

SÄVELTÄMISEN OPETTAMINEN YLÄKOULUSSA

Reetta Manninen
Kandidaatin tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja
kulttuurin tutkimuksen laitos
Syyslukukausi 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|--|
| Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Laitos - Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
| Tekijä - Author Reetta-Maria Annikki Manninen | |
| Työn nimi - Title Säveltämisen opettaminen yläkoulussa | |
| Oppiaine - Subject Musiikkikasvatus | Työn laji - Level Kandidaatintutkielma |
| Aika - Month and year Syyslukukausi 2017 | Sivumäärä - Number of pages 26 |
| Tiivistelmä - Abstract Kandidaatintutkielmassani tutkin säveltämisen opettamista yläkoulussa. Kirjoitan aluksi keskeisistä käsitteistä, säveltämisestä ja sävellyttämisestä. Toiseksi selvitän, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kerrotaan säveltämisen opettamisesta. Tämän jälkeen paneudun itse sävellysprosessiin ja siihen, mitä keinoja musiikinopettajalla on säveltämisen opettamisessa erilaisten oppijoiden kanssa. Käsittelem tutkielmassani myös opettajan eri rooleja, oppimisympäristön tärkeyttä sekä säveltämisen arviointia: miten sitä voi ja pitäisi toteuttaa. Lopuksi pohdin säveltämisen eri hyötyjä ja sitä, miksi kannattaisi säveltää. | |
| Asiasanat - Keywords säveltäminen, sävellyttäminen, musiikkikasvatus | |
| Säilytyspaikka - Depository Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja - Additional information | |

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|---|----|
| SISÄLLYSLUETTELO | 3 |
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 KESKEISET KÄSITTEET | 5 |
| 3 SÄVELTÄMISEN OPETTAMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA | 7 |
| 4 KEINOJA SÄVELTÄMISEN OPETTAMISEEN | 8 |
| 4.1 Vinkkejä sävellysprosessiin | 8 |
| 4.2 Erilaiset oppijat | 11 |
| 5 OPETTAJAN ROOLIT | 13 |
| 6 OPPIMISYMPÄRISTÖ | 15 |
| 7 ARVIOINTI | 17 |
| 8 SÄVELTÄMISEN HYÖTYJÄ | 22 |
| 9 POHDINTAA | 24 |
| LÄHTEET | 25 |

1 JOHDANTO

Säveltäminen mielletään usein ylitsepääsemättömän haastavaksi, jopa yliluonnollisia musiikillisia taitoja vaativaksi toiminnaksi. Mielikuva säveltäjästä muistuttaa Mozartin kaltaisia ihmelapsia ja neroja, joilla on vuosien kokemus musiikin teoriaopinnoista sekä syvä ymmärrys äänenkuljetussäännöistä. Kynnys lähteä säveltämään voi nousta korkealle tällaisten mielikuvien myötä.

Olen itse säveltänyt ensimmäiset tuotokseni alakouluikäisenä ilman ohjausta. Ensimmäiset sävellykseni olivat tiukasti sidoksissa senhetkisiin soittotaitoihini, eikä minulla ollut tarpeeksi teoriapohjaa niiden muistiin kirjoittamiseen. Myöhemmin rupesin käymään musiikkiopiston tarjoamilla sävellystunneilla, joilla opin myös nuotintamaan omat tuotokseni. Olen saanut ihmetystä sekä arvostusta luokkatovereiltani, kun olen kertonut, että sävellän. Yleisesti vallitsee selvästikin ilmapiiri, että säveltäminen on todella vaikeaa ja että se vaatii erityistä musiikillista lahjakkuutta. Itse olen kuitenkin aina kokenut säveltämisen olevan luonnollinen osa omaa muusikkouttani ja musiikillista identiteettiäni.

Tässä tutkielmassa haluan tutkia, miten voin tulevaisuuden musiikinopettajana kyseenalaistaa ja kumota negatiiviset ennakko-oletukset säveltämiseen liittyen. Pohdin, miten musiikinopettaja voi tehdä säveltämisestä matalan kynnyksen luovaa toimintaa ja mitä mahdollisuuksia ja keinoja musiikinopettajalla on säveltämisen opettamisessa yläkoulussa. Minua kiinnostaa, miten opettaja voi huomioida eritasoiset ja erilaiset oppijat ja saada siten kaikki innostumaan säveltämisestä. Haluan myös selvittää, mitä hyötyjä säveltämisestä oppilaalle on ja miksi sitä kannattaisi tehdä.

2 KESKEISET KÄSITTEET

Säveltäminen voidaan määritellä kahdella tavalla, jotka myös Mathlin (2017) esittelee kandidaatintutkielmassaan. Toisaalta säveltäminen voidaan mieltää toiminnaksi, jossa säveltäjä, yleensä koulutettu ammattilainen, luo musiikillisia tuotoksia eli sävellyksiä. Säveltäminen on siis toimintaa, jonka määränpäänä on saada aikaan soiva tai muistiin kirjoitettu lopputulos. Toisaalta säveltämiseksi voidaan määritellä mikä tahansa toiminta, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Tällaisen toiminnan tuloksena voi olla musiikillinen tuotos, mutta keskiössä on itse säveltämisprosessi eikä aikaansaatu sävellys. (Ojanen & Väkevä 2013, 10-11.) Näistä kahdesta näkökulmasta jälkimmäinen on ominaisempi musiikkikasvatukselle, sillä koulukontekstissa pääpaino on enemmän juuri luomisprosessissa kuin valmiin tuotoksen aikaansaamisessa (Hickey 2012, 12).

Muhonen (2013) käsittää oppilaiden kanssa tapahtuvan säveltämisen termin *sävellyttäminen* kautta. Sävellyttäminen on ohjatun säveltämisen ja yhdessä säveltämisen yhdistelmä - se sisältää piirteitä molemmista. Yhdessä säveltämisestä siinä näkyy vertaisoppiminen, kun osallistujat oppivat ja omaksuvat asioita toisiltaan. Ohjatun säveltämisen piirteistä sävellyttämisessä on puolestaan ohjaajan rooli. Sävellyttämisen pääpaino ei ole säveltämisen opettaminen, vaan osallistava toiminta, jossa opitaan yhdessä tekemällä. Tavoitteena on luoda musiikkia, oppia musiikista yhteistä sävellystä tehtäessä sekä oppia hyödyntämään oppilaiden omaa luovaa potentiaalia. (Muhonen 2013, 84-85.)

Säveltämisen opettaminen on perinteisesti jakautunut kahden eri tahon vastuulle: ammattimaisuuteen tähtäävä säveltäjien ja lauluntekijöiden kouluttaminen tapahtuu musiikkioppilaitoksissa, kun taas yleinen säveltämisen opettaminen on koulujen ja muiden yleissivistävien oppilaitosten kontolla (Ojala & Väkevä 2013, 11). Peruskoulussa säveltäminen voi olla itsessään opetuksen sisältönä, jolloin tavoitellaan kokemusta sävellysprosessista ja mahdollisesti valmista tuotosta. Säveltäminen voi kuitenkin olla

myös oiva keino ja työtapa harjoitella ja opetella myös muita musiikillisia tietoja ja taitoja. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66.)

Perinteisesti säveltäminen on ollut vain harvoja ja valittuja varten. Edelleenkin näkyy ajattelutapa, jonka mukaan vain nämä erityispoikkeukset osaisivat tai pystyisivät säveltämään, toisin sanoen ihmiset jaetaan tiukasti niihin, jotka osaavat ja niihin, jotka eivät osaa tehdä musiikkia. (Partti & Ahola 2016, 116.) Säveltämistä ei tulisi kuitenkaan mieltää vain tietyn ammatin edustajien yksinoikeudeksi, vaan kaikille tarjoutuvana mahdollisuutena työskennellä musiikin parissa (Ojala & Väkevä 2013, 17).

3 SÄVELTÄMISEN OPETTAMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikin opetuksen tehtäväksi linjataan monipuolisen musiikillisen toiminnan ja aktiivisen kulttuurisen osallisuuden edellytysten luominen. Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä tulisi kehittää tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena vuosiluokilla 7-9 on ohjata oppilaita improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen. (POPS 2014, 487-488.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 489) linjataan myös, että musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tulisi tapahtua musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen. Säveltäminen on siis nostettu yhtä tärkeäksi musisointitavaksi kuin perinteisemmät tavat: laulaminen, soittaminen ja musiikin kuuntelu. Myös ohjelmistosta löytyy linjaus: tunneilla käytettävään ohjelmiin tulisi sisältyä myös oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset (POPS 2014, 490).

Vaikka opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan säveltämisen tulisi olla säännöllinen osa musiikinopetusta, koulujen arjessa sitä ei välttämättä juurikaan näy. Partti ja Ahola (2016, 46) viittaavat tekstissään vuonna 2014 tehtyyn kyselytutkimukseen *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* (Partti 2016). Tutkimuksen mukaan vain alle kuudesosa opettajista kertoi sisällyttävänsä improvisointia säännöllisesti opetukseensa. Säveltäminen puolestaan oli säännöllisesti mukana opetuksessa vain viidellä prosentilla vastanneista. Ero on valtava verrattuna laulamiseen ja soittamiseen - ne kuuluivat lähes jokaisen vastanneen tunneille säännöllisesti. Mahdollisuuksia omalle musiikin luovalle tuottamiselle on siis tarjolla harvoin ja opetuksessa keskitytään enimmäkseen valmiiden sävellysten esittämiseen, kuunteluun ja analyysiin. (Partti & Ahola 2016, 49.)

4 KEINOJA SÄVELTÄMISEN OPETTAMISEEN

Säveltämisen opettamiseen liittyy omat haasteensa. *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimukseen (Partti 2016) vastanneet kertoivat ryhmän koon olevan suurin haaste säveltämisen opettamisessa. Opettajat kokivat, että taitoa ja välineitä säveltämisen yksilöopetukseen kyllä löytyisi, mutta suuret luokat, jossa on eritasoisia ja erilaisia oppijoita, aiheuttavat haasteita. Myös ajankäyttö koettiin ongelmana säveltämisen opetuksessa: luovien tuotosten prosessi vaatii usein enemmän aikaa kuin mitä viikoittainen oppitunti pystyy tarjoamaan. (Partti & Ahola 2016, 49, 51.)

Erityisesti yläkouluikäisten kanssa työskennellessä haasteena voi olla myös nuoren nopea henkinen kasvaminen ja kehittyminen. Nuoren sävellystaidot kehittyvät hitaammin kuin nuoren sisäinen maailma ja itsekritiikki, minkä vuoksi omat sävellykset voivat säveltäjästä itsestään tuntua lapsellisilta ja liian yksinkertaisilta. Tämän takia säveltäminen voi olla erityisen vaikeaa. Opettajan tulisikin osata auttaa nuori tämän vaiheen yli keksimällä hänelle sopivia tehtäviä. (Ahvenjärvi 2013, 143.)

4.1 Vinkkejä sävellysprosessiin

Muhosen (2013) tarkastelussa sävellyttämässä näkyy yleensä tietyt elementit: halu luoda musiikkia, toisen kuuleminen ja kohtaaminen, prosessin etenemisen mahdollistaminen, tuotoksen dokumentointi ja tuotoksista iloitseminen. Sävellysprosessi puolestaan koostuu seuraavista vaiheista: innostuminen, rohkaistuminen, alkuun pääseminen, ajatusten selkiytyminen, yhdessä neuvottelu, päätösten tekeminen, tuotoksen valmiiksi saaminen ja tuotoksesta nauttiminen. Nämä vaiheet voidaan jakaa kolmeen eri osaan sävellysprosessia: valmisteluvaihe, toteuttamisvaihe sekä produkti ja sen julkistaminen. (Muhonen 2013, 86.)

Valmisteluvaiheessa pyritään synnyttämään motivaatiota säveltämistä kohtaan ja pääsemään alkuun (Muhonen, 2013, 87). Etenkin ensikertalaisten voi olla helpointa

lähteä liikkeelle tekstistä. Tekstin syntymiseen voi käyttää useita eri keinoja, joita Partti ja Ahola (2016, 90) esittelevät. Yksi tapa on antaa oppilaille sana tai aihe, josta heidän tulee kirjoittaa esimerkiksi viiden minuutin ajan mitä mieleen juolahtaa. Pyyhekumia ei saa käyttää, sillä muokkaaminen tai analysoiminen eivät kuulu tähän vaiheeseen - tärkeintä on itse kirjoittaminen ja se, että tekstiä tulee. (Partti & Ahola 2016, 90.)

Tekstin lisäksi liikkeelle voi lähteä myös muista elementeistä: sointukierrosta, riffistä, melodiasta, rytmistä, bassolinjasta, tunnelmasta tai vaikkapa syntetisaattoreilla eri soundien, biittien tai looppien yhdistelemisestä (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 72). Opettaja voi myös antaa oppilaille jotain valmista, minkä päälle oppilaat pääsevät rakentamaan kappalettaan. Esimerkiksi erittäin toimivaksi sointukierroksi on huomattu I - V - VI - IV, jonka pohjalta on sävelletty lukemattomia kappaleita (Partti & Ahola 2016, 94). Kun oppilailla on jotain valmista, mistä lähteä liikkeelle, koko työ voi tuntua helpommalta. Tällaisia harjoituksia, joissa kaikkea ei tarvitse luoda alusta asti, voi tehdä esimerkiksi silloin, kun säveltäminen ei ole ennestään tuttua.

Oppilaita voi myös auttaa pääsemään liikkeelle sointivärejä tutkailemalla. Erityylisten kappaleiden kuunteleminen ja niiden tutkiminen voi auttaa oppilaita tunnistamaan, millaisista äänistä ja sointiväreistä he pitävät. Oppilaita voi kehottaa esimerkiksi etsimään korkeita tai matalia, nopeita tai hitaita, pehmeitä, kovia tai muuten erilaisia ääniä ja sointivärejä, ja pohtimaan, mistä näistä he pitivät ja miksi. (Hickey 2012, 11.) Omien suosikkien ja mieltymysten löytämisen kautta oppilaiden on myös helpompi lähteä säveltämään musiikkia, josta he pitävät. Säveltäjä Veli-Matti Puumala kirjoit- taakin *Minä, säveltäjä* -kokoelmassa (Hako 2002; Partti & Ahola, 2016, 24), että säveltä- jän tulisi tehdä juuri omien mieltymystensä mukaista musiikkia.

Toteuttamisvaiheessa sävellystä työstetään ja muokataan opettajan ja mahdollisesti myös kavereiden kanssa yhteistyössä. Olennaista tässä vaiheessa on oppilaiden kuun- teleminen, tukeminen ja ohjaaminen tarpeen mukaan. (Muhonen 2013, 88.) On

tärkeää, että opettaja pitää korvansa auki ja osaa tunnistaa niin kutsutut arjen säveltämistilanteet, kuten oppilaan hyräilyn (Partti & Ahola 2016, 90). Oppilas voi usein olla itselleen ja omille ideoilleen liian kriittinen, jonka vuoksi opettajan on hyvä osoittaa, miten pienikin idea voi kehittyä tärkeäksi osaksi suurempaa kokonaisuutta (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 72).

Sävellysprosessin kannalta on tärkeää, että osaa ajoittaa kritiikin oikeaan kohtaan. Mikäli työtä arvioidaan liian aikaisin, voi se lannistaa säveltäjän ja tällöin voi olla vaikea uskaltaa heittäytyä ja rohkaistua kokeilemaan asioita uudelleen. Oppilaille on hyvä painottaa sanaa *prosessi* - sävellyksen ei tarvitse olla samalta istumalta valmis tai lopullinen, vaan sitä muokataan, hiotaan, pohditaan ja työstetään. (Partti & Ahola 2016, 98.) Karjalainen-Väkevän ja Nikkasen (2013, 71) mielestä sanallisen suunnittelun sijaan oppilaita on hyvä kehottaa musisoimaan, sillä sanallinen suunnittelu ei varsinaisesti edistä sävellystyötä. Itse kuitenkin koen, että myös sanallinen suunnittelu voi olla musisoinnin rinnalla osa prosessia. Esimerkiksi alkuun pääseminen voi olla helpompaa, jos aluksi ryhmän kesken suunnitellaan sanallisesti, mitä aiotaan tehdä missäkin vaiheessa. Tärkeintä prosessissa on kuitenkin ennen kaikkea sekä opettajan että oppilaan uskallus ja rohkea heittäytyminen. (Partti & Ahola 2016, 89.)

Julkistusvaiheessa tuotettu sävellys esitetään (Muhonen 2013, 90). Monille oppilaille valmiin teoksen esittäminen tai äänittäminen voi olla prosessin kohokohta (Partti & Ahola 2016, 73). On kuitenkin myös mahdollista, että teos on tekijälleen niin henkilökohtainen, ettei sitä haluta julkistaa (Muhonen 2013, 90). Sävellykset voivat liittyä esimerkiksi koulukiusaamiseen, kaverin poismuuttoon, vanhempien eroon tai jopa kuolemaan. On tärkeää, että oppilas voi luottaa opettajaan, jotta hän uskaltaa halutessaan kertoa sävellyksessä käsiteltävistä aiheista. Tällaiset teemat voivat olla tunteiden tasolla hyvinkin raskaita, minkä vuoksi oppilas saattaa olla hyvin haavoittuvaisessa tilassa. Opettajan onkin oltava herkkä tunnistamaan tällaiset tilanteet ja sitä kautta hänen on huomioitava ne myös säveltämisen ohjaamisessa. (Ahvenjärvi 2013, 144.)

4.2 Erilaiset oppijat

Koulussa työskennellään yleensä oppilasmäärältään suurehkoissa, heterogeenisissä luokissa (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Isoihin luokkiin mahtuu myös paljon erilaisia oppijoita. Tämän takia on tärkeää, että myös musiikinopettajalla on tietotaitoa toimia erilaisten oppijoiden kanssa. Työskentelymenetelmät vaihtelevat yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja tämä vaatii opettajalta usein kekseliäisyyttä. (Kaikkonen & Laes 2013, 51.)

Erilaisen oppijan huomioiminen edellyttää opettajalta oppijan toimintakykyyn tai oppimiseen liittyvien tekijöiden tunnistamista ja ymmärtämistä. Lisäksi opettajan on hyvä tuntea vaihtoehtoisia pedagogisia menetelmiä, jolloin hän voi tarjota oppijalle mahdollisuuden osallistua toimintaan oppijalle parhaalla tavalla. Tärkeintä on kuitenkin opettajan asenne ja usko siihen, että jokainen oppilas oppii. Opettajan avoimuus ja rohkeus erilaisten oppijoiden kohtaamiseen luovat osaltaan turvallisen ympäristön myös oppijoille. (Kaikkonen & Laes 2013, 53-55.) Viitaten Ala-Harjaan (2010) Kaikkonen ja Laes (2013, 53) painottavat, että erityisen tärkeää erilaisten oppijoiden kanssa on se, että opetusympäristö, opetustilanne, opetuksen eteneminen ja opettajan opetustavat tulevat oppijalle tutuiksi. Ymmärrettävät ja selkeät tehtävät, toistot sekä järjestelmällinen toiminta auttavat saavuttamaan tilan ja tilanteen hallinnan tuntua, joka osaltaan mahdollistaa positiivisen oppimiskokemuksen syntymistä. Tällöin oppilaalla on myös valmiudet ymmärtää harjoituksen tarkoitus: mihin harjoituksella pyritään, miten se liittyy musisointiin ja miten musiikin oppimiseen. (Kaikkonen & Laes 2013, 53-54.)

Etenkin erilaisten oppijoiden kanssa sävelletäessä kuvionuotit voivat olla selkeyttävä, konkretisoiva apuväline. Ne välittävät samaa informaatiota kuin perinteinen nuottikuva: sävelen kestoja, oktaavia, korotuksia, alennuksia, sointuja, tahteja ja niin edelleen. Kuvionuotteja voidaan hyödyntää erilaisten oppijoiden lisäksi myös missä tahansa muissa oppijaryhmissä, mutta erityistä lisähelpotusta ne antavat esimerkiksi

oppijalle, jolla on auditiivisen hahmottamisen ongelmia: kuvionuottien avulla nuottikuva on helpompi hahmottaa visuaalisesti. Kuvionuottien avulla säveltämistä voidaan harjoitella esimerkiksi tehtävän avulla, jossa oppilasta ohjeistetaan keksimään melodia värityksellä valmiiseen rytmiin merkatut nuotit. (Kaikkonen & Laes 2013, 55-56.)

Kaikkonen ja Laes (2013, 57-59) kokevat, että säveltämisen opetuksessa myös rytmikkaan perustuvat harjoitukset toimivat hyvänä lähtökohtana. Harjoituksissa voidaan käyttää esimerkiksi keho-soittimia tai rytmisoittimia. Näiden soitinten hallinta tai tekniset vaatimukset eivät yleensä estä osallistumista, vaikka toki on huomioitava oppilaan motoriset taidot ja valmiudet. Erilaisille oppijoille perussykkeen löytäminen voi olla vuosien työn takana. Usein sen löytämiseksi kannattaa hyödyntää eri työtapoja, kuten laulamista, soittamista ja liikkumista. Sykkeen omaksumisen kautta voidaan siirtyä nk. kaikuharjoituksiin: näissä harjoituksissa toistetaan rytmi toisen jälkeen. Näistä toistuvista rytmeistä voidaan muodostaa puolestaan erilaisia säestyskuvioita ja riffejä, joiden päälle voidaan harjoitella myös improvisaatiota. Kaikuharjoitukset, säestyskuviot, improvisoidut rytmit ja muut omien sävellysten rytmikuviot voidaan liittää yhteen, jolloin saadaan taas laajempia kokonaisuuksia, kappaleita. Tutut rytmikka-harjoitukset voidaan siirtää myös muille soittimille, jolloin uuden oppimisen kynnystä pystytään madaltamaan. (Kaikkonen & Laes 2013, 57-59.)

Myös musiikkiteknologia on oiva keino säveltämisen opetuksessa. Erilaisille oppijoille musiikkiteknologian parhaita puolia ovat omien tuotosten äänittäminen ja tallentaminen: näin on mahdollista kuulla heti, miten tietyt muutokset omaan kappaleeseen vaikuttavat ja saada sitä kautta välitöntä palautetta. Musiikkiteknologian avulla voidaan myös rakentaa nopeasti ja helposti kappale valmiiden komppien, riffien ja rytmikuvioiden päälle. Oppilaan tehtäväksi voidaan jättää esimerkiksi melodian soittaminen, mikä on helpompaa, kun taustat on valittu. (Kaikkonen & Laes 2013, 60-61.)

5 OPETTAJAN ROOLIT

Musiikinopettajilta vaaditaan monipuolisia taitoja: laulun ja äänenkäytön tietotaitoa, rytmi-, melodia-, ja sointusoitinten hallintaa, musiikkiliikunnan, tieto- ja viestintäteknologian, musiikinteorian ja -historian tuntemusta ja niin edelleen. Kaikki tämä laaja musiikillinen osaaminen tulisi osata yhdistää pedagogiseen osaamiseen: taitoihin opettaa ja ohjata, kannustaa ja rohkaista. Musiikinopettajilla odotetaan olevan valmiudet lukuisiin eri työtapoihin mutta myös kykyä mahduttaa valtavasti asiaa vähäisille oppitunneille. Näiden vaatimusten puitteissa useat opettajat keskittyvät mieluiten työtapoihin, jotka ovat heidän vahvuuksiaan. (Partti & Ahola 2016, 51.) Säveltämisen opettaminen voi jäädä vähäiseksi, mikäli se koetaan haastavaksi sekä omaan taitotasoon nähden että ajankäytöllisesti.

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 73) esittelevät tekstissään viisi erilaista opettajan roolia sävellysprosessissa: mahdollistaja, kannustaja, mallin antaja, taiteellinen tuottaja sekä haastaja. Mahdollistajana opettaja luo säveltämiseen kannustavat puitteet ja ilmapiirin. Tavoitteena on tehdä säveltämisestä luonnollinen osa oppilaiden ja kouluuyhteisön musiikillista toimintaa. Tällaisen musiikkikulttuurin luomiseen voi käyttää esimerkiksi erilaisissa ja -kokoisissa ryhmissä säveltämistä, eri välineillä ja eri foorumeille säveltämistä, sekä erilaisia musiikkityylejä säveltämisen lähtökohtana. Kannustajana opettaja antaa oppilaille rakentavaa ja positiivista palautetta sekä hyväksyy heidän tekemänsä ratkaisut. Tavoitteena on, että oppilaat pystyvät ideoimaan vapaasti ilman rajoittavaa itsekritiikkiä. Mallin antajana opettaja antaa oppilaille selkeitä ohjeistuksia siitä, miten edetä työssä. Opettaja kiinnittää oppilaiden huomion sävellysten tyyliin, antaa oppilaille sävellysten tyylin mukaisia malleja ja samalla opettaa eri musiikkityylien tyylipiirteitä. Taiteellisena tuottajana opettajaa tarvitaan erityisesti sävellyksen viimeistelyvaiheessa. Hän tekee sovituksellisia ehdotuksia oppilaiden sävellyksiin tavoitteenaan tehdä oppilaille tutuksi sovittamisen merkitys. Näin oppilas oppii kehittämään omaa materiaaliaan. Haastajana opettaja puolestaan kannustaa oppilaita kokeilemaan yllättäviäkin ratkaisuja säveltämisessä. Tavoitteena on auttaa

oppilaita hahmottamaan oma näkemyksensä sekä kehittää heidän säveltäjäyyttään. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73-78.)

Musiikinopettajalla on myös oleellinen rooli nuoren kasvun ja kehityksen tukijana: hänellä on mahdollisuus antaa oppilaille onnistumisen elämyksiä asettamalla niin yksilölle kuin ryhmällekin sopivan haastavia tehtäviä, mikä on tärkeää muistaa myös säveltämisen opettamisessa. Tavoitteiden realistisuus, keskittyminen virheiden välttämisen sijaan ilmaisuun ja elämyksiin, selkeä ja myönteinen palaute, joka tukee realistista kuvaa omista taidoista sekä nuorten omat mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun tukevat kaikki oppilaan itsehallinnan ja kykenevyyden kokemusten syntymistä. Opettaja voi siis oman toimintansa avulla luoda puitteet unohtumattomille elämyksille ja näin tukea nuoren psykososiaalista kehitystä. (Saarikallio 2009, 227.)

Näitä rooleja opettaja voi vaihdella oppimistavoitteiden ja oppilaiden sävellysprosessin eri vaiheiden mukaan, jotta hän voi tukea oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 80). Tärkeimpinä opettajan tehtävinä on siis auttaa alkuun, kysellä, kierrellä, kannustaa ja tarvittaessa opastaa. Erityisesti alkuun pääsemisessä opettajalla on yleensä isompi rooli: opettaja varmistaa, että oppilailla on tehtävään tarvittavat tiedot, taidot ja välineet. (Partti & Ahola 2016, 99-100.) Opettaja asettaa myös sopivat raamit työskentelylle, sillä ilman ohjeita voi olla vaikea lähteä liikkeelle. Toisaalta raamit eivät saa olla liian tiukat, sillä tällöin ei jää tarpeeksi tilaa omalle keksimiselle. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66.) Pikkuhiljaa prosessin edetessä opettaja siirtyy taka-alalle ja oppilaiden oma rooli korostuu. Tärkeää kaikissa vaiheissa on antaa oppilaille aikaa ja tilaa pohtia ja kokeilla omia ideoita. Joskus on helpompaa työskennellä, kun opettaja ei ole lähellä vahtimassa. Opettaja voi kuitenkin luoda turvallisen ilmapiirin säveltämiseen muistuttamalla oppilaita, että on tarvittaessa käytettävissä apuna ja tukena. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 78-79.)

6 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Turvallinen ympäristö on ensisijaisen tärkeää säveltämisessä, etenkin kun sitä tehdään ryhmässä. Hyväksyvä, luottamuksellinen ilmapiiri luo turvallisuuden tunnetta, jolloin oppilas uskaltaa kokeilla, yrittää, heittäytyä ja myös epäonnistua. Väärin tekemisen pelko ja liika kriittisyys puolestaan kahlitsevat luovaa toimintaa (Juntunen 2013, 42). Luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseksi olisi tärkeää, että ryhmän oppilaat tuntevat toisensa. Yläkouluikäisten ryhmätöissä on hyvä miettiä, millä perusteella ryhmät jaetaan. Onnistunut ryhmäjako voi tukea oppimista ja parantaa ryhmähenkeä, kun taas pieleen mennyt ryhmäjako voi estää koko toiminnan ja hajauttaa ryhmän kuppikunniksi. Jos esimerkiksi joku ryhmän jäsenistä ei ole tehtävässä aktiivisesti mukana, hän voi lamaannuttaa koko ryhmän toiminnan. Toisaalta opettajalla tulisi olla tilannetajua tunnistaa ne tilanteet, jolloin oppilaan on hyvä antaa olla mukana vain seuraajan roolissa. Joskus tämä voi olla turvallisempi tapa tutustua säveltämiseen, sillä tällöinkin oppilas voi oppia sävellysprosessista ja seuraavalla kerralla hän saattaa rohkaistua itsekin kokeilemaan. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 70, 80.)

Jotta ryhmän ilmapiiri loisi turvallisen alustan luovalle toiminnalle, on tärkeää lämmittellä ja virittää ryhmää tulevaan toimintaan (Juntunen, 2013, 44). Erilaiset ryhmäyttävät, "aivot narikkaan" -tyyliset lämmittelyleikit helpottavat heittäytymistä (Antila 2013, 112). Ideoille avointa ilmapiiriä voidaan luoda esimerkiksi erilaisten improvisaatioteatterin harjoitusten avulla, jolloin oppilaat ikäänkuin tekevät sopimuksen siitä, ettei toisten ideoita tyrmätä eikä kieltosanoja käytetä. Yksi esimerkki tällaisesta harjoituksesta on parin tai ryhmän kanssa tehtävä ideoiden tarjoaminen ja kaikkeen suostuminen: vuorotellen oppilaat tarjoavat erilaisia ideoita, hyväksyvät toisen tarjouksen reagoimalla siihen positiivisesti ja jatkamalla ideaa lisäämällä siihen jotakin uutta, eli tekemällä uuden tarjouksen. (Partti & Ahola 2016, 98.) Tällainen ilmapiiri laskee rimaa tehdä uusia ehdotuksia ja jakaa ideoitaan muille.

Ryhmäytyminen ja ryhmän hyvä, salliva ilmapiiri on siis tärkeää, jotta luova toiminta on mahdollista. Toisaalta ryhmässä säveltäminen voi toimia myös ryhmäyttävänä keinona. Ryhmässä säveltämällä oppilaat harjoittelevat monia yhteistyötaitoja, kuten neuvottelutaitoja, toisten kuuntelemista ja huomioonottamista, läsnäoloa, avoimuutta, yhteiseen päämäärään panostamista sekä yhdessä onnistumista (Partti & Ahola 2016, 104). Parhaimmillaan yhteinen musiikillinen keksiminen ja luominen voi yhdistää hyvin erilaisia ihmisiä ja edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Saarikallio 2009, 227.)

Säveltämisen opetuksessa oman haasteensa asettaa myös fyysinen oppimisympäristö. Etenkin pienryhmissä tehtäviä töitä varten opetustilojen tulisi olla joustavat, sillä monen erilaisen musiikin mahdolluttaminen samaan tilaan on ongelmallista. Ryhmien työskentelyä pitäisi kuitenkin pystyä seuraamaan koko ajan, sillä opettajalla on vastuu oppilaistaan. Parhaassa tapauksessa käytettävissä olisi useampia äänieristettyjä tiloja, joihin kaikkiin opettajalla olisi näköyhteys. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66.) Mikäli käytössä on vain yksi luokkahuone, näkisin yhtenä apukeinona musiikkiteknologian eri mahdollisuudet. Esimerkiksi iPadeille on olemassa monia eri sovelluksia, joilla säveltämistä voi toteuttaa. Kuulokeliitännän avulla mahdollistetaan monien oppilaiden samanaikainen työskentely samassa tilassa.

7 ARVIOINTI

Atjonen (2007) määrittelee kasvatusalan arvioimisen olevan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä. Yleensä arvo määritellään vertaamalla tuloksia edellytyksiin ja tavoitteisiin, jolloin arvioinnin tuloksena voi olla myös puutteiden osoittaminen. (Atjonen 2007, 19.) Arviointi voidaan jakaa *summatiiviseen* ja *formatiiviseen* arviointiin. Summatiivinen arviointi tehdään usein opintojakson lopussa, ja sen perusteella tarkastellaan, miten opintojen tavoitteet on saavutettu. Formatiivinen arviointi puolestaan tarkoittaa jatkuvaa arviointia, jonka avulla pyritään korostamaan sitä, mitä on jo opittu ja mihin kannattaisi seuraavaksi panostaa. (Juntunen & Westerlund 2013, 75-76.) Koulussa arviointia ei tulisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena, vaan se kuuluisi olla osa oppimista. Arvioinnin perimmäinen tarkoitus on helpottaa oppimista: hyvä arviointi voi motivoida oppilasta ja auttaa opiskelun suunnittelussa. (Atjonen 2007, 20, 35.)

Jatkuvan palautteen avulla oppilas tietää missä mennään ja mitä vielä voisi parantaa (Atjonen 2007, 35). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 424) painotetaan oppilaiden tarvetta realistiseen, kannustavaan ja rohkaisevaan palautteeseen musiikin opetuksessa myös vuosiluokilla 7-9. Ohjaavan palautteen avulla oppilas hahmottaa paremmin soivaa musiikillista toteutusta, musiikillista ilmaisua ja musiikin merkityksiä. Erityisesti toimiessaan luovan tuottamisen parissa palautteen merkitys korostuu. (POPS 2014, 424.) Useimmiten arviointia aletaan kuitenkin pohtia vastausjakson lopussa ja tällöin tukeudutaan menetelmään, joka on arvioijalle itselleen helppoin tai luontevin. Arviointikäytännöt eivät saisi kuitenkaan syrjiä oppilaita tai asettaa jotain joukkoa eriarvoiseen asemaan, minkä vuoksi on tärkeää huolehtia monipuolisista arviointimenetelmistä. Vaikka oppilaiden oppimiskokemukset olisivat erilaisia, heillä pitäisi olla samanlaiset mahdollisuudet menestyä. (Atjonen 2007, 20-21, 34.)

Yksi tärkeä arvioinnin piirre on *validiteetti*. Validiteetti tarkoittaa, että arviointi kohdistuu juuri siihen, mitä halutaan arvioida. (Atjonen 2007, 34.) Säveltämisen arvioinnissa

oleellinen kysymys on, arvioidaanko sävellysprosessia vai itse tuotosta, produktia. Arviointia pohiessaan on myös tärkeää miettiä tehtävän tavoitteita - miksi kyseinen tehtävä tai harjoitus on tehty? Jos esimerkiksi sävellysharjoituksen tavoitteena on oppia käyttämään ja tunnistamaan erilaisia harmonioita, se tulisi myöskin olla arvioinnin kohteena, eikä vaikkapa oppilaan soitto- tai notaatiotaidot. Luovan tuottamisen parissa toimiessaan oppilas luo jotain itselleen merkityksellistä ja henkilökohtaista, minkä vuoksi arviointikriteerijä voi olla vaikea määrittellä. Paananen (2007, 411) pohitii, että arvioinnin kohteena voisi olla esimerkiksi musiikilliset tiedot ja taidot, sosiaalisessa ryhmässä toimiminen, omaperäisyys, itsenäisyys, ahkeruus tai vilpitön yritys. Berkleyn (2001, 134) mielestä säveltämisen arviointi voisi kohdistua myös siihen, kuinka oppilas on haastanut itseään: onko hän kokeillut itselleen uusia asioita ja työskentelytapoja.

Paananen (2007) näkee, että luovan tuotoksen arviointi voi kohdistua seuraaviin osa-alueisiin: 1) minkä tyyppistä musiikillisen luovuuden osa-alueetta oppilaan ajattelu heijastaa, 2) millaista sävellystrategiaa oppilas käyttää, 3) mitä musiikillisia rakenteita (esim. tonaliteetti) oppilaan tuotos sisältää, ja millaista on niiden organisoituminen. Kaikkia näitä osa-alueita voidaan arvioida formatiivisesti: tällöin arvioinnin ensisijainen tavoite on kertoa oppilaille, millaisissa tehtävissä hän on omimillaan, mitä osa-alueita hän voisi vielä kehittää ja mitä muita työtapoja kannattaisi vastaisuudessa kokeilla. Kolmannen osa-alueen arviointi, eli musiikillisten rakenteiden ja niiden organisoitumisen arviointi, voi olla formatiivisen lisäksi myös summatiivista. Sen avulla opettaja voi muodostaa kuvan oppilaan yksilöllisestä kehityspolusta. (Paananen 2007, 411-412.)

Jotta opettaja osaisi arvioida oppilaan musiikillista luovuutta, olisi hyvä ymmärtää erilaisia luovuustyyppijä. Paananen (2007) esittelee tekstissään perinteisen psykometrisen luovuustutkimuksen luovuuden neljä ulottuvuutta: vuolaus, joustavuus, omaperäisyys ja viimeistelykyky. Näiden ulottuvuuksien avulla opettaja voi arvioida oppilaan musiikillista luovuutta. Musiikillinen vuolaus tarkoittaa runsasta ilmaisuun

liittyvää sanastoa ja suurta määrää keksittyjä musiikillisia tapahtumia. Vuolasta tuottajaa saattaa ahdistaa tehtävän rajaaminen, sillä hän tarvitsee avoimen ongelman ja vapaat kädet. Joustava tuottaja puolestaan kykenee soveltamaan motiivia monissa eri konteksteissa. Joustavalle tuottajalle tehtävän rajaaminen ei tuota ongelmia. Oma-peräinen tuottaja etsii mahdollisuuksia, yllättää ja leikittelee ideoillaan. Oma-peräisen tuottajan tuotokset rikkovat perinteistä musiikillista kielioppia omaperäisellä tavalla. Viimeistelevä tuottaja täydentää tuotostaan yksityiskohtaisesti. Hän työskentelee pitkäjänteisesti, kypsyttelee ideoitaan eikä välttämättä ole omimmillaan spontaaneissa tilanteissa. (Paananen 2007, 412.)

Sävellysstrategioita arvioidessaan erilaiset strategiatyypit on tärkeä tunnistaa. Paananen (2007) kertoo tekstissään Burnardin ja Younkerin (2004) tapaustutkimuksesta. Tutkimuksessa eroteltiin erilaisia sävellysstrategiatyyppejä: kelluja, lineaarinen, sarjallinen, vaiheittainen, rekursiivinen ja järjestelmällinen. Kelluja kuunteli sointivärejä ja arvioi niiden vaikutelmia. Hän valikoi materiaaleja, muttei juurikaan luonnostellut suunnitelmaa tai käyttänyt aikaa ongelmanratkaisuun. Lineaarinen säveltäjä puolestaan käytti sointukuvioita, joista kehitti uusia ideoita. Hän eteni keksimisvaiheesta toiseen, eikä hyödyntänyt syklistä prosessia. Sarjallinen säveltäjä rakensi kappaleensa tarkasti nuotti nuotilta. Aluksi hän päätti rakenteen: kolme ensimmäistä säkeistöä olisi musiikiltaan samanlaisia, mutta neljäs olisi erilainen. Tässä prosessissa ei ollut juurikaan tutkimista, päätökset tulivat nopeasti. Vaiheittainen säveltäjä aloitti melodisesta ideasta, jonka perusteella hän pohti eri ratkaisuja, testasi vaihtoehtoja ja lopulta luonnosteli kokonaisrakenteen. Tämän jälkeen teos valmistui täydentymällä ja hioutumalla. Rekursiivinen säveltäjä aloitti teoksensa soinnusta tutkimalla sen harmonisia ja tunnelmaan liittyviä mahdollisuuksia. Hän luonnosteli rakenteen, jonka jälkeen pohti tarkasti erilaisia melodisia ja rytmisiä vaihtoehtoja ja suhteutti niitä alkuperäiseen ideansa useissa vaiheissa. Järjestelmällinen säveltäjä ideoi, tutki, haudutti, testasi, valitsi ja hioi eri vaihtoehtoja kerta toisensa jälkeen. Hänellä luovan prosessin eri vaiheet vuorovaikuttivat jatkuvasti. (Paananen, 2007, 413; Burnard & Younker, 2004, 59-76.)

Paananen (2007, 414) kirjoittaa, että musiikillisten rakenteiden ja niiden organisoitumisen arvioinnissa tutkitaan, mitä musiikillisia elementtejä oppilas on käyttänyt rakennusaineena omien ideoidensa kehittelyssä ja toteutuksessa. Yleensä erilaiset musiikin hahmotustavat kehittyvät iän myötä. Täysin integroitunut kehityksen taso saavutetaan yleensä 11 ikävuoden kohdalla. Tällöin musiikilliset tuotokset ovat kehittyneitä kaikilla tasoilla: sekä melodis-rytmisen pinnan, metrin että tonaalisen stabiliteetin suhteen. (Paananen 2007, 414.) Kuitenkin myös yläkoulussa opettavan musiikinopettajan on hyvä tietää ja tunnistaa erilaisia musiikin hahmotustyyppisiä, sillä luokissa voi olla esimerkiksi erilaisia oppijoita, jotka eivät ole saavuttaneet täysin integroituneen kehityksen tasoa. Oppilaan tuotoksia analysoimalla opettaja voi löytää oppilaalle ominaisen tavan hahmottaa musiikkia. Tällöin opettaja voi antaa oppilaalle palautetta ja selventää, minkä varaan tuotos rakentuu ja mitä muita elementtejä oppilas voisi tulevaisuudessa kokeilla. (Paananen, 2007, 414.)

Paananen (2007) jakaa musiikin hahmotustavat eli *representaatiotyypit* kahteen päätyyppiin: pinta- ja syvätason tyyppiin. Pintatason tyyppille on ominaista kohdistaa huomio ennen kaikkea rytmisiin ja/tai melodisrytmisiin kuvioihin, joita hän toistaa ja varioi. Tällainen tuotos ei välttämättä ole metrisesti looginen eikä tonaalisesti selkeä. Syvätasoa voidaan jakaa taas kahteen osaan: metriseen ja tonaaliseen. Metrinen tyyppi pitää sykkeen tasaisena ja hänen tuotoksissaan metri on ylläpitävä elementti. Tällaisessa tuotoksessa ei välttämättä kuitenkaan ole tonaalista yhdenmukaisuutta. Tonaalinen tyyppi puolestaan jäsentää tuotoksensa vakaiden sävelten varaan. Näissä tuotoksissa voi olla puutteita metrin ja melodisrytmisten kuvioiden selkeydessä. (Paananen 2007, 414.)

Suuret ryhmäkoot asettavat omat haasteensa arvioinnille, muistuttaa Paananen (2007). Arvioinnin tulisi olla tasapuolista, luotettavaa, oikeudenmukaista ja järjestelmällistä ja sen tulisi kertoa kunkin oppilaan tietojen ja taitojen edistymisestä. On haastavaa arvioida suuressa ryhmässä yksilöllisesti oppilaan toimintaa, mikäli siitä ei synny

konkreettisia dokumentteja tai se ei ole selvästi havaittavissa ulkoapäin. (Paananen 2007, 411.) Tämän vuoksi sävellysten dokumentointi esimerkiksi äänittämällä tai nuotintamalla on tärkeää. Dokumentointi lisää myös arvioinnin luotettavuutta, koska tällöin tallennetta voi havainnoida jälkikäteen useita kertoja (Paananen 2007, 409).

Kaiken kaikkiaan arvioinnin on oltava linjassa opetussuunnitelman kanssa ja arviointikriteerit oppilailla tiedossa (Atjonen 2007, 35). Perusohjeena voisi pitää, että asioita, joita ei ole opetettu, ei saa myöskään arvioida (Atjonen 2007, 28).

8 SÄVELTÄMISEN HYÖTYJÄ

Säveltämisellä on paljon hyviä puolia ja hyötyjä. Säveltäjä, musiikkikasvattaja ja tutkija Anna Kuoppamäki (Partti & Ahola 2016, 23) kuvailee säveltämisen olevan hänelle itseilmaisun muoto ja tapa kommunikoida. Myös harrastajat kertovat säveltämisen lisäävän hyvinvointia: musiikkia tekemällä saa mm. ilmaista itseään ja purkaa sekä käsitellä omia tunteitaan. Säveltämisen avulla voi kokea onnistumisen tunteita, iloa ja ylpeyttä, kun on itse luonut jotain konkreettista, jolla voi olla merkitystä myös jollekin muulle. Nämä tunteet vahvistavat ihmisen käsitystä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan toimia maailmassa. (Partti & Ahola 2016, 25-26.)

Erityisesti nuorille, joilla oma identiteetti on muotoutumassa, tällaiset onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä. Vahva itsetunto, itsehallinnan tunne, kokemus, että voi vaikuttaa stressitekijöihin sekä positiivinen mieliala ovat kaikki nuoren myönteistä kehitystä tukevia tekijöitä. (Saarikallio 2009, 221-222.) Säveltäminen tarjoaa mahdollisuuksia niin itseymmärryksen kehitykselle kuin myös laajempien sosiaalisten merkitysyhteyksien rakentumiselle (Partti & Ahola 2016, 57).

Säveltämisen kautta voi kehittää myös sosiaalisia taitoja, kuten empaattisuutta. Yhteissäveltäminen auttaa oppilaita mm. ymmärtämään ja arvostamaan toisia. Yhdessä tekeminen vaatii neuvottelua siitä, miten tavoitteisiin päästään. Siihen liittyy myös epävarmuuden sietämistä: ryhmissä voi olla eriäviä mielipiteitä, jolloin on osattava päästää irti omista ideoista tai muokata niitä niin, että ne sopivat koko ryhmän yhteiseen tavoitteeseen. Ryhmässä tekemällä oppii kompromissien tekemistä ja sitä, ettei kaikki asiat suju niinkuin itse tahtoisi. (Partti & Ahola 2016, 33-34.) Yhteiset sävellyshankkeet voivat myös vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Tällöin musiikki luo voimakkaita positiivisia tunne-elämyksiä, joilla on puolestaan suora yhteys henkiseen hyvinvointiin (Saarikallio 2009, 226).

Säveltämisen avulla voidaan opettaa myös musiikin käsitteitä sekä lainalaisuuksia. Parhaimmillaan säveltäminen sytyttää oppilaassa innon ja tarpeen tietää ja oppia lisää. (Muhonen 2013, 97.) Muusikko ja lauluntekijä Janne Sivonen (Partti & Ahola 2016, 39) kertoo puolestaan, että säveltämisellä voidaan myös näyttää oppilaille, että jokainen voi halutessaan olla luova - tarkoittipa se sitten musiikkia tai jotain aivan muuta (Partti & Ahola 2016, 39). Tietenkin säveltäminen koulussa voi olla myös itsessään yksinkertaisesti kivaa, jolloin se voi innostaa oppilaita viettämään aikaa musiikin parissa myös vapaa-ajallaan.

9 POHDINTAA

Itse näen säveltämisessä ja sen opettamisessa loistavia mahdollisuuksia. Edellä mainittujen hyötyjen lisäksi säveltämistä voi käyttää muun muassa välineenä erilaisissa projekteissa sekä yhteisopettajuudessa. Säveltämistä on helppo yhdistää melkeinpä mihin muuhun aineeseen vaan: kielten opiskelun voi yhdistää sanoitusten tekemiseen, matematiikkaa ja musiikkiliikuntaa voi hyödyntää rytmien keksimisessä ja historian saa mukaan valitsemalla eri aikakausien genrejä. Yhteiskuntaopin voi liittää sanoitukseen pohtimalla yhteiskunnallisia, kantaaottavia teemoja ja kuvaamataidon ammentamalla kappaleen teemaa jostain teoksesta - maalauksesta, valokuvasta tai muusta vastaavasta tai yhdistämällä sävellysoikeusprojekti vaikkapa musiikkivideon kuvaamiseen. Mahdollisuuksia on vaikka kuinka!

Paljon on musiikinopettajan omasta innostuksesta kiinni. Kuten *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimuksesta (Partti 2016) kävi ilmi, koulujen säveltämiskasvatus jää usein vähäiseksi. Tämä vaatii asennemuutosta. Luokanopettaja, musiikin aineenopettaja ja opettajankouluttaja Anna Muhonen (Partti & Ahola 2016, 53) painottaa, että jokainen oppilas osaa säveltää. Myös itse uskon tähän. Kyse on enemmänkin siitä, toimivatko koulut rajoittavana vai mahdollistavana tekijänä oppilaiden luovuuden esille tulemisessa ja kehittämisessä (Partti & Ahola 2016, 53).

Olen vakuuttunut siitä, että säveltämisellä on valtavasti erilaisia positiivisia vaikutuksia ja potentiaalia koulun musiikinopetuksen kentällä. Toivoisinkin, että säveltäminen juurtuisi vähitellen säännölliseksi osaksi suomalaista musiikkikasvatusta. Toivon myös, että nykyisillä ja tulevilla musiikinopettajilla riittäisi innokkuutta ja rohkeutta lähteä kokeilemaan uusia asioita, vaikka aluksi tuntuisikin haastavalta. Säveltämisen opettamiseen ei nimittäin tarvita yliluonnollisia kykyjä, vaan ennen kaikkea intoa tarttua haasteisiin.

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, S. (2013). Kokemuksia sävellystunneista sekä improvisoinnista yleisen musiikkitiedon tunneilla. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. 141-147.
- Ala-Harja, A. (2010). "Mä haluan soittaa". *Erityistukea tarvitsevien oppilaiden musiikkitoiminnan vaikutusten ja merkitysten tarkastelua elämänhallinnan näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Antila, S. (2013). Kertomus lukiomusikaalin säveltämisestä ryhmätyöskentelynä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. 99-112
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Berkley, R. (2001). Why Is Teaching Composing So Challenging? A Survey of Classroom Observation and Teachers' Opinions. *British Journal of Music Education*, 18(2), 119-138.
- Burnard, P. & Younker, B.A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76.
- Hako, P. (toim.) (2002). *Minä, säveltäjä 1. Nykysäveltäjät kertovat työstään*. Helsinki: Summa.
- Hickey, M. (2012). *Music Outside the Lines: Ideas for Composing in K-12 Music Classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Juntunen, M-L. (2013). Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile - improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. 33-49.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 71-92.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Säveltämisen työtapoja erityismusiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. 50-63.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi*

- kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus. 64-82.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music. Composition for creative and critical thinking.* Lanham: Rowman & Littlefield.
- Mathlin, H. (2017). *Teknologia-avusteisuus säveltämisen pedagogiikassa.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkielma.
- Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa - esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus. 64-82.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus.
- Paanen, P. (2009). Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivouri, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 407-421.
- Partti, H. & Ahola, A. (2016). *Säveltäjyyden jäljillä - Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa.* Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19(1), 8-28.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS).* (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykologinen kehitys. Teoksessa J. Louhivouri, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 221-231.