittaminen on eräänlaista musiikillista keksintää, johon seuraava esimerkki liittyy. Tehtävässä tulee keksiä uusia säkeistöjä ”Mäntymetsä kimmeltää”- kappaleeseen.

*”Millaisia olisivat kesä- ja syksysäkeistöt?”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja b 2008, 136 b.)

Notaatio-kategoriassa ovat tehtävät, jossa nuotinnetaan joko standardi-notaatiolla tai jollakin graafisella tai itse keksityllä tavalla musiikkia muistiin. Notaatio tai nuotinnus, kummaksi sitä halutaankin kutsua, kuuluu olennaisesti säveltämiseen. Nuotintaminen voi olla hyvinkin luovaa toimintaa. Perinteinen notaatio on kasvatusmielessä musiikillista ongelmanratkaisua parhaimmillaan, mutta ei yhtä luovaa kuin omien notaatioiden keksiminen. Länsimaisen taidemusiikin perinteessä notaatio on ollut säveltäjän ja esittäjän työkalu. Swanwick ja Taylor (1982, 74) määrittelevät notaation menetelmäksi, jonka avulla voidaan merkitä ylös joitakin musiikin aspekteja. Sana ”joitakin” on tärkeä, sillä nuotti ei voi koskaan kertoa meille kaikkea mitä meidän tulee tietää esittääksemme musiikkia. Nuotin ulkopuolella on paljon tietoa, jota olemme perineet äidinmaidossa ja kuulohavaintojen pohjalta. Suurta osaa musiikista ei ole edes koskaan nuotinnettu, kuten esimerkiksi osaa intialaisesta musiikista, jazzista, kansanmusiikista tai populaarimusiikista. (Swanwick 1982, 74.) Seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä oppilaan tulee keksiä oma notaatio ja toisessa harjoitella perinteistä nuotinnusta.

*”Keksikää itse uusia äänen merkitsemistapoja paperille.”*

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja a 2008, 23.)

*”Erinomainen harjoitus on myös oman kantelesävellyksen itse nuotintaminen.”* (Oma huomautus: Kantelesävellyksen tekemisen yhteydessä.)

(Musiikin mestarit 5–6 Opettajan kirja a 2005, 36-37b.)

TAULUKKO 2. Sävellystehtäväsältöjen määrä oppikirjoittain. Tehtäväsältötyypin prosentuaalinen osuus kaikista sävellysharjoituksista suluissa. N=86.

Opettajan- kirja	Sävellyt- täminen	Rajoitet- tu sävel- täminen	Vapaa Sävel- täminen	Ääniker- ronta	Sanoitta- minen	Notaatio	Yhteensä
MM 1–2 a	3	9	1	18	2	4	37 (43 %)
MM 1–2 b	0	3	0	6	6	1	16 (18,5 %)
MM 3–4	0	3	0	4	3	0	10 (11,7 %)
MM 5–6 a	0	8	2	3	4	2	19 (22,1 %)
MM 5–6 b	0	4	0	0	0	0	4 (4,7 %)
<b>Yhteensä</b>	3 (3,5 %)	27(31,5%)	3 (3,5 %)	31 (35,9 %)	15 (17,4 %)	7 (8,2 %)	86 (100 %)

Taulukosta 2. on luettavissa seuraavia tietoja sävellystehtäväsällöistä. Sävellystehtäväsältöjä on eniten 1–2 a opettajankirjassa (43 %) ja toiseksi eniten 5–6 a opettajankirjassa (22,1 %). Kolmanneksi eniten sävellystehtäväsältöjä löytyy 1–2 b opettajankirjasta (18,5 %) ja neljänneksi eniten 3–4 opettajankirjasta (11,7 %). Vähiten sävellystehtäväsältöjä on 5–6 b opettajankirjassa, vain 4,7 %. Merkille pantavaa on, että säveltämisharjoitukset vähenevät 1–2 a opettajan oppaan jälleen, mutta saavuttavat jälleen nousun 5–6 a opettajankirjassa. Sävellystehtäväsällöistä löytyy eniten äänikerrontaa (35,9 %), rajoitettua säveltämistä (31,5 %) sekä sanoittamista (17,4 %). Sävellyttämisen, vapaan säveltämisen ja notaation tehtäväsältöjä löytyy vain muutamia.

### 6.1.3 Sovittaminen

Sovittaminen koostuu kahdesta tehtäväsältötyypistä: omien säestysten tekemisestä ja muuntelusta. Muuntelu-alaluokka sisältää ainoastaan yhden tehtäväsällön, joka ei mielestäni kuitenkaan sopinut mihinkään muuhun luokkaan. Tehtävä täyttää sovittamisen määritelmän valmiin musiikillisen materiaalin muunteluna. Tästä syystä jouduin muodostamaan sille oman alaluokkansa. Säestys-alaluokka puolestaan sisältää sointu- tai rytmisäestyksen (soittimilla),

rytmisäestyksen oman kehon äänillä, melodiasäestyksen ja säestystehtävät, joita ei tehtävänannossa ole tarkemmin määritelty. Esitän seuraavaksi neljä esimerkkiä kaikista edellä mainitsemistani säestysluokista.

Sointu-, rytm- ja melodiasäestys.

*”Oppilaat voivat keksiä tuttuihin lauluihin rytmisäestyksiä (ja joissain tapauksissa melodiasäestyksiä) pienissä ryhmissä. Opettaja antaa tehtävää rajaavan ohjeistuksen, esim. tässä käytetään taa- ja titi rytmimerkkejä ja tahdissa lasketaan aina neljään.”* (Huom. Olen kirjoittanut taa ja titi, vaikka alkuperäisessä tekstissä ne ovat merkitty nuotein.)

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja a 2008, XII.)

Rytmisäestys oman kehon äänillä.

*”Ryhmät saavat tehtäväksi tehdä oman räpin. Rytmisäestyssoittimina saa käyttää vain omaa kehoa tai erilaisia esineitä.”*

(Musiikin Mestarit 3–4 Opettajan kirja 2005, 137.)

Määrittelemätön säestys.

*”Opettajan ohjaaman soiton sijaan voidaan suunnitella laulun säkeistöihin omat säestykset/kehorytmi tai liikunta. Kukin ryhmä saa yhden säkeistön suunniteltavakseen.”*

(Musiikin mestarit 1–2 Opettajan kirja b 2008, 127a.)

Valmiin melodian muuntelu.

*”Tehdään muutoksia laulujen melodioihin ryhmissä. Ryhmät saavat itse valita kirjan laulun, mitä muokkaavat. Ryhmä esittää laulun, josta sävel tai melodia on muutettu. Muut yrittävät löytää virhekohdan esim. nousemalla seisomaan silloin, kun sen huomaavat tai kirjaamalla paperille.”*

(Musiikin mestarit 5–6 opettajan kirja a 2005, 28–29 .)

TAULUKKO 3. Sovitustehtäväsältöjen määrä oppikirjoittain sekä tehtäväsältötyypeittäin. Tehtäväsältötyyppien prosentuaalinen osuus kaikista sovitustehtäväsällöistä sulkeissa. N=11.

Opettajan- kirja	Muuntelu	Sointu/ rytmisäes- tys	Rytmisäes- tys oman kehon äänillä	Melodia- säestys	Määrittele- mätön säestys	Yhteensä
MM1–2 a	0	2	0	1	0	3 (27,26 %)
MM1–2 b	0	0	0	0	2	2 (18,22 %)
MM3–4	0	2	1	0	0	3 (27,26 %)
MM5–6 a	1	2	0	0	0	3 (27,26 %)
MM5–6 b	0	0	0	0	0	0 (0 %)
<b>Yhteensä</b>	1 (9,09 %)	6 (54,55 %)	1 (9,09 %)	1 (9,09 %)	2 (18,18 %)	11 (100 %)

Taulukko 3. kertoo sovitustehtäväsältöjen määristä ja tehtäväsällöistä opettajankirjoittain seuraavia asioita. Musiikin mestarit opettajankirjoissa 1–2 a, 3–4 ja 5–6 a oli yhtä paljon sovitustehtäväsältöjä, 27,26 %. Musiikin mestarit 1–2 b opettajankirjassa esiintyi 18,22 % kaikista sovitustehtäväsällöistä ja 5–6 b opettajankirjassa niitä ei ollut lainkaan. Kaiken kaikkiaan sovitustehtäväsältöjä esiintyi opettajankirjoissa tasaisen vähän.

#### 6.1.4 Luova kuunteleminen

Musiikin kuunteleminen on ehkä yksi vaikeimmin määriteltävistä luovan musiikillisen keksinnän osa-alueista ja siksi myös vaikein luokka oppikirja-analyysissäni. Kuunnellessa ei tapahdu yleensä mitään näkyvää keksintää, mutta kuunnellessa tapahtuvat luovat oivallukset voivat kuitenkin johtaa myös varsinaiseen luovaan tuotteeseen. Esimerkiksi Ervasti (2003) ei ole ottanut sitä mukaan omassa tutkimuksessaan, mutta useiden asiantuntijoiden (Baroni 2006, Kurkela 1994, Paynter 1982, Regelski 1981) mukaan myös kuunteleminen on luova tapahtuma. Käyn seuraavaksi läpi, millaisia musiikin kuunteluun liittyviä tehtävätyyppejä aineistostani löysin ja esittelen sen jälkeen rajanvetoni luovaan musiikin kuunteluun liittyen.

Tutkiessani aineistoa musiikin kuuntelun näkökulmasta, löysin seitsemän musiikin kuunteluun liittyvää luokkaa: analyttisen, mielikuva-, tunne(lma)-, rentouttavan ja tarkkaavaisen kuuntelun, musiikin kuuntelun inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle sekä ääniympäristön havainnoinnin. Haasteena oli erotella, mitkä erilaisista kuunteluharjoituksista ovat luovia. Mayerin (1956) kuunteluluokitukseen nojaten hyväksyin luoviksi kuunteluharjoituksiksi sellaiset harjoitukset, jotka kuuluivat kineettis-ekspressiiviseen ja referentiaaliseen musiikin kuunteluun. Näihin luokkiin sisältyivät mielikuva ja tunne(lma)-kuuntelu sekä musiikin kuuntelu inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle, joista ensimmäiseksi mainittu kuuluu referentiaaliseen ja jälkimmäiset kineettis-ekspressiiviseen kuunteluun. Kyseiset harjoitukset vaativat aktiivista kuuntelemista ja ongelmanratkaisua, missä lopputulos on avoin. Luonteeltaan analyttinen formaalinen kuuntelu sisältää ongelmanratkaisua ja oivallusta. Analyttinen ongelmanratkaisu ei kuitenkaan vaadi luovuudelle tyypillistä divergenttiä ajattelua. Siksi formaalisen kuuntelun analyttiset ja ääniympäristön havainnointia sisältävät tehtävät jäivät luovan kuuntelun ulkopuolelle.

Rentouttava kuuntelu voi olla luovuutta tukevaa ja joskus jopa luovuuden edellytys. Rentouttava kuuntelu ei kuitenkaan ole välttämättä aktiivista, mitä luova musiikin kuuntelu edellyttää. Siksi myös rentouttava kuuntelu jäi tutkimukseni ulkopuolelle. Tarkkaavainen kuuntelu -luokkaan tuli ainoastaan yksi harjoitus, mutta se ei oikein sopinut mihinkään muuhun luokkaan. Harjoituksessa piti kuunnella ja laskea montako kertaa kanuunaa ammutaan ilmaan kappaleen aikana. Kuuntelunäytteenä oli Porilaisten marssi. Harjoituksessa kyllä ohjataan aktiiviseen kuuntelemiseen, mutta tehtävä ei varsinaisesti ohjaa omaan keksintään tai luovaan ajatteluun. Tästä syystä en ottanut tehtävää mukaan varsinaiseen analyysiin.

Musiikin kuunteluharjoitukset sisältävät myös runsaasti liikkumista musiikin mukaan. Pohdin pitkään, laitanko kyseiset harjoitukset musiikin kuunteluun vai keholliseen ilmaisuun. Päädyin jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Kyseiset liike- ja tanssiharjoitukset/keksinnät pohjautuvat aina musiikin kuuntelemiseen, mutta halusin ottaa ne omaksi ryhmäksi erilleen kuuntelusta, sillä liike leimaa niitä voimakkaasti. Kyseiset tehtävät taulukoin siis muiden taidemuotojen alaluokkaan ”kehollinen ilmaisu”.

Seuraavassa avarran kuuntelun tehtävyytpejä esimerkein. Ensimmäinen esimerkki on mielikuva- ja tunne(lma)-kuuntelutehtävästä. Mielikuvakuuntelutehtävissä usein kootaan oppilaiden ajatuksia miellekarttaan, jota sitten tarkastellaan yhdessä. Tässä tehtävässä karttaan merkitään myös musiikin herättämät tunteet. Mielikuvakuuntelussa voidaan purkaa musiikin herättämiä mielikuvia myös kuvallisesti.

Mielikuvakuuntelu ja tunne(lma)-kuuntelu.

*”Mielikuvakuuntelu. Tehdään sukellusretki Ahdin valtakuntaan. Kootaan ajatuksia ja tunnelmia miellekarttaan.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja a 2008, 33c.)

Tunne(lma)-kuuntelu.

*”Musiikki tunnelman luojana -harjoitus. Musiikin merkitys tunnelman luojana on helppo havainnollistaa seuraavalla esimerkillä. Valitaan videolta jokin kohtaus, esimerkiksi kahden ihmisen tai eläimen välinen kohtaaminen. Kohtauksen olisi hyvä olla mahdollisimman neutraali. Näytetään sama kohtaus kahden tai useamman taustamusiikin kera, esim. pelottava, hilpeä, rauhoittava... Annetaan lasten kertoa, mitä kohtauksessa tapahtuu seuraavaksi. Oppilaat voidaan myös jakaa eri ryhmiin siten, että ryhmät katsovat kohtauksen vain kerran, jokainen eri taustamusiikilla. Sitten vertaillaan, mitä tunnelmia kohtauksesta on tullut kullekin ryhmälle.”*

(Musiikin mestarit 5–6 opettajan kirja b 2005 194–195.)

Edellisessä tunne(lma)-kuunteluesimerkissä tutkitaan musiikin merkitystä tunteen välittäjänä elokuvassa. Eri taustamusiikkien vaikutusta pohditaan ryhmissä vertaillen. Tunteiden analysoimisessa on kysymys ongelmanratkaisusta ja erilaisten kohtausten loppuratkaisuja keksittäessä on kysymys luovasta prosessista, jota musiikki tunteen välittäjänä siivittää. Kaksi seuraavaa esimerkkiä ovat tehtäviä, joissa musiikkia kuunnellaan kuvallisen ja kirjallisen ilmaisun inspiraationa. Jos painopiste on kuuntelussa, silloin tehtävä kuuluu kuunteluluokkaan. Jos se puolestaan on kuvallisessa tai kirjallisessa luovassa tuotoksessa,



tehtävä sisältyy muiden taidemuotojen luokkaan ”musiikki inspiraationa kuvalliselle ilmaisulle” tai ”musiikki inspiraationa kirjalliselle ilmaisulle”. Tehtävät sinällään ovat samoja, mutta tutkimukseni jaottelun olen perustanut lähtökohtaan, että samaa tehtävää voidaan lähestyä jommastakummasta näkökulmasta. Tällöin tehtävän luonne muuttuu. Jokainen kyseisen tyypin tehtävä on siis taulukoitu sekä musiikin kuuntelun luokkaan että muiden taidemuotojen luokkaan.

Musiikin kuuntelu inspiraationa kuvalliselle ilmaisulle.

*”Musiikkimaalaus yksin/parin kanssa A3-paperille. Voidaan toteuttaa myös koko luokan yhteinen työ voimaperille. Maalatessa ei puhuta eikä suunnitella. Teoksesta ei tarvitse tulla esittävä. Annetaan siveltimen/liidun viedä musiikin mukaan.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja 2008, 211b.)

Musiikin kuuntelu inspiraationa kirjalliselle ilmaisulle. (Myös tunne(lma)-kuuntelu.)

*”Kuunnellaan näyte ja keskustellaan, millainen tunnelma hiirten häissä oli. Kerrotaan tarinaa, mitä häissä tapahtui. Ekaluokkalaiset voivat kertoa tarinan suullisesti. Opettaja tai isommat kummioppilaat voivat kirjoittaa tarinan ylös. Tokaluokkalaiset voivat jo kirjoittaa tarinansa itse.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja b 2008, 154b.)

Tuloksissa on huomioitava, että 3–4-luokan opettajanoppaissa ei löydy samalla tavalla valmiita kuuntelutehtäviä kuin 1–2-luokkien kirjoissa. Siksi 3–4-luokkien oppaat näyttävät tutkimukseni valossa kuuntelun osalta köyhiltä, vaikka eivät ammattitaitoisen musiikinopettajan käsissä sitä olisikaan. 3–4-luokkien opettajankirjassa on neljä kohtaa, missä on lueteltu kuunteluvinkkejä ja kerrottu niistä tietoja tai tarinoita. Joissakin löytyy myös vinkkejä, millaiseen kuunteluun musiikki voisi soveltua. Vinkkejä en ole kuitenkaan voinut laskea varsinaisiksi tehtäviksi ja siitä syystä 3–4 opettajanoppaan kohdalla ei tuloksissa näy kuunteluharjoituksia.

TAULUKKO 4. Kuuntelutyyppeistä osuus kaikista kuuntelutehtäväsällöistä oppikirjoittain ja tehtävätyypeittäin. Tehtäväsällötyyppien prosentuaalinen osuus kaikista tehtäväsällöistä sulkeissa. N=59.

<b>Opettajankirja</b>	<b>Mielikuva- kuuntelu</b>	<b>Tunne(lma)- kuuntelu</b>	<b>Musiikin kuuntelu inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle tuotokselle</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>MM 1–2 a</b>	18	6	4	28 (47,5 %)
<b>MM 1–2 b</b>	10	4	9	23 (38,9 %)
<b>MM 3–4</b>	0	0	0	0 (0 %)
<b>MM 5–6 a</b>	2	0	5	7 (11,9 %)
<b>MM 5–6 b</b>	0	1	0	1 (1,7 %)
<b>Yhteensä</b>	30 (50,9 %)	11 (18,6 %)	18 (30,5 %)	59 (100 %)

Taulukossa 4. tulee ilmi, että eniten (47,5 %) musiikin luovia kuuntelutehtäväsällöjä löytyy Musiikin mestarit 1–2 a opettajankirjasta ja toiseksi eniten sen b-osasta (38,9 %). Jonkin verran luovia kuuntelutehtäväsällöjä esiintyy myös Musiikin mestarit 5–6 a opettajan kirjasta (11,9 %) ja yksi kappale (1,7 %) sen b-osasta. Kuten aikaisemmin mainitsin, 3–4-luokkien opettajan kirjasta ei löydy ainuttakaan luovaa kuuntelutehtäväsällöä. Musiikin luovat kuuntelutehtäväsällöt vähenevät merkittävästi ylemmille luokille edetessä.

Luovista kuuntelutehtäväsällöistä on eniten (50,9 %) mielikuvakuuntelua, toiseksi eniten (30,5 %) musiikkia käytetään inspiraationa jollekin muun tyyppiselle, kuvalliselle tai kirjalliselle tuotokselle ja kolmanneksi eniten (18,6 %) löytyy musiikin tunnelman kuuntelemista ja sen herättämien tunteiden käsittelyä.

### 6.1.5 Muut taidemuodot osana musiikillista keksintää

Muut taidemuodot osana musiikillista keksintää -luokka sisältää neljä eri osa-aluetta. Ne ovat draama, kuvallinen ilmaisu, kirjallinen ilmaisu ja kehollinen ilmaisu. Draaman osa-alue sisältää harjoituksia, joissa musiikkia tai siihen liittyvää tarinaa ilmaistaan draaman keinoin; näytellen ja esittäen. Draaman osa-alueeseen olen sisällyttänyt myös omien laululeikkien keksimisen, sillä leikki ja draama ovat toistensa sukulaisia (ks. esim Heikkinen 2005, 34–36). Seuraavassa esittelen kolme esimerkkiä draama-kategoriaan taulukoiduista tehtävistä:

a) *”Näytelkää laulun tilanteet...”*

(Musiikin mestarit 3–4 opettajan kirja 2005, 65.)

b) *”Lauletaan Sirkusparaati-laulua ja kävellään piirissä. Jokainen esittää jotakin sirkuseläintä kulkiessaan. Yksi oppilas on keskellä seuraamassa kulkuetta. Laulun päättyessä hän saa arvata, mitä eläintä sirkuslaiset esittävät.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajankirja b 2008, 219b.)

c) *”Keksitään yhdessä oma leikki lauluun.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajankirja b 2008, 137b.)

Kuvallisen ilmaisun osa-alue sisältää harjoitukset, joissa musiikin kuuntelun jälkeen ilmaistaan sen herättämiä ajatuksia, mielikuvia tai tunteita kuvallisesti. Kirjallisessa ilmaisussa kyseisiä asioita ilmaistaan kirjoittamalla. Muut taidemuodot -luokan tehtävissä, joissa musiikin kuuntelu on inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle tuotokselle, painotetaan enemmän luovaa tuotetta (kuvaa tai kirjoitusta). Tämä eroaa kuuntelu-luokan samannimisistä tehtävistä, joissa taas painopiste on kuuntelutapahtumassa. Näitä harjoituksia kuvaavat kuunteluluokan yhteydessä esille ottamani esimerkit, mistä syystä en esittele niitä enää tässä. Kehollinen ilmaisu käsittää kehorytmien keksimisen, liikkeen, koreografian tai tanssin keksimisen sekä vapaan ja eläytyvän liikkumisen musiikin mukaan. Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan eroavat liikkeen, koreografian tai tanssin keksimisestä siten, että ensimmäistä ei suunnitella, vaan liike tapahtuu intuition ja musiikkiin eläytymisen varassa improvisoiden. Seuraavaksi esittelen esimerkkejä kehollisen ilmaisun tehtävistä.

Kehorytmin keksiminen.

*”Kirjoitetaan nimet (oma huomautus: viikinkien nimet) tauluun ja oppilaat keksivät rytmit... Keksitään lopuksi niihin kehorytmejä.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja a 2008, 110b.)

Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen.

*a) ”Suunnitelkaa yhdessä tai ryhmissä oma röppö-röppö-röö- tanssi, jota voi tanssia säkeistöjen lopussa.”*

(Musiikin mestarit 3–4 opettajan kirja 2005, 133.)

*b) ”Jaetaan oppilaat yhdeksään ryhmään. Jokainen ryhmä saa oman planeetan (Merkurius, Venus, Maa...). Ryhmä suunnittelee tervehdyksen oman planeetan kielellä. Tervehdyksessä on oltava sekä liike että tervehdyssanat. Kukin ryhmä esittelee tervehdyksensä (liike ja sanat). Muut toistavat. Lauletaan laulu ja kukin ryhmä esittää oman liikkeensä, kun heidän planeettansa mainitaan laulussa.”*

(Musiikin mestarit 1–2 opettajan kirja b 2008, 118b.)

Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan.

*a) ”Liikutaan musiikin mukaan parin kanssa vastatusten. Toinen toimii peilinä, toinen johtaa. Liikutaan hidastetuin, suurin liikkein.”*

(Musiikin mestarit 1-2 opettajan kirja b 2008, 119c.)

*b) ”Liikeimprovisaatio ja tanssikoreografiat. 1. Osien erilaisen rytmin ja tunnelman vuoksi teos soveltuu hyvin musiikkiliikuntaan **improvisaation** pohjaksi. Oppilaat liikkuvat vapaasti musiikin tahdissa. Kun musiikki vaihtuu, vaihtuu myös liike.” (Oma huomautus: Musiikkina Anssi Tikanmäen Maisemakuvia Suomesta, 1988.)*

(Musiikin mestarit 5–6 opettajan kirja a 2005, 8–9d.)

TAULUKKO 5. Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjen määrä eri luokkien opettajankirjoissa. Prosentuaalinen osuus kaikista muiden taidemuotojen tehtäväsisällöistä suluissa. N=165.

Opettajankirja	Draama	Kuvallinen	Kirjallinen	Kehollinen	Yhteensä
MM 1–2 a	18	3	1	40	62 (37,6 %)
MM 1–2 b	24	7	2	37	70 (42,4 %)
MM 3–4	9	0	0	5	14 (8,5 %)
MM 5–6 a	1	2	3	13	19 (11,5 %)
MM 5–6 b	0	0	0	0	0 (0 %)
<b>Yhteensä</b>	52 (31,5 %)	12 (7,3 %)	6 (3,6 %)	95 (57,6 %)	165 (100 %)

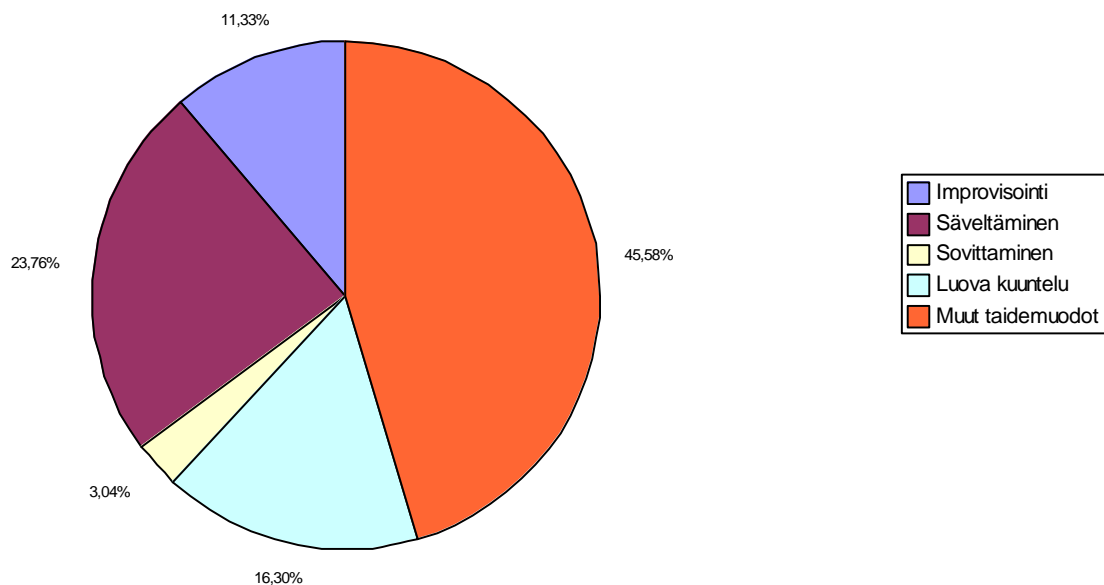
Taulukossa 5. käy ilmi, että parhaiten musiikillista keksintää tukevia muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä löytyy 1–2-luokkien opettajanoppaista. 1–2-luokkien opettajan kirjan b-osassa niitä on eniten, 42,4 %. Toiseksi eniten tehtäväsisältöjä löytyy 1–2 a-osasta, 37,6 %. 3–4-luokkien oppaassa harjoitukset vähenevät rajusti 8,5 prosenttiin. 5–6 a-oppaassa tapahtuu pientä nousua 11,5 prosenttiin. 5–6-luokkien opettajan kirjan b-osasta ei löydy ainuttakaan muiden taidemuotojen musiikillista keksintää kehittävää tehtäväsisältöä. Myös muissa kuin 1–2-luokkien opettajankirjoissa muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä on erittäin niukasti.

Eniten muiden taidemuotojen sisältöluokasta löytyy kehollisen ilmaisun tehtäväsisältöjä (57,6 %) ja toiseksi draamallisia (31,5 %). Toiseksi vähiten (7,3 %), löytyy kuvallisen ilmaisun tehtäväsisältöjä ja vähiten kirjallisen ilmaisun, (3,6 %). Kaikista monipuolisimmin kaikkia tämän sisältöluokan tehtävätyyppejä löytyy 1–2 b opettajan oppaasta. 3–4 ja 5–6 b opettajankirjoissa on kaikkein vähiten muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä.

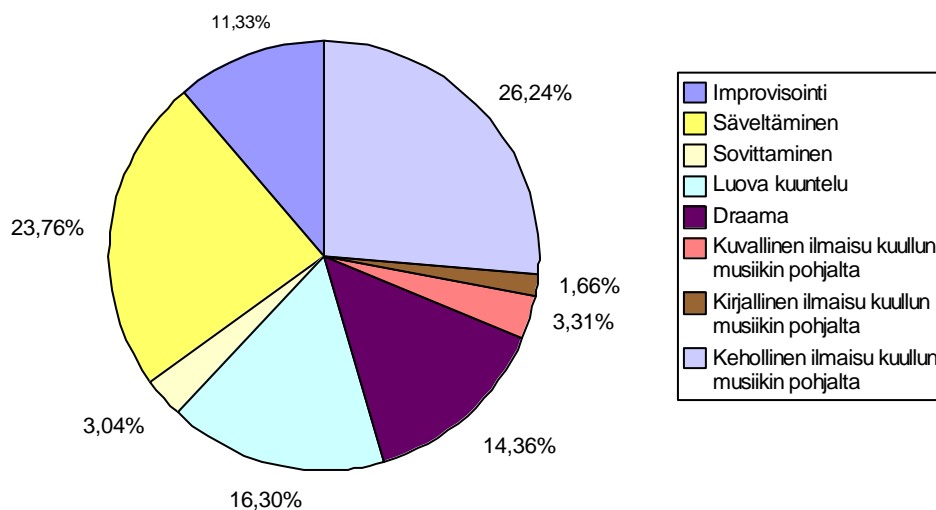
### 6.1.6 Musiikillisen keksinnän sisältöalueiden osuudet

Kuviossa 2. on esitettyä eri musiikillisen keksinnän sisältöalueiden prosentuaalinen osuus. Kuviossa 3. on muuten sama kuin kuvio 2., mutta siinä muut taidemuodot -pääluokka on jaettu alaluokkiin. Tämä siitä syystä, että muut taidemuodot -luokka pitää sisällään hyvin erityyppisiä alaluokkia, joita on määrällisesti paljon. Lisäksi muut taidemuodot -luokka

sisällään ei kerro sen sisällöstä kovin tarkasti. Muut taidemuodot näyttelevät kuitenkin suurinta osaa musiikillisen keksinnän tehtävissä 45,58 prosentin osuudella kaikista harjoituksista. Muissa taidemuodoissa kehollisen ilmaisun (26,24 %) ja draaman tehtäviä (14,36 %) on merkittävästi eniten. Toiseksi eniten Musiikin mestareissa esiintyy säveltämistehtäviä. Niitä on 23,76 prosenttia. Säveltämistehtävistä eniten on äänikerrontaa (35,9 %) ja rajoitettua säveltämistä (31,5 %). Luova musiikin kuuntelu nappaa kolmannen sijan sisältöluokkien suuruusjärjestyksessä 16,3 prosentin osuudellaan. Kuuntelu-luokan sisällä mielikuvakuunteluharjoituksia on 48,4 prosenttia, toiseksi eniten kuuntelua käytetään inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle, 33,9 %:n verran. Kolmanneksi eniten kuuntelu-luokan sisällä ilmenee tunne(lma)-kuuntelua, 17,7 prosenttia. Sisältöluokissa toiseksi vähiten löytyy improvisointia, 11,33 prosenttia ja häntäpäässä on sovittaminen, 3,04 prosenttiyksikön osuudellaan. Improvisointia ja sovittamista on muihin sisältöluokkiin nähden siis vähän.



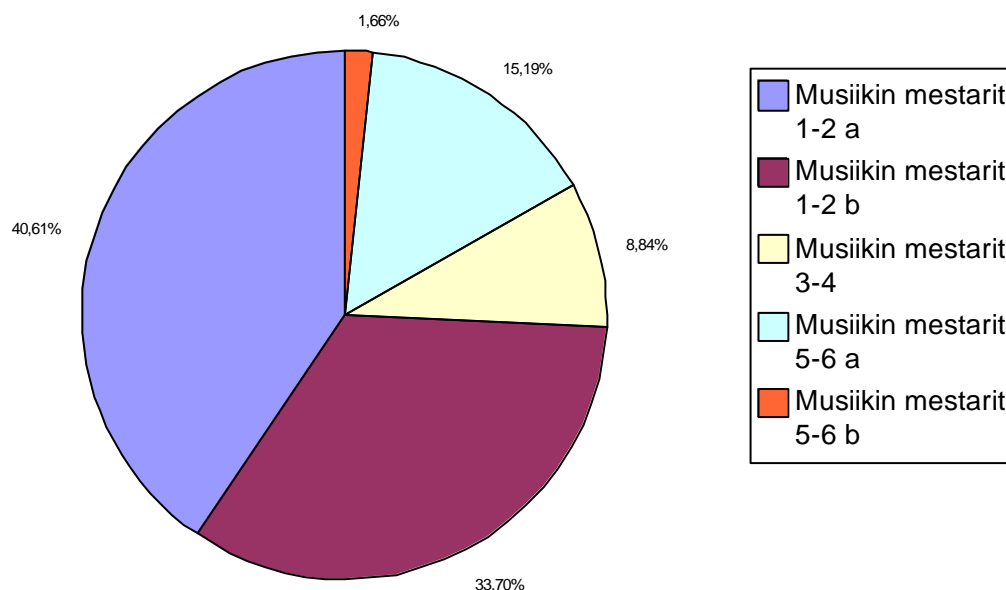
KUVIO 2. Musiikillisen keksinnän sisältöalueiden osuudet. N=362



KUVIO 3. Musiikillisen keksinnän osa-alueet N=362, joissa Muut taidemuodot -luokka esitettyinä sen alaluokkien mukaan.

## 6.2 Musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen asema ja muutos eri luokka-asteiden opettajankirjoissa

Musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöistä löytyy 74,31 prosenttia 1–2-luokkien opettajan kirjoista. A-osassa niitä on 40,61 prosenttia ja b-osassa 33,7 prosenttia. Musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöissä tapahtuu muutos siirryttäessä 1–2-luokkien kirjoista 5–6-luokkien kirjoihin. 5–6-luokkien opettajankirjoista löytyy musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä yhteensä vain 16,9 prosenttia ja a-osa näyttelee siinä suurinta osaa 15,19 prosentilla. 5–6 b-osassa on musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä vain 1,66 prosenttia. 3–4-luokkien opettaja oppaassa niitä on 8,84 prosenttia. 5–6 b-opettajankirjassa olen löytänyt ainoastaan kuusi musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä, mikä on todella vähän muihin oppaisiin nähden. Alla olevassa sektoridiagrammissa (KUVIO 4.) näkee selkeästi musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen prosentuaaliset osuudet opettajankirjoittain.



KUVIO 4. Musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen jakautuminen opettajankirjoittain.

Tuloksissa on merkittävää, että jokaisen musiikillisen keksinnän osa-alueen tehtävissä tapahtuu notkahdus 3–4-luokkien opettajanoppaassa. Pieni nousu musiikillisen keksinnän tehtävien osalta tapahtuu 5–6 a-luokkien opettajankirjassa. Notkahdusta selittää osaltaan kuunteluharjoitusten puuttuminen, mutta notkahdus ei näy pelkästään kuuntelun osa-alueella, vaan myös muissa osa-alueissa. Pohdin musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen notkahduksen taustoja vielä tarkemmin työni pohdinnassa (luku 7).

Yleisesti ottaen musiikillisen keksinnän tehtävät ja niiden monipuolisuus vähenevät ylempien luokka-asteiden opettajankirjoihin edettäessä. Tämä ilmenee taulukossa 6.



TAULUKKO 6. Musiikillisen keksinnän osa-alueiden määrät opettajankirjoittain.

<b>Musiikillisen keksinnän sisältöalue</b>	<b>Mm 1–2 a</b>	<b>Mm 1–2 b</b>	<b>Mm 3–4</b>	<b>Mm 5–6 a</b>	<b>Mm 5–6 b</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>Improvisointi</b>	17	11	5	7	1	41
<b>Säveltäminen</b>	37	16	10	19	4	86
<b>Sovittaminen</b>	3	2	3	3	0	11
<b>Luova kuuntelu</b>	28	23	0	7	1	59
<b>Draama</b>	18	24	9	1	0	52
<b>Kuvallinen ilmaisu kuullun musiikin pohjalta</b>	3	7	0	2	0	12
<b>Kirjallinen ilmaisu kuullun musiikin pohjalta</b>	1	2	0	3	0	6
<b>Kehollinen ilmaisu kuullun musiikin pohjalta</b>	40	37	5	13	0	95

Taulukossa 6. voidaan helposti todeta musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen väheneminen ylempien luokka-asteiden opettajankirjoissa. Taulukossa 6. näkyy myös kuvaavasti, mitä sisältöaluetta kussakin opettajankirjassa on painotettu ja mikä on jäänyt vähälle huomiolle. Erityisesti kehollinen ja draamallinen ilmaisu sekä luovat kuunteluharjoitukset, joita löytyy runsaasti 1–2-luokkien opettajanoppaista, vähenevät rajusti ylempien luokkien kirjoihin edetessä. Kuvallinen ilmaisu kuullun musiikin pohjalta on myös vähäistä läpi koko alaluokkien kirjasarjan. Lisäksi sovittamistehtäväsisältöjä on tasaisen vähän kaikissa tutkimissani Musiikin mestarit -oppaissa.

### **6.3 Musiikillisen keksinnän tehtävien laatu**

Seuraavissa luvuissa pyrin vastaamaan toiseen tutkimusongelmaani. Halusin kartoittaa musiikillisen keksinnän tehtävien laatua. Päädyin siihen, että laatua voidaan arvioida opetussuunnitelman tavoitteiden ja esittelemieni luovuusteorioiden valossa. Selvitän luvussa 6.3.1 kuinka hyvin Musiikin mestareissa olevat musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöt vastaavat vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oleviin musiikillisen keksinnän tavoitteisiin. Luvussa 6.3.2 etsin yhteyksiä luovuusteorioiden ja Musiikin mestareissa olevien tehtäväsisältöjen välille.

#### **6.3.1 Musiikillisen keksinnän harjoitusten yhteys opetussuunnitelman tavoitteisiin**

Kokoan tiivistettynä vuoden 2004 opetussuunnitelman musiikilliseen keksintään liittyvät tavoitteet. Näin Musiikin mestarit -oppaiden musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä on helpompi peilata niihin.

Musiikin opetuksen yleisten tavoitteiden mukaan opetuksessa tulisi

1. tarjota musiikillisen kokonaisvaltaisen ilmaisun välineitä, etsien yhteyksiä muihin oppiaineisiin,
2. tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua,
3. antaa oppilaalle omakohtaisia merkityksellisiä kokemuksia musisoinnin ja musiikin kuuntelun kautta sekä
4. antaa välineitä oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen.

Vuosiluokkien 1–4 oppimistavoitteita ja keskeisiä sisältöjä musiikilliseen keksintään liittyen on oppia

1. kuuntelemaan musiikkia ja ääniympäristöä keskittyneesti ja aktiivisesti erilaisia aktivointikeinoja käyttäen sekä kuvailemaan omia mielikuvia, kokemuksia ja elämyksiä ja ilmaisemaan niitä verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla,
2. käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina,
3. musiikillista keksintää äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin,
4. musiikin eri elementtejä musisoinnin, liikunnan, kuuntelun ja musiikillisen keksinnän yhteydessä,

5. keksimään omia musiikillisia ratkaisuja yksin tai ryhmässä, ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo-tutti- harjoituksissa sekä
6. kehittämään musiikillista ilmaisua leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa.

Vuosiluokkien 5–6 oppimistavoitteita ja keskeisiä sisältöjä musiikilliseen keksintään liittyen, on oppia

1. ylläpitämään ja kehittämään osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla,
2. rakentamaan luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin,
3. kokeilemaan omia musiikillisia ideoitaan improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen,
4. kuuntelemaan musiikkia ja esittämään kuulemastaan havaintoja ja perusteltuja näkemyksiä ja
5. käyttämään musiikin elementtejä aineksina omien musiikillisten ideoiden ja ajattelunsa kehittämisessä ja toteutuksessa.

Musiikin Mestarit 1–2 opettajanoppaiden musiikillisen keksinnän harjoituksissa täytyvät opetus suunnitelman musiikinopetukselle suunnatut yleiset tavoitteet musiikillisen keksinnän osalta. Kirjoissa löytyy tehtäviä, joissa oppilas pääsee kokeilemaan erilaisia musiikillisen ilmaisun välineitä. Muut taidemuodot -luokan tehtävät taas virittävät yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Yksi huomauttamisen aihe kuitenkin löytyy. Se taas liittyy kuvallisen ja kirjallisen ilmaisun vähyteen. Kuvallista ja kirjallista ilmaisua on draamalliseen ja keholliseen ilmaisuun verrattuna vähän, mutta kuitenkin enemmän kuin 3–4- ja 5–6-luokkien oppaissa. Kirjallisen ilmaisun vähyden selittää se, että 1–2-luokkalaisille kirjoittaminen on vielä melko haasteellista. Kuvallisen ilmaisun vähyydelle en näe sen sijaan lapsen kehitykseen liittyvää selitystä.

Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tukevat monipuoliset musiikillisen keksinnän tehtävät, joissa ovat mukana niin kehollisuus, tunteiden käsittely kuin sosiaalinen ulottuvuuskin. Se

tulee usein luontevasti mukana yhdessä musisoitaessa. Omat musiikin tekemisen kokemukset auttavat rakentamaan oppilaan omaa musiikillista identiteettiä ja rohkaisevat oppilasta omien mielikuvien ilmaisuun ja toteuttamiseen musiikin keinoin. Musiikin mestarit 1–2 luokkien oppaissa löytyykin hyvin materiaalia kyseisten asioiden kehittämiseen.

Vuosiluokkien 1–4 musiikilliseen keksintään liittyviin oppimistavoitteisiin on Musiikin mestarit 1–2 opettajankirjoissa vastattu kiitettävällä tavalla. Musiikin luovan kuuntelun tehtäviä esiintyy runsaasti. Ne harjaannuttavat oppilasta kuuntelemaan musiikkia keskittyneesti sekä kuvailemaan musiikista heränneitä mielikuvia, tunteita ja ajatuksia eri keinoin; verbaalisesti, kuvallisesti, kirjallisesti tai liikkeen avulla. Tämä on myös yksi 1–4-luokkien oppimistavoitteista.

Luovien kuunteluharjoitusten lisäksi omat äänimaisemat, improvisaatiot ja sävellyskokeilut tarjoavat oppilaalle kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista. Tämä täyttää jälleen yhden opetussuunnitelman tavoitteen. Musiikin mestareiden 1–2 opettajanoppaat tavoittavat hyvin leikinomaisuuden ja monipuolisen ilmaisun mahdollisuudet ja tehtävät tarjoavat eväät kokonaisvaltaiseen musiikillisen keksinnän oppimiseen.

Kiteytettynä musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä löytyy 1–2-luokkien opettajanoppaista paljon. Niitä on muiden luokkien oppaisiin nähden eniten ja tehtäväsisällöt ovat osa-alueiltaan monipuolisimpia. Kehollisten ja draamallisten tehtäväsisältöjen runsaus tuovat paljon toiminnallisuutta ja leikillisyyttä, mihin opetussuunnitelmassa kehoitetaan. 1–2-luokkien oppaissa löytyy hyvin harjoituksia, jotka harjoittavat opetussuunnitelmaankin kirjattuja musiikillisen keksinnän taitoja. Lisäksi Musiikin mestareiden 1–2-luokkien opettajankirjoissa olevat musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöt vastaavat loistavasti yleisten musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden asettamiin haasteisiin, kuten kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen, rakennuspalikoiden tarjoamiseen oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostamiselle, oman ilmaisun kehittämiseen ja merkityksellisten omakohtaisten musiikillisten kokemusten tarjoamiseen.

Musiikin mestarit 3–4-luokkien opettajanopas on 5–6 b opettajankirjan jälkeen musiikillisen keksinnän harjoitusten osalta köyhin. Kyseisen kirjasarjan tehtäväsisällöissä keskitytään

ilmeisesti muihin musiikin osa-alueisiin, jotka tässä tutkimuksessa jäävät kiinnostukseni ulkopuolelle. Musiikillisen keksinnän osalta 1–2-luokkien oppaiden jälkeen tapahtuu suoranainen romahdus siirryttäessä 3–4-luokkien opettajankirjaan.

Opetussuunnitelman yleiset musiikilliseen keksintään liittyvät tavoitteet, kuten musiikin kokonaisvaltaisen ilmaisun tarjoaminen ja yhteyksien etsintä muihin oppiaineisiin, eivät 3–4-luokkien oppaassa toteudu kiitettävällä tavalla. Kuunnellun musiikin kuvallista tai kirjallista ilmaisua ei löydy oppaasta lainkaan, mikä heikentää integrointia muihin oppiaineisiin. Lisäksi oppaan tehtävissä tarjotaan niukasti virikkeitä omaan musiikin tekemiseen. Näin oppilaalle ei tarjoudu mahdollisuutta positiivisiin kokemuksiin itsestään säveltäjänä tai musiikin tuottajana. Tämä voi vaikuttaa rajoittavalla tavalla oppilaan musiikillisen identiteetin rakentumiseen.

Musiikillisen keksinnän opetussuunnitelman asettamat oppimistavoitteet 1–4-luokkien osalta toteutuvat niin hyvin tai huonosti, kun musiikillisen keksinnän harjoituksia tästä oppaasta löytyy. Vaikka 3–4-luokkien oppaassa on musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä, päästään opetussuunnitelman tavoitteisiin huonommin kuin 1–2-luokkien oppaassa, sillä tehtäväsisältöjä on määrällisesti niin paljon vähemmän. Musiikin luovan kuuntelun osalta Musiikin mestarit 3–4 opettajankirja ei vastaa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tavoite musiikin eri elementtien käyttämisestä musiikillisen keksinnän aineksina täyttyy osittain, sillä vähyydestään huolimatta opettajankirjasta kuitenkin löytyy musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä.

Äänikerrontaa ja improvisaatiota esiintyy tehtäväsisällöissä yhdeksän kappaletta, joten kyseisiin musiikillisen keksinnän tavoitteisiin vastataan niukalta. 3–4-luokkien oppaassa löytyy jonkin verran draamallisia (9 kpl) ja kehollisia (5 kpl) musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä, mutta määrät ovat pieniä 1–2-luokkien oppaisiin verrattuna. Kyseiset tehtäväsisällöt vastaavat musiikkiliikuntaan ja ilmaisuun liittyviin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Musiikillisen keksinnän ilmaisulliset harjoitukset vähenevät 3–4-luokkien oppaassa selkeästi ja siitä syystä opetussuunnitelman keskeinen tavoite 1–4-luokille oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittämisestä leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa ei toteudu kyseisessä oppaassa.

Viidennen ja kuudennen luokan opettajanoppaiden a- ja b- osissa on huima ero. Musiikin

mestarit 5–6 a-osassa löytyy kohtuullisen hyvin musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä (56 kpl). 5–6 b-osassa niitä löytyy vastaavasti vain kuusi kappaletta. Musiikillisen keksinnän yleiset tavoitteet – musiikillisen ilmaisun välineiden tarjoaminen, yhteyksien etsiminen muihin oppiaineisiin, kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, mahdollisuudet kokea omakohtaisia merkityksellisiä musiikkikokemuksia sekä musiikillisen identiteetin rakennusvälineiden tarjoaminen – on otettu kohtalaisen hyvin huomioon teossarjan 5–6 a-osassa. Jos verrataan opasta Musiikin mestarit 1–2 oppaisiin, ei opetussuunnitelman tavoitteisiin ole pystytty vastaamaan yhtä hyvin.

Musiikin mestarit 5–6 b-osassa musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen vähyyys ei edesauta opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä. Yhteyksiä muihin oppiaineisiin ei musiikillisen keksinnän tehtävissä löydy lainkaan. Kyseisessä opettajankirjassa on mitä ilmeisimmin musiikillisen keksinnän asemasta keskitytty muihin musiikinopetuksen osa-alueisiin, kuin musiikillisen keksinnän kehittämiseen. 5–6 b opettajanoppaasta ei löydy harjoituksia, jotka kehittäisivät monipuolista musiikillista ilmaisua, luovaa suhdetta musiikkiin musiikillisen keksinnän keinoin tai omien musiikillisten ideoiden kokeilua. Kuusi musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä kokonaisessa kirjassa ei vastaa laadukkaasti opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän tavoitteisiin.

Vuosiluokkien 5–9 yksi oppimistavoite musiikillisen keksinnän saralla on musiikillisen ilmaisun ylläpitäminen ja kehittämien kaikilla ilmaisun osa-alueilla. 5–6 a oppaasta löytyy melko runsaasti tähän liittyviä tehtäviä. Muun muassa Muut taidemuodot -osa-alueen tehtäväsisältöjä löytyy yhdeksäntoista kappaletta, kun 5–6 b-osassa niitä ei ole yhtään. 5.–9. vuosiluokkien tavoitteisiin on kirjattu luovan suhteen rakentaminen musiikkiin musiikillisen keksinnän keinoin ja omien musiikillisten ideoiden kokeileminen improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. Improvisointitehtäväsisältöjä löytyy 5–6 a-osasta seitsemän, 5–6 b-osasta yksi. Sävellystehtäväsisältöjä on 5–6 a-osassa 19, b-osassa 4. Sovitustehtäväsisältöjä 5–6 a-osassa on 3, b-osassa ei yhtään. Nämä luvut kuvastavat hyvin sitä, miten kyseiset oppaat vastaavat edellä mainitsemiini opetussuunnitelman tavoitteisiin. Musiikin luovan kuuntelun tavoitteet täyttävät molemmissa 5–6-luokkien oppaissa kehnosti, sillä a-osassa niitä löytyy kahdeksan kappaletta ja b-osassa yksi.

Musiikin mestarit 5–6 a opettajankirja pelastaa kyseisen luokka-asteen oppaat, sillä kyseisessä

kirjassa on kohtalaisen hyvin musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä. Senkään kohdalla ei kuitenkaan voida puhua monipuolisuudesta tarkastellessa eri musiikillisen keksinnän osa-alueiden edustusta kyseisessä oppaassa. Rikkautena on sävellystehtävien runsas määrä, jopa 1–2-luokkien kirjoihin verrattuna sekä kehollisen ilmaisun tehtäväsisältöjen kohtalaisen suuri määrä. Heikkoutena taas ovat draamallisten ja luovien kuuntelutehtävien vähyys.

5–6 b-osan perusteella ei voida sanoa, että musiikillisen keksinnän tavoitteet toteutuisivat opetussuunnitelman vaatimalla tavalla. Parhaiten opetussuunnitelman asettamiin musiikillista keksintää kehittäviin tavoitteisiin vastaavat 1–2-luokkien Musiikin mestarit opettajankirjat. Ne ovat opetussuunnitelmien tavoitteisiin peilattuna laadukkaimpia musiikillisen keksinnän osalta. Muiden luokka-asteiden opettajankirjat eivät yllä samalle tasolle. Lähimmäksi kurottelevat Musiikin mestarit 5–6 a ja sen jälkeen 3–4-luokkien opas. Viimeisen sijan analyysissäni saa Musiikin mestarit 5–6 b opettajankirja.

### **6.3.2 Musiikillisen keksinnän tehtävien yhteys luovuusteorioihin**

Toisen tutkimusongelman alaongelmana liittyen musiikillisen keksinnän tehtävien laadukkuuteen oli selvittää, miten musiikillisen keksinnän tehtävät kytkeytyvät luovuusteorioihin. Alkuperäisenä tarkoitukseni oli selvittää tehtävien laadukkuutta luovuusteorioihin peilaten. Tämä alaongelma ei kuitenkaan suoranaisesti vastaa kysymykseen tehtävien laadukkuudesta, vaan laadusta – siitä millaisia luovuusnäkömyksiä Musiikin mestareiden musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen taustalta löytyy. Vaikka alaongelman muotoilu tässä suhteessa meni hieman harhaan, pyrin kuitenkin vastaamaan siihen, millaisia eri luovuusteorioiden piirteitä musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöissä on nähtävissä.

Musiikin mestarit opettajankirjasarjassa näkyy musiikkikasvatuksellinen ote luovuuteen. Opettajankirjoissa ei tähdätä niinkään taiteelliseen luovuuteen, missä luovan tuotteen kriteerit ovat tiukat. Musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöissä riittää luovuuden kriteeriksi, että tuote on keksijälleen uusi ja omaperäinen. Musiikillisen keksinnän tehtävissä korostuu luovan prosessin merkitys produktin sijaan, mikä on hyvin oppilasystävällinen tapa lähestyä luovuutta. Aloittelijat pääsevät nauttimaan uuden löytämisen ilosta ja liikaa kriittisyyttä vältetään. Musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöissä harjoitellaan ideointia ja ideoiden kehittelyä, missä vaaditaan kriittistä ajattelua. Musiikin mestareissa etenkin 1–2-luokkien opettajanoppaissa ideointiin ohjaavat tehtäväsisällöt ovat hyvin kokonaisvaltaisia, sillä

musiikillisen keksinnän tehtäväsältöjä löytyy monipuolisimmin kyseisissä oppaissa.

Musiikillisen keksinnän tehtäväsällöistä syntyy jokin luova tuotos luovaa kuuntelua lukuun ottamatta. Luoviin tuotoksiin ohjaavissa tehtäväsällöissä lähdetään aluksi liikkeelle siitä, että oppilaalla on keksinnölleen olemassa niukasti materiaalia mistä valita. Näin sävellyksen, sovituksen, notaation, sanoituksen tai improvisoinnin tekeminen helpottuu, kun käytettävissä on vain muutama muuttuja. Esimerkiksi aluksi sävelletään vain sointiväriä tai tempon muuntelulla ja improvisointi aloitetaan tutkivalla, kokeilevalla ja keksivällä soittamisella. Tämä viittaa Ahosen (2004) ja Elliottin (1995) kritisoiimaan tapaan lähestyä musiikin luomista sen sekundaaristen parametrien kautta.

Musiikin mestareissa esiintyy paljon äänikerrontaa, mikä perustuu juuri usein kritisoiduille musiikin sekundaarisille parametreille. Oppaissa löytyy myös perinteisempiä sävellystehtäviä, missä sävellys rakennetaan melodiasta, rytmistä ja harmoniasta. Äänikerronnan kautta syntyvä musiikki on yleensä uutta ja omaperäistä, eikä se välttämättä pohjautu tonaalisen musiikin sääntömaailmaan. Sävellystehtäväsällöissä on eniten äänikerrontaa. Tämä kiellii sellaisten musiikillisen keksinnän tehtävien suosimisesta, joissa ei edellytetä aikaisemman musiikillisen tietotaidon hallintaa.

Musiikin mestareiden improvisaatiotehtäväsällöissä on eniten tutkivaa ja keksivää soittamista, mikä kuuluu Kratusin (1991, 38) ensimmäiseen improvisaation kehityksen vaiheeseen. Näin ollen Musiikin mestareissa on laadukkaasti huomioitu se, mistä improvisoinnin opetus kannattaa aloittaa. Toiseksi eniten on rajoitettua improvisaatiota. Tämä puoltaa paikkaansa myös aloittelijoiden kanssa, sillä aloitteleva musisoija tarvitsee enemmän rajoja ja sääntöjä, minkä pohjalle rakentaa omaa materiaaliaan. Kolmanneksi eniten on rytmisoittimilla toteutettavaa improvisointia, missä ei tarvitse vielä keskittyä sävelkorkeuteen. Tämä helpottaa myös improvisoinnin aloittamista.

Psykodynaamisen luovuusteorian mukaan luovan produktin alkuperä löytyy ihmisen alitajunnasta (Freud (1908/1959), Kris 1952; Sternbergin & Lubartin 1999, 6 mukaan). Psykodynaaminen luovuusajattelu tulee mielestäni esiin erityisesti musiikin luovien kuuntelutehtävien tiimoilta. Musiikkia kuunnellessa ihmisen alitajunnasta voi pulpahtaa tietoisuuteen mielikuvia, tunteita tai ideoita, jotka voivat synnyttää luovan tuotteen. Noita



mielikuvia, tunteita tai ideoita elaboroimalla eli viimeistelemällä, oppilaita ohjataan tehtävissä keksimään tapa ilmaista ideaansa musiikin, liikkeen, kuvan, kirjoituksen tai puheen avulla.

Psykometrisen luovuusnäkemyskseen kuuluva divergentti ajattelu yhdistää musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä. Musiikillisen keksinnän tehtävissä ei ole oikeita vastauksia, vaan ratkaisuvaihtoehtoja on lukuisia. Vain mielikuviutus on rajana. Monipuolisissa omaa ajattelua ja keksintää vaativissa musiikillisen keksinnän tehtävissä tuo divergentti ajattelu kehittyy. Musiikin mestareissa näkyy myös kognitiivista luovuusajattelua siinä, että luovat musiikillisen keksinnän tehtävät ovat suunnattu kaikille oppilaille, ei vain harrastuneille oppilaille.

Kuten jo aikaisemmin luvussa 2.2.3 toin esille, kognitiivisen luovuusnäkemyskseen mukaan epätavanomaiset ratkaisut syntyvät tavanomaisten ajatteluprosessien yhdistelmästä. Näin ollen luovuus on kaikille mahdollista ja sitä voidaan oppia harjoittelemalla. Sosiaalipsykologisen luovuustutkimuksen piirissä ajatellaan luovuuden olevan ihmisen persoonallisuuden piirteiden, motivaatiotason ja sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksen yhteissumma. Musiikin mestareiden musiikillisen keksinnän tehtävät voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja ympäristöön. Jos tehtävissä on huomioitu hyvin lasten ikätasoon liittyvät kehitykselliset seikat ja ne ovat lähellä lapsen kokemusmaailmaa, ovat mahdollisuudet sisäisen motivaation syntymiselle otolliset. Tässä on onnistuttu hyvin 1–2 luokkien opettajanoppaissa, mutta 3–4 ja 5–6 luokkien oppaissa on asian suhteen kehitettävää.

Tutkimuksessani en keskittynyt tarkastelemaan musiikillisen keksinnän tehtävien sosiaalista ulottuvuutta. Aineiston ollessa tuttu voinen kuitenkin mainita, että musiikillisen keksinnän tehtävissä löytyy runsaasti pari- ja ryhmätöitä sekä koko luokan kesken tehtäviä musiikillisen keksinnän tehtäviä. Musiikin mestareiden tehtävissä heijastuu ajattelu musiikillisesta keksinnästä sosiaalisena toimintana, mitä voi tehdä erilaisin kokoonpanoin. Musiikin mestarit opettajankirjojen musiikillisen keksinnän tehtävien taustalta löytyy ominaisuuksia kaikista neljästä merkittävimmästä luovuusteoriasta. Oman tutkimuksen arvoinen aihe olisi tutkia tarkemmin kyseisten oppikirjojen luovuuskäsitystä, mikä tässä yhteydessä jää selvittämättä.

## 7. POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen päätulosten ja niiden merkityksen tarkastelua

Tutkimusongelminani oli kartoittaa, millaisia musiikillisen keksinnän tehtäviä Musiikin mestarit 1–2 a, 1–2 b, 3–4, 5–6 a ja 5–6 b opettajankirjat tarjoavat ja kuinka laadukkaita ne ovat vuoden 2004 valtakunnallisen musiikin opetussuunnitelman ja eri luovuusteorioiden valossa.

Tutkimustuloksistani selviää, että musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä on viittä eri päätyyppiä: improvisointia, säveltämistä, sovittamista, luovaa musiikin kuuntelua ja muita taidemuotoja, jotka jakautuvat vielä yksityiskohtaisempiin alaluokkiin. Tehtäväsisältöjä etsiessäni ja määritellessäni musiikillisen keksinnän sisältö on konkretisoitunut. Teoriatiedon ja aineistostani saadun uuden tiedon valossa käsitän musiikillisen keksinnän musiikin opettamisen toimintatavaksi, jossa oppilaat oppivat musiikin tuottamista, luovaa kuuntelemista ja ilmaisua ja kehittyvät sitä kautta myös musiikillisessa luovuudessa.

Musiikin mestareiden musiikillisen keksinnän tehtävissä on tulkittavissa piirteitä kaikista neljästä esittelemästäni luovuusteoriasta. Tämä kertonee siitä, että kirjan tekijöillä on ollut varsin monipuolinen käsitys luovuudesta. Eri luovuusteorioiden piirteiden esiintyminen tutkimani kirjasarjan tehtävissä kuvaa myös luovuuden monisäikeisyyttä ja sitä, kuinka vaikeaa sitä on selvärajaisesti määritellä.

Eniten Musiikin mestarit opettajanoppaista löytyy muut taidemuodot -pääluokan tehtäväsisältöjä. Tästä voidaan päätellä, että Musiikin mestarit -opettajankirjasarjassa on pyritty luomaan musiikillisen keksinnän kautta yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Muiden taidemuotojen luokkaa hallitsevat kehollisen ilmaisun ja draaman harjoitukset, joita on merkittävästi eniten. Se kertoo kirjasarjan toiminnallisesta ja ilmaisullisesta lähestymistavasta musiikin opetukseen. Toiseksi eniten musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöistä on sävellystä, kolmanneksi eniten luovaa musiikin kuuntelua ja neljänneksi improvisointia. Sovittamistehtäväsisältöjä on hyvin vähän ja se luokka jää viimeiselle sijalle. Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että draamallisten tehtäväsisältöjen runsaus antaa mahdollisuudet

integroiintiin, missä opettajan ja oppilaiden mielikuvitus on rajana. Runsas kehollisen ilmaisun tehtävien määrä kertoo siitä, että Musiikin mestareissa on otettu huomioon lapsen motorinen kehitys sekä liikkeen ja musiikin yhteenkuuluvuus.

Kuvallista ja kirjallista ilmaisua on draamaan ja keholliseen ilmaisuun nähden vähän. Tämä on ymmärrettävää, sillä toisin kuin kuvalliselle ja kirjalliselle ilmaisulle, draamalle tai keholliselle ilmaisulle ei ole osoitettavissa omaa oppiainepaikkansa. Siksi on hyvä, että niille löytyy lokeronsa musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöissä.

Näen huolestuttavana, että luovat musiikin kuuntelutehtäväsisällöt vähenevät jyrkästi 1–2-luokkien oppaiden jälkeen. Niitä on muutenkin suhteellisen vähän muihin tehtäväsisältöihin nähden. Musiikin kuuntelun ajatellaan kuitenkin olevan musiikin oppimisen edellytys, sillä luova kuuntelu synnyttää ideoita, joita voidaan ilmaista erilaisin musiikillisen keksinnän keinoin. Luovat kuunteluharjoitukset ovat erityisen tärkeitä, sillä ne toimivat kaiken muun musisoinnin pohjana ja inspiraation lähteenä.

Improvisointia on säveltämiseen nähden huomattavasti vähemmän. Improvisaation tehtäväsisällöt vähenevät alaluokilta ylemmille luokille edettäessä, mikä on osin ristiriitaista siihen nähden, että oppilaiden taitojen kasvaessa improvisaatiotehtävät vähenevät. Jos syynä improvisaation vähyydelle on sen vaikeus, miksi kyseisten tehtäväsisältöjen määrä vähenisi lasten taitojen karttuessa? Toisaalta improvisaation tehtäväsisältöjen väheneminen 3–4-luokkien oppaissa saattaisi selittyä sillä, että kyseisillä luokka-asteilla keskitytään enemmän soittotaidon (esim. nokkahuilun soitto) kehittämiseen, jolloin improvisoinnille jää vähemmän tilaa.

1–2-luokkien improvisointi keskittyy tutkivaan, keksivään ja kokeilevaan soittamiseen, mikä sijoittuu Kratusin (1991) improvisaation kehitystasojen kokeilu- ja prosessorientoituneen kehitysvaiheen välimaastoon. Näyttäisi siltä, että seuraavalle tasolle (produktiorientoituneen improvisaation taso) siirtyminen vaatisi oppilailta jo melko kehittyneitä soittovalmiuksia, joihin alakoulun musiikinopetuksessa ei kaikkien kohdalla välttämättä päästä. Tämä saattaa vaikuttaa improvisaatiotehtävien vähenemiseen – kehitystasojen nivelvaiheeseen on hankalaa keksiä sopivia harjoituksia, jotka ovat tarpeeksi haastavia, mutta eivät kuitenkaan liian vaikeita.

Tuloksista ilmenee, että suurin osa improvisaatioista tapahtuu soittimilla. Omalla äänellä toteutettavia improvisaatiotehtäväsältöjä on kirjasarjassa kaksi kappaletta. Soittamista suositaan enemmän laulun ja oman äänenkäytön sijaan. Äänenkäytön monipuolisen kehittämisen kannalta olisi suotuisaa, jos oppilasta kannustettaisiin myös omalla äänellä tapahtuvaan improvisointiin.

Sovitustehtäviä on koko kirjasarjassa vähän luokka-asteesta riippumatta. Sovittaminen on osittain muokattavissa lapsen tietotaitotasolle sopivaksi, mutta on pidemmälle vietyä mielestäni liian haastavaa alakouluun. Musiikin mestareista löytyy tehtäväideoita, joissa yhdistyvät kehorytmisäestys ja leikki – niissä sovitetaan musiikkia oman kehon äänille ja liikkeille. Tämän tyyppinen sovituksen idean harjoittelu soveltuu alakouluun ja on myös oppilaiden taitojen puolesta mahdollista.

Musiikillisen keksinnän tehtäväsältöjä on eniten ja monipuolisimmin 1–2-luokkien oppaissa. Tehtäväsällöt vähenevät huomattavasti ylempien luokka-asteiden oppaisiin edetessä. Vähentyminen ei ole tasaista, sillä 3–4-luokkien oppaissa on vähemmän musiikillisen keksinnän tehtäväsältöjä kuin 5–6 a opettajankirjassa. Musiikin mestarit 5–6 b-osassa tehtäväsältöjä on kaikista vähiten. Musiikillisen keksinnän tehtäväsältöjen vähentyminen ja yksipuolistuminen ylempien luokka-asteiden opettajankirjoihin edetessä eivät vastaa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin musiikillisen keksinnän jatkuvasta kehittämisestä. Laadukkaimmat oppaat opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän tavoitteiden valossa ovat Musiikin mestarit 1–2 a ja 1–2 b.

Musiikillisen tehtäväsältöjen raju vähentyminen 1–2-luokkien oppaiden jälkeen voinee selittyä sillä, että ylempiä luokkia kohden siirryttäessä soittaminen korostuu musiikin opetuksessa. Alkuopetuksessa soittamisessa lähdetään usein liikkeelle oman kehon äänistä, jolloin musiikillisen keksinnän materiaali on suppeampaa ja siten paremmin pienen lapsen hallittavissa olevaa. Alkuopetuksessa musiikillisen keksinnän mukaan ottaminen saattaa tapahtua luontevammin myöhempisiin luokka-asteisiin verrattuna, kun opetuksessa on muutenkin enemmän leikkisyyttä ja kokeilevaa otetta.

Tutkimukseni mukaan Musiikin mestarit -opettajankirjasarjan vahvuutena musiikillisessa keksinnässä ovat selkeästi tehtäväsisältöjen monipuolisuus. Ervastin (2003) musiikillisen keksinnän sisältöluokkien pohjalta muokkaamani luokittelurunkoon nähden sovittaminen oli ainoa kategoria, minkä tehtäväsisältöjä Musiikin mestareissa löytyi hyvin vähän.

Opettajankirjasarjan heikkoutena on musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen radikaali väheneminen ylemmille luokille edettäessä. Tätä voitaisiin kirjasarjassa edelleen kehittää. Musiikillista keksintää harjoittavat tehtäväsisällöt eivät myöskään muodosta teossarjassa selkeää ja johdonmukaista jatkumoa. Oppilaiden motivaation kannalta voi olla haitallista, että esimerkiksi kehollinen ilmaisu ja draama sekä luovan kuuntelun harjoitukset vähenevät niin merkittävästi ylemmille luokille mentäessä. Toiminnallisuus ja leikinomaisuus vähenevät jyrkästi jo 3–4-luokkien opettajankirjoissa. Näitä piirteitä opettajankirjojen musiikillisen keksinnän tehtävissä voisi kehittää myös ylempiä luokkia kohden, mikä osaltaan voisi olla rohkaisemassa 9–10-vuotiaita oppilaita vielä leikinomaiseen käyttäytymiseen.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani avaamaan musiikillisen keksinnän käsitettä, sillä aikaisempaa määrittelyä en tutkimuskirjallisuutta etsiessäni löytänyt kuin Ervastilta (2003). Kehitin oppikirja-analyysini pohjalta oman määritelmäni siitä, mitä musiikillinen keksintä on. Oma määrittelyni eroaa Ervastin (2003) luokittelusta siinä, että olen ottanut musiikin luovan kuuntelun osaksi musiikillista keksintää. Lisäksi olen sisällyttänyt äänikerronnan osaksi säveltämistä. Ervastilla se oli omana pääluokkana.

Musiikillisen keksinnän kehittäminen on nykyisessä opetussuunnitelmassa suuressa roolissa. Siksi pidän tärkeänä pohtia, mitä kyseinen toiminta käytännössä on ja kuinka se on huomioitu musiikin opettajankirjoissa. Opettajan oppaiden asema tuntien suunnittelussa korostuu etenkin niiden opettajien kohdalla, joilla ei ole musiikin opettajan koulutusta ja joilla musiikki ei ole vahvuusalueena. Jos opettaja joutuu tukeutumaan pelkästään Musiikin mestarit -oppaiden varaan, on musiikillisen keksinnän opettaminen 1–2-luokkien jälkeen vaarassa jäädä vajavaiseksi.

Musiikin mestareissa löytyy paljon ideoita musiikillisen keksinnän kehittämiseen. Opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyn näkökulmasta tehtäväsisällöt ovat 1–2-luokkien oppaiden jälkeen puutteellisia. Kokenut musiikinopettaja tai musiikissa taitava luokanopettaja

osaa hyödyntää musiikillisen keksinnän ideoita 1–2-luokkien oppaista ja muokata niitä myös vanhemmille oppilaille sopiviksi. Tämä ei kuitenkaan välttämättä onnistu ilman musiikillista erityisosaamista. Tästä syystä opettajankirjoilla ja niiden laadukkuudella on suuri merkitys opetuksen ohjaajana. Siksi niiden laadunvalvontakin tulee nähdä tärkeänä.

Tutkimustuloksiani voidaan käytännössä hyödyntää musiikin oppikirjamateriaalin kehittämisessä musiikillisen keksinnän osalta. Lisäksi ne antavat tietoa siitä, millaisia musiikillisen keksinnän tehtäviä on olemassa. Tutkimukseni on myös tuonut uutta näkökulmaa musiikillisen keksinnän määrittelyyn. Tutkimusprosessini aikana olen oppinut paljon uutta luovuudesta, musiikillisesta keksinnästä ja tieteen tekemisestä, millä on varmasti merkitystä oman opettajuuteni kehittymiselle. Käsitykseni luovuudesta ja sen kehittämismahdollisuuksista koulumaailmassa ovat muuttuneet ja saaneet aikaisemman hiljaisen tiedon rinnalle teoriapohjaa, mistä on varmasti hyötyä tulevilla opettajan urallani.

## **7.2 Tutkimukseni arviointia**

Olen mielestäni onnistunut vastaamaan kiitettävästi työn ensimmäiseen tutkimusongelmaani selvittäessäni, millaisia musiikillisen keksinnän tehtäviä Musiikin mestarit -opettajankirjoissa on ja miten ne muuttuvat eri luokka-asteiden oppaissa. Tähän ongelmaan oli helpompi löytää vastauksia kuin toiseen tutkimusongelmaani, joka koski musiikillisen keksinnän tehtävien laadukkuutta.

Musiikillisen keksinnän tehtävien laadun mittaaminen on vaikeaa, sillä laadukkuus on hyvin subjektiivinen käsite. Laatu sisältää käsityksen siitä, mitä kulloinkin pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Tulin siihen tulokseen, että musiikillisen keksinnän tehtävien laadukkuutta voidaan tutkia ainakin siinä valossa, miten hyvin tehtävät vastaavat valtakunnallisen opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän tavoitteisiin. Mittariksi muodostui, kuinka paljon Musiikin mestareista löytyy musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjä opetussuunnitelman musiikillisen keksinnän taitojen kehittämiseksi.

Musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen kytkösten etsiminen eri luovuusteorioihin tuotti kartoituksen kautta tietoa siitä, millaisia luovuusnäkökymyksiä kirjojen tehtävistä on tulkittavissa. Se ei niinkään antanut tietoa tehtävien laadukkuudesta kuin niiden taustalla olevan luovuusajattelun laadusta. Luovuusteorioiden ilmentymistä musiikillisen keksinnän

tehtävissä olisi voinut vielä syventää, sillä nyt se jäi hiukan pinnalliseksi. Toisaalta se toi tällaisenaankin tutkimukselleni lisäarvoa laajentamalla tehtävien laadukkuuteen liittyviä analyysejä.

Menetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysi toimi työssäni mielestäni hyvin. Menetelmä auttoi minua vastaamaan tutkimusongelmiin, sillä musiikillisen keksinnän teoreettisen käsitteen ohjaamana pääsin kiinni aineistoni analyysiin ja luokittelukehikon rakentamiseen. Menetelmän huono puoli on siinä, että yksin analyysiä tehdessä aineistolle on vaarana sokeutua. Tulkinnoista voi silloin tulla yksipuolisia ja aineistosta jäädä huomaamatta jotakin tärkeää, jonka toinen silmäpari olisi voinut huomata. Osittain tästä syystä olen esitellyt jokaisesta tehtäväsisältötyypistä esimerkkejä, joiden avulla lukijalla on mahdollisuus arvioida kriittisesti luokitteluperusteitani ja niiden pohjalta tekemiäni tulkintoja.

Eskolan ja Suorannan (1996, 166) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskeskusteluissa on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden mittareiksi. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta. Reliabiliteetti on hyvä, jos mittaus tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Eskola & Suoranta 1996, 166; Tuomi & Sarajärvi 2006, 133.) Validiteetilla tarkoitetaan mittavälineen kykyä mitata sitä mitä sen on tarkoitus mitata (Eskola & Suoranta 1996, 166).

Reliabiliteetti eli tutkimuksen toistettavuus on Eskolan ja Suorannan (1996, 166–167) ehdotettu korvattavaksi varmuuden käsitteellä ja objektiivisuus vahvistuvuudella. Varmuuden käsitteeseen liittyy myös pyrkimys ottaa huomioon tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennakkoehdot. Tällaisena ennakkoehtona voidaan työssäni pitää kustannusosakeyhtiö Otavalta saamaani oppikirjatukea. Olen kuitenkin tiedostanut saamastani tuesta virinneen kiitollisuuden tutkimusprosessini varrella ja pyrkinyt siitä huolimatta objektiiviseen analysointiin. Lisäksi olen pyrkinyt tiedostamaan omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta aiheesta, mitkä ovat sisältäneet tiettyjä epäluuloja siitä, minkälaiset tehtävät ovat todella luovia.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, löytyykö aiemmista saman aihepiirin tutkimuksista vahvistusta omille tuloksille (Eskola ja Suoranta, 1996, 166–167). Musiikillisen

keksinnän valossa ei ole aiemmin analysoitu musiikin oppikirjoja, joten vastaaviin tutkimuksiin en tuloksiani voi verrata.. Olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan vahvistuvuutta kytkemällä aineistostani saadun informaation opetussuunnitelmaan ja luovuusteorioihin. Perinteisempi reliabiliteetin arviointi lienee myös työni kohdalla mahdollinen, sillä tutkimukseni mittaustulosten toistettavuus pitäisi tarkan sisällönanalyysini etenemisen selostuksen takia olla jossain määrin mahdollista. Kuitenkin musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen analysoiminen ja erottaminen muista tehtävistä on ollut omien subjektiivisten tulkintojen varassa. Tästä syystä toinen tutkija saattaisi päästä tutkimuksessa erilaisiin tuloksiin. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei voida tuottaa yksiselitteistä tietoa, kuten määrällisissä tutkimuksissa, vaan tulokset ovat aina tutkijan tulkintojen varassa. (Hirsjärvi ym. 1997, 151–152.)

Validiteetilla tarkoitetaan, että tutkimuksessa on osattu mitata sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Laadullisessa tutkimuksessa asia ei ole aivan yksiselitteinen. Laadullisen tutkimuksen validiteettia arvioidaan aineiston kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuuden perusteella (Hirsjärvi ym. 1997, 214–215). Laadullisen aineiston analyysissä on luotettavuuden kannalta oleellista luokitteluperusteiden esiin tuominen, jolloin lukijalla on mahdollisuus arvioida niiden oikeellisuutta. Tähän olen pyrkinyt tutkimuksessani selostamalla tarkasti, millaisista musiikillisen keksinnän tehtäväsisällöistä kukin sisältöluokka koostuu ja minkä takia. Lisäksi tutkijan tulisi aina osata perustella tulkintansa, mitä hän on tehnyt aineiston perusteella. Tähän tavoitteeseen olen myös pyrkinyt raportoinnissani.

Laadullisen tutkimuksen kohdalla validiuden tilalle on ehdotettu käsitteitä uskottavuus ja siirrettävyys (Eskola & Suoranta 1996, 166–167). Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä merkitsee tutkijan käsitteellistysten ja tutkittavien käsitysten yhtenevyyttä. Tässä tutkimuksessa se tarkoittanee sitä, että päätelmäni Musiikin mestarien musiikillisen keksinnän tehtävistä ovat perusteltuja ja siten päteviä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä, toisin sanoen yleistettävyyttä. Omassa tutkimuksessani luotettavuuden tarkastelu siirrettävyyden näkökulmasta, ei ole kovinkaan hedelmällistä, sillä tutkimustehtäväni luonne on ollut kartoittaa yhden tietyn musiikin opettajankirjasarjan musiikillisen keksinnän tehtäviä.



### 7.3 Ideoita tutkimukseni pohjalta

Oppikirja-analyysini pohjalta muokkasin Ervastilta (2003) lainattua musiikillisen keksinnän luokittelua. Oman jaottelun pätevyyttä voisi testata myös jossakin muussa tutkimuksessa. Voisi esimerkiksi havainnoida musiikin oppitunteja ja tutkia, esiintyykö siellä musiikillista keksintää ja olisiko tekemäni jaottelu siinä kontekstissa kestävä. Jatkotutkimusta voisi tehdä myös siitä, kuinka musiikillisen keksinnän tehtävät jatkuvat yläkoulun Musiikin mestarit -opettajankirjoissa.

Tutkimukseni osa-alue, jossa etsin yhteyksiä Musiikin mestareiden musiikillisen keksinnän tehtävien ja luovuusteorioiden välille, voisi olla kokonaan oma tutkimusaiheensa. Olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia luovuusnäkömyksiä musiikin oppikirjojen taustalla vaikuttaa. Mielenkiintoista olisi myös vertailla eri musiikin oppikirja- tai opettajankirjasarjoja musiikillisen keksinnän valossa, sillä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain yhtä kirjasarjaa. Lisäksi tutkimusta voisi laajentaa tarkastelemalla oppikirjojen musiikillisen keksinnän tehtäviä niiden sosiaalisten piirteiden näkökulmasta.

Musiikillisen keksinnän luokat eivät ole ehdottomat, vaan ne olisi voitu muotoilla toisinkin. Esimerkiksi jos olisin muodostanutkin luovan kuuntelun luokan, minne olisin koonnut liikkeen, tanssin, piirtämisen, maalaamisen ja dramatisoinnin, muita taidemuotoja ei olisi tullut ollenkaan. Graduprosessini aikana olen huomannut, että tutkimus rakentuu hyvin pitkälti erilaisten päätösten varaan. Joku toinen voisi tehdä erilaisia päätöksiä ja saada siten erilaisen kuvan tutkitusta todellisuudesta. Tutkimuksen teossa merkityksellistä on se, kuinka hyvin on osannut perustella tekemänsä valinnat, ja että perustelujen logiikka on lukijoiden nähtävillä.

Musiikillisen keksinnän määrittelemisen oli vaikeaa. Jouduin koko graduprosessini ajan vetämään rajaa musiikillisen keksinnän ja ylipäätään muun musiikillisen luovan toiminnan välille. Lopputuloksenani olen sitä mieltä, että musiikillinen keksintä on työkalu, jonka avulla kehitetään musiikillista luovuutta.

Graduprosessini alkuvaiheessa pidin musiikillista keksintää mysteerinä, arvoituksena johon halusin löytää ratkaisun. Nyt kun työni on valmis, huomaan ettei ongelmaan ole löytynyt yksiselitteistä vastausta. Olen työssäni kuitenkin valaissut palasia, mistä musiikillinen

keksintä rakentuu. Olen koonnut omanlaistani teoriapohjaa, jota odotan pääseväni hyödyntämään ja testaamaan opettajan työssä. Jos musiikillinen keksinnän käsite pitäisi kiteyttää muutamaan lauseeseen, muotoilisin sen näin: ”Musiikillinen keksintä on luova tapa harjoitella musiikkia itse tekemällä ja kokeilemalla. Samalla se on nauttimista omasta kyvystä keksiä uusia ja omaperäisiä musiikillisia ratkaisuja soittamalla, laulamalla, kuuntelemalla, oman kehon ilmaisulla, kirjoittamalla tai kuvaamalla – kullekin parhaiten sopivalla tavalla.”

## LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Amabile, T. M. 1983. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.

Anttila, E. 1998. Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana. Teoksessa Puurula A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Kokonaisuus ON enemmän – seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. 83–98. Helsinki: Hakapaino.

Barrett, M. 1998. Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice. Teoksessa *Children composing*. (Toim.) B. Sundin, G.E. McPherson, G. Folkestad. *Research in Music Education* 1998:1. Malmö Academy of Music. Lund University, 35–57.

Baroni, M. 2006. Hearing Musical Style. Cognitive and creative problems. Teoksessa *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. (Toim.) I. Deliege & G. A. Wiggins. New York: Psychology Press, 78–93.

Brophy, T. S. 2001. Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*. Vol. 88. No. 1, 34–41.

Burnard, P. 2000. How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*. Vol. 2, No. 1, 7–23.

Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York. Oxford University Press.

- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff- pedagogiikkaa. Lisensiaatintutkimus. Musiikkikasvatus. Oulun yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Frief, R. 1984. Ääni ja mielikuva musiikin luomisessa. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. (Toim.)R. Haavikko & J-E Ruth. 2. Painos. Espoo: Weilin + Göös, 320–328.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory Of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Guilford, J.P. 1986. *Creative talents. Their Nature, Uses and Development*. New York: Buffalo.
- Haapaniemi, J., Kivelä-Taskinen, E., Mali, M. & Romppanen, V. 2008. *Musiikin Mestarit 3–4 Opettajan kirja*. 5. painos. Keuruu: Otava.
- Haussila, M. 1992. Säveltämisestä vauhtia musiikin opiskeluun. *Rondo*, 3, 15.
- Heikkilä, J. 1984. Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. (Toim.) R. Haavikko & J.-E. Ruth. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös, 91–119.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus- opetusta, taidetta, tutkimista!* Gummerus: Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 6.-9. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Hyvönen, L. 1995. *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. Sibelius-Akatemia. Oulun

yliopiston monistus- ja kuvakeskus.

Jääskeläinen, L., Ruoppila I., & Simola–Isakson, I. 1982. Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta. 2. painos. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 9.

Kaisto, L., Muhonen, S. & Peltola, S. 2008. Musiikin Mestarit 1–2 Opettajan kirja a. 2. painos. Keuruu: Otava.

Kaisto, L., Muhonen, S. & Peltola, S. 2008. Musiikin Mestarit 1–2 Opettajan kirja b. 2. painos. Keuruu: Otava.

Karisto, H., Kenttämies J., Koivumäki A. & Korpinen, P. 2009. Äänipää-sivusto. [http://www.aanipaa.tamk.fi/tausta\\_1.htm](http://www.aanipaa.tamk.fi/tausta_1.htm). (Luettu 5.2.2009).

Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taide on ihmisen elämänilmausta. Teoksessa *Esipuhe. Taidon ja taiteen luova voima*. (Toim.) S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. Helsinki: Finn Lectura, 7–13.

Kinnunen, I. & Penttinen, L. 1997. Generatiivista ajattelua edistävän musiikkiesityksen suunnittelu ja toteutus ala-asteen 6. luokalla. Pro gradu-työ. Jyväskylän yliopisto.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (Toim.) J. Aaltola, R. Valli. Jyväskylä: PS kustannus, 68–84 .

Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa *Luovuuspedagogiikka*. Opetushallituksen julkaisuja. Erweko. Helsinki 2007, 5–15.

Kouluhallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: valtion painatuskeskus.

Koutsoupidou, T. 2005. Improvisation in the English primary music classroom: teachers'

- perceptions and practices. *Music Education Research*. Vol. 7, No. 3, 363–381.
- Kratus, J. K. 1991. Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, Vol. 78, No. 4, 35–40.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 2. painos. University of Pennsylvania. SAGE Publications.
- Kurkela, K. 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kärkkäinen, R. 2007. Tulkita, kuvitella ja tarinoida. Teoksessa *Esipuhe. Taidon ja taiteen luova voima*. (Toim.) S. Karppinen, I. Ruokonen. & K. Uusikylä. Helsinki: Finn Lectura, 47–59.
- Lerdahl, F. & Jackendoff R. 1983. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: The MIT Press.
- Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. 2005. *Musiikin Mestarit 5–6 Opettajan kirja a. 1. painos*. Keuruu: Otava.
- Mali, M., Puhakka T., Rantaruikka T. & Sainomaa K. 2005. *Musiikin Mestarit 5–6 Opettajan kirjab. 1. painos*. Keuruu: Otava.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala.
- Opetusministeriö. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö*. 1970.  
1. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

- Paananen, P. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Jyväskylän yliopisto.
- Paananen, P. 2008. Luento luovuudesta 20.11.2008.
- Paynter, J. 1982. *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: University Press.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. 2. painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Regelski, T. A. 1981. *Teaching General Music. Action Learning for Middle and Secondary Schools*. New York. Schirmer books.
- Ruokonen, I. 2007. Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa *Luovuuspedagogiikka*. Opetushallituksen julkaisuja, 26–31.
- Sariola, J. 1992. Luova musiikillinen toiminta. Raportti luovan musiikillisen toiminnan kokeilusta Joensuun normaalikoulun ala-asteella lukuvuosina 1989–92. Joensuun yliopisto.
- Sternberg, R. 1999. *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.
- Swanwick, K. & Taylor, D. *Discovering Music*. 1982. *Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. Batsford Academic and Educational Ltd. London.
- Tafari, J. 2006. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Teoksessa *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. (Toim.) I. Deliege & G. A. Wiggins. New York: Psychology Press. University foundation of Belgium, 134–157 .
- Toivanen, T. 2005. Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosiän näkökulmasta. Teoksessa *Taidon ja taiteen luova voima*. (Toim.) S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. Helsinki: Finn Lectura, 119–132 .

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 1.–4. painos.  
Jyväskylä: Tammi.

Uusikylä, K. & Piirto J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: WSOY.

Ward, T., Smith, M. & Finke, R. 1999. Creative Cognition. Teoksessa *Handbook of Creativity*. Toim. Sternberg L. Cambridge: University Press, 189–213.



## LIITTEET

Tutkimukseni liitteenä on musiikillista keksintää kehittävien tehtäväsisältöjen sijainti opettajanoppaissa. Numero sivunumeron jälkeen kertoo, jos samanlaisia tehtäväsisältöjä on useampi kyseisellä sivulla.

### **Liite 1. Musiikin Mestarit 1-2 a opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain**

#### **Improvisointi**

Omalla äänellä tuotetut: -

Soittaen tuotetut:

- Rytmisoittimilla: xii; 3.
- Vapaa improvisaatio: 61b.
- Rajoitetuilla sävelillä: 61b, 102a, 106c.
- Keksivä/tutkiva ja kokeileva soittaminen: 15b, 16b, 22, 40, 58, 61b, 78a, 80b, 98b, 116.
- **Improvisoinnin tehtäväsisältöjä yhteensä 17 kpl.**

#### **Säveltäminen**

Sävellyttäminen: xx, 8b, 31a. Yhteensä 3 kpl.

Rajoitettu säveltäminen: xx, xxi; 3, 61b, 95; 2, 96b, 117. Yhteensä 9 kpl.

Vapaa säveltäminen: 61b. Yhteensä 1 kpl

Äänikerronta:

- Äänimaiset oman kehon äänillä: 24b, 59b, 72b, 76, 96b.
- Äänimaiset soittimilla: 24b, 53a, 57c, 74c, 76, 87b, 90c.
- Äänimaisema äänilähteenä mitä vain: 99b, 105c, 106b.
- Äänitehosteiden keksiminen: 101c, 105b, 112a. Yhteensä 18 kpl.

Sanoittaminen: 95, 117. Yhteensä 2 kpl.

Notaatio: 23, 24b, 26b, 31a. Yhteensä 4 kpl.

**Säveltämisen tehtäväsisältöjä yhteensä 37 kpl.**

**Sovittaminen**

Säestys:

- Sointu- ja/tai rytmisäestys: xii, 74
- Rytmisäestys oman kehon äänillä: -
- Melodiasäestys: xii
- Määrittelemätön säestys: -

Muuntelu

- Valmiin melodian muuntelu: -

**Sovittamisen tehtäväsisältöjä yhteensä 3 kpl.**

**Kuuntelu**

Mielikuvakuuntelu: 15b, 31b, 33c, 36b, 50b, 57b, 59c, 68b, 69b, 71b, 82b, 98b; 2, 101c, 106, 110a, 110b; 2. Yhteensä 18 kpl.

Tunne(lma): 15b; 2, 16b, 33c, 57b, 114b. Yhteensä 6 kpl.

Inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle: 66b, 68b, 74b, 98b. Yhteensä 4.

**Kuuntelutehtäväsisältöjä yhteensä 28 kpl.**

**Muut taidemuodot**

Draama: 14b, 18c, 28b, 47b, 50b, 60b, 65b, 66a, 67b, 70a, 88a, 92b, 99b, 103b, 105b, 109b, 112b 2.

Yhteensä 18 kpl.

Kuvallinen ilmaisu: 68b, 74b, 98b. Yhteensä 3 kpl.

Kirjallinen ilmaisu: 66b. Yhteensä 1 kpl.

Kehollinen ilmaisu:

- Kehorytmin keksiminen: vii, 6d, 41, 55, 62b, 106c, 110b. Yhteensä 7 kpl.
- Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen: 8a, 8b, 8b 2, 11b, 17b, 18c, 34c, 37b, 59c, 65b, 66a, 69a, 72b, 86b, 92b, 114b. Yhteensä 17 kpl.

- Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan: 9a, 11a, 12b, 15b, 29b, 31b, 42b, 52b, 60b, 61b, 65b, 84b, 92b, 102b, 104b, 105b. Yhteensä 16 kpl.

### **Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä yhteensä 62 kpl.**

Musiikin mestarit 1-2 a opettajankirjassa yhteensä 147 musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä.

## **Liite 2. Musiikin mestarit 1-2 b opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain**

### **Improvisointi**

Omalla äänellä tuotetut: -

Soittaen tuotetut:

- Rytmisoittimilla: 160-161a
- Vapaa improvisaatio: -
- Rajoitetuilla sävelillä: 121b, 158b, 170, 171
- Keksivä/tutkiva ja kokeileva soittaminen: 118b, 148-149b, 174b, 184;2, 195b
- **Improvisoinnin tehtäväsisältöjä yhteensä 11 kpl.**

### **Säveltäminen**

Sävellyttäminen: -

Rajoitettu säveltäminen: 125b, 147b, 150-151b.

Vapaa säveltäminen: -

Äänikerronta:

- Äänimaiset oman kehon äänillä: -
- Äänimaiset soittimilla: 120c.

- Äänimaisema äänilähteenä mitä vain: 131a, 139c, 141d.
- Äänitehosteiden keksiminen: 131b, 176b.

Sanoittaminen: 121c, 125b, 136b, 139b, 153a, 188b.

Notaatio: 141c.

### **Säveltämisen tehtäväsisältöjä yhteensä 16 kpl.**

#### **Sovittaminen**

Säestys:

- Sointu- ja/tai rytmisäestys: -
- Rytmisäestys oman kehon äänillä: -
- Melodiasäestys: -
- Määrittelemätön säestys: 124b, 127a.

Muuntelu

- Valmiin melodian muuntelu: -

### **Sovittamistehtäväsisältöjä yhteensä 2 kpl.**

#### **Kuuntelu**

Mielikuvakuuntelu: 127b, 131b, 132b, 134b, 139b, 140b, 141c, 143c, 158b, 217b.

Tunne(lma): 132b, 141c, 154b, 210b.

Inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle: 118d; 2, 120b, 121c, 140b, 154b, 155b, 177b, 211b.

### **Kuuntelutehtäväsisältöjä yhteensä 23 kpl.**

#### **Muut taidemuodot**

Draama: 120c, 137b, 175b, 219b;2. Yhteensä 5 kpl.

- Laululeikit: 133b, 134b, 137b, 139b, 140a, 141a, 157b, 177b, 187b, 188b, 189b, 191b, 193b, 195a, 198b, 199b, 203b, 210b, 217b. Yhteensä 19 kpl.

Kuvallinen ilmaisu: 118d, 120d, 121c, 140b, 155b, 177b, 211b. Yhteensä 7 kpl.

Kirjallinen ilmaisu: 118d, 154b. Yhteensä 2 kpl.

Kehollinen ilmaisu:

- Kehorytmin keksiminen: 127a
- Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen: 118b, 120c, 121c, 122c, 123c, 124b, 126b, 127a, 141c, 156b, 160-161b, 189b, 191b, 195b, 198b, 188b, 202b, 203b, 210b, 217b, 219b. Yhteensä 21 kpl.
- Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan: 119c; 2, 122c, 125a, 126b, 132a, 132b, 133b, 135b, 136b, 141b, 142, 143, 160-161d, 160-161e. Yhteensä 15 kpl.

**Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä yhteensä 70 kpl.**

Musiikin mestarit 1-2 a opettajankirjassa yhteensä 122 musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä.

### **Liite 3. Musiikin mestarit 3-4 opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain**

#### **Improvisointi**

Omalla äänellä tuotetut: 208

Soittaen tuotetut:

- Rytmisoittimilla: 37
- Vapaa improvisaatio: -
- Rajoitetuilla sävelillä: 54, 88, 208
- Keksivä/tutkiva ja kokeileva soittaminen: -
- **Improvisoinnin tehtäväsisältöjä yhteensä 5 kpl.**

#### **Säveltäminen**

Sävellyttäminen: -

Rajoitettu säveltäminen: 96, 137, 208

Vapaa säveltäminen: -

Äänikerronta:

- Äänimaisemat oman kehon äänillä: -
- Äänimaisemat soittimilla: -
- Äänimaisema äänilähteenä mitä vain: 15;2, 18.
- Äänitehosteiden keksiminen: 59.

Sanoittaminen: 65, 128, 166.

Notaatio: -

**Säveltämisen tehtäväsisältöjä yhteensä 10 kpl.**

**Sovittaminen**

Säestys:

- Sointu- ja/tai rytmisäestys: 137, 209.
- Rytmisäestys oman kehon äänillä: 137.
- Melodiasäestys: -
- Määrittelemätön säestys: -

Muuntelu

- Valmiin melodian muuntelu: -

**Sovittamistehtäväsisältöjä yhteensä 3 kpl.**

**Kuuntelu**

Mielikuvakuuntelu: -

Tunne(lma): -

Inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle: -

**Kuuntelutehtäväsisältöjä yhteensä 0 kpl.**

**Muut taidemuodot**

Draama: 31, 54, 65, 66, 123, 128, 140, 210, 231.

- Laululeikit: -

Kuvallinen ilmaisu: -

Kirjallinen ilmaisu: -

Kehollinen ilmaisu:

- Kehorytmin keksiminen: -
- Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen: 40, 133, 155, 212, 270.
- Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan: -

**Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä yhteensä 14 kpl.**

Musiikin mestarit 3-4 opettajankirjassa yhteensä 32 musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä.

#### **Liite 4. Musiikin mestarit 5-6 a opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain**

##### **Improvisointi**

Omalla äänellä tuotetut: 28-29

Soittaen tuotetut:

- Rytmisoittimilla: -
- Vapaa improvisaatio: -
- Rajoitetuilla sävelillä: 36-37b;2, 74a, 76-77a
- Keksivä/tutkiva ja kokeileva soittaminen: 33a, 78-79b
- **Improvisoinnin tehtäväsisältöjä yhteensä 7 kpl.**

##### **Säveltäminen**

Sävellyttäminen: -

Rajoitettu säveltäminen: 30-31a, 36-37b, 40-41a, 40-41b, 42b-43a, 44-45b, 48, 142-143b

Vapaa säveltäminen: 8-9e, 40-41b

Äänikerronta:

- Äänimaisemat oman kehon äänillä: -
- Äänimaisemat soittimilla: 40-41c.
- Äänimaisema äänilähteenä mitä vain: 8-9e
- Äänitehosteiden keksiminen: 40-41c.

Sanoittaminen: 28-29, 44-45b, 48, 112-112a.

Notaatio: 36-37b, 44-45b.

### **Säveltämisen tehtäväsisältöjä yhteensä 19 kpl.**

#### **Sovittaminen**

Säestys:

- Sointu- ja/tai rytmisäestys: 16a, 44-45b.
- Rytmisäestys oman kehon äänillä: -
- Melodiasäestys: -
- Määrittelemätön säestys: -

Muuntelu

- Valmiin melodian muuntelu: 28-29.

### **Sovittamistehtäväsisältöjä yhteensä 3 kpl.**

#### **Kuuntelu**

Mielikuvakuuntelu: 8-9a, 140-141c.

Tunne(lma): -

Inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle: 8-9d;2, 46-57a, 46-47b;2.

### **Kuuntelutehtäväsisältöjä yhteensä 7 kpl.**

#### **Muut taidemuodot**

Draama: 61.

- Laululeikit: -

Kuvallinen ilmaisu: 8-9d, 46-47b.

Kirjallinen ilmaisu: 8-9d, 46-47a, 46-47b.



Kehollinen ilmaisu:

- Kehorytmin keksiminen: 94-95a, 94-95b.
- Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen: 4-5a, 8-9d, 22-23a, 66-67b, 140-141c.
- Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan: 4-5a, 8-9d; 3, 70-71, 81.

**Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä yhteensä 19 kpl.**

Musiikin mestarit 5-6 a opettajankirjassa yhteensä 55 musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä.

## **Liite 5. Musiikin mestarit 5-6 b opettajankirjan musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöjen sivunumerot luokittain**

### **Improvisointi**

Omalla äänellä tuotetut:

Soittaen tuotetut:

- Rytmisoittimilla: 210-211a.
- Vapaa improvisaatio: -
- Rajoitetuilla sävelillä: -
- Keksivä/tutkiva ja kokeileva soittaminen: -
- **Improvisoinnin tehtäväsisältöjä yhteensä 1 kpl.**

### **Säveltäminen**

Sävellyttäminen: -

Rajoitettu säveltäminen: 186-187a;3, 186-187b.

Vapaa säveltäminen: -

Äänikerronta:

- Äänimaisemat oman kehon äänillä: -
- Äänimaisemat soittimilla: -
- Äänimaisema äänilähteenä mitä vain: -

– Äänitehosteiden keksiminen: -

Sanoittaminen: -

Notaatio: -

**Säveltämisen tehtäväsisältöjä yhteensä 4 kpl.**

### **Sovittaminen**

Säestys:

– Sointu- ja/tai rytmisäestys: -

– Rytmisäestys oman kehon äänillä: -

– Melodiasäestys: -

– Määrittelemätön säestys: -

Muuntelu

– Valmiin melodian muuntelu: -

**Sovittamistehtäväsisältöjä yhteensä 0 kpl.**

### **Kuuntelu**

Mielikuvakuuntelu: -

Tunne(lma): 194-195.

Inspiraationa kuvalliselle tai kirjalliselle ilmaisulle: -

**Kuuntelutehtäväsisältöjä yhteensä 1 kpl.**

### **Muut taidemuodot**

Draama: -

- Laululeikit: -

Kuvallinen ilmaisu: -

Kirjallinen ilmaisu: -

Kehollinen ilmaisu:

– Kehorytmin keksiminen: -

– Liikkeen, koreografian tai tanssin keksiminen: -

- Vapaa ja eläytyvä liikkuminen musiikin mukaan: -

**Muiden taidemuotojen tehtäväsisältöjä yhteensä 0 kpl.**

Musiikin mestarit 5-6 a opettajankirjassa yhteensä 6 musiikillisen keksinnän tehtäväsisältöä.