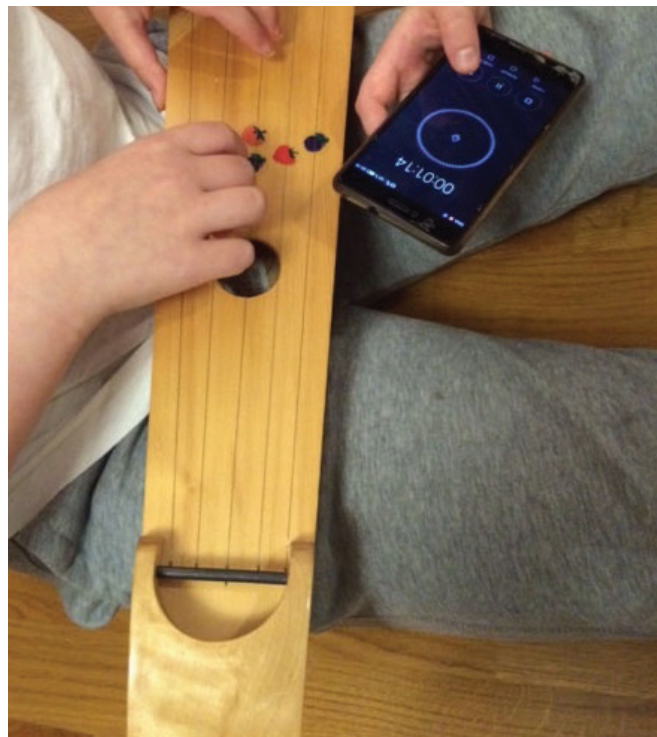


Taina Huttunen

Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja
oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 321

Taina Huttunen

Osallistava sävellytysmenetelmä
musiikinopetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja
oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
syyskuun 9. päivänä 2017 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in Auditorium S212, on September 9, 2017 at 12o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja
oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 321

Taina Huttunen

Osallistava sävellytysmenetelmä
musiikinopetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja
oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2017

Editors

Erja Kosonen

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Epp Lauk, Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä

Cover picture: by Taina Huttunen

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7134-2>

URN:ISBN:978-951-39-7134-2

ISBN 978-951-39-7134-2 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-7133-5 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2017, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2017

ABSTRACT

Huttunen, Taina

An inclusive composing method for music education

Realising the goals of the curriculum for 2014 and verifying the core metaphors of learning

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2017, 240 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 321 (print) ISSN 1459-4331; 321 (PDF))

ISBN 978-951-39-7133-5 (print)

ISBN 978-951-39-7134-2 (PDF)

Diss.

In my case study, I used two composing tasks to examine how the inclusive composing method (OSM) I have developed promotes the achievement of the aims of the new core curriculum for basic education 2014 and realises the core metaphors of learning. I have created a learning triangle tool to determine how the musical contents, the principles for developing working culture and the goals of music teaching, transversal competences and national education are linked with the latter. In addition to participation and the gaining and creation of knowledge, I included operative competences in these core metaphors. I examined the means OSM offers to evaluate how the students achieve the aims of musical and transversal competences, and how this method can be transferred to teachers' use. Common music courses in basic education are mainly held by class teachers, who are obligated by the new curriculum to make students compose. They need means for doing so and for teaching transversal competences. In autumn 2015, I taught two classes at the Laajasalo comprehensive school in Finland. One class teacher used the OSM method for a *kantele* melody, and one music teacher used it for rap. I gathered qualitative and quantitative material (triangulation). I analysed the videotaped lessons I held, as well as my diaries, my colleagues' questionnaires, and the students' peer and self-evaluations. I compared the written and played forms of the compositions. OSM promotes the achievement of all examined goals. It is suitable for other composing tasks, learning institutions and subjects.

Keywords: inclusive composing method, tuition of composing, core curriculum for basic education 2014 (POPS 2014), core metaphors of learning, participation, operative competences, gaining of knowledge, creation of knowledge, investigative learning method, transversal competences, self-regulation, knowledge conversions

Author's address Taina Huttunen
Myllytuvatantie 8 A
00920 Helsinki
tainahoo@gmail.com

Supervisors PhD, Lecturer of Music Erja Kosonen
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Professor Jukka Louhivuori
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Juha Ojala
University of Oulu

EdD, Docent Inkeri Ruokonen

Opponent Professor Juha Ojala

ESIPUHE

Isä oli lähes aina töissä, joten sain veljeni kanssa touhuta varsin itsenäisesti pienestä pitäen. Äiti otti hämmästyttävän rauhallisesti senkin, kun sai kuulla minun tulleen valituksi musiikkiopistoon, kun ei ollut tiennyt minun olleen edes pääsykokeessa. Naapurin tyttö haki minut mukaan, kun meni isänsä kanssa musiikkiopistolle. Soitin pääsykokeessa korvakuulolta veljeni pianoläksyt, lauloin, taputin rytmit ja täytin lomakkeet, vaikken ollut vielä edes koulussa. Äiti ihmetteli, mistä keksin valita viulun soittimeksi, vaikka meillä ei ollut sellaista. Mutta serkullani oli. Minua kiinnostivat pienestä pitäen ongelmanratkaisu ja itsensä haastaminen.

Jyväskylän yliopistossa pääsin mukaan Touko Voutilaisen FOTA-projektiin. Ajattelun kehittäminen ja jatko-opinnot kiinnostivat. Ensimmäisen tutkinnon jälkeen muutin Helsinkiin, mutta tein vielä viuluopinnot Jyväskylässä loppuun. Aloitin jatko-opinnot Jyväskylässä asuessani, mutta muutto Helsinkiin, töihin meno ja perheen perustaminen täyttivät arjen. Sain työn rinnalle mielenkiintoisia haasteita mm. tutkivan oppimisen projekteista, musiikin pedagogisen yhteyshenkilön tehtävistä, opinnoista Sibelius-Akatemiassa, digi-pedagogin työstä ja oppikirjailijana toimimisesta loistavassa Saa laulaa! -ryhmässä. Kahdeksanvuotinen kirjaurakka valmistui keväällä 2015, joten tuli tilaa uusille haasteille. Tuon kevään seminaarissa sain keskusteltua mielenkiintoisista ja ajankohtaisista asioista sekä mielessäni pyörineistä ideoista. Vaihdoin tutkimukseni aihetta. Opintovapaa toi mahdollisuuden väitöskirjan toteuttamiseen. Ehkä ensin piti kulkea elämän poluilla tämä matka ja kokea asioita, jotta olin valmis tähän vaiheeseen. Sisäinen tarve oppia, kehittyä ja kehittää ajoivat eteenpäin. Myös vanhempien muistisairaudet ja omankin muistin heikkeneminen, saivat ajattelemaan, että nyt tai ei koskaan.

Opettajan työ, jokainen oppilas, itsensä kehittäminen ja toisille kehittymismahdollisuuksien luominen ovat haasteita. Pitää pyrkiä aina parempaan ja laittaa itsensä likoon. Oma halu haastaa itseään ei tarkoita, että pitäisi itseään hyvänä, päinvastoin olen aina kokenut olevani keskeneräinen. Opin seuraamalla isääni, joka oli yksi ahkerimmista ja terävimmistä tuntemistani ihmisistä, että muistisairauden jälkeen jäljelle jäävät vain tunteet, kun puhe ja liikuntakyky häviävät. Tärkeintä eivät olekaan terävä ajattelu, nopeus ja formaali tieto, vaan turvallisuus ja välittäminen. Osallisuus ja turvallisuuden tärkeys nousivat myös tutkimuksessani keskeiseen asemaan. Itsesäätely on välttämätöntä, että yksilöt osaavat toimia ryhmässä, joka mahdollistaa myös turvallisen osallisuuden. Minä ja osallisuus kehittyvät toisiaan hioen ja peilaten, joten on tärkeää oppia käyttäytymään huomaavaisesti toisia kohtaan, arvostaa itseään ja toisia. Kaikki elämän rinnalla kulkijat hiovat toisiaan vaikuttaen toistensa minäkuviin. Taivotteena on jättää itsestä hyvä sosiaalinen jalanjälki.

Musiikillinen keksiminen on kiinnostanut minua aina. Pienenä soitin korvakuulolta ja keksin omia kappaleita, mutta musiikkiopistossa soitin vain mallista ja nuotista. Pelimanneissa ja bändissä taas piti pistellä omiaan. Konservatoriossa herätin paheksuntaa, kun laitoin omat pedagogiikkaoppilaani improvisoimaan; kuitenkin piti osata säveltää Bach-tyylinen kappale teoriaopinnoissa.

PUMPPU-hankkeen pilottina sain esitellä oppilaiden sävellytyksiä KMO:n päivillä ja Teostossa. Suhtautuminen musiikilliseen keksintään ja musiikillisen tiedon muotoihin on vaihdellut laidasta laitaan. Hiljaisen tiedon merkitys tiedonmuunnoksissa on keskeinen. Tutkimuksen myötä koen, että tiedonhankinnan ja tiedonluomisen voisi yhdistää oppimisen ydinmetaforissa tiedonprosessoinniksi, sillä kriittisyys ja uuden luominen ovat olennaisia osia dynaamisen tiedon rakentumisessa hermeneuttisissa kehissä.

Uusi opetussuunnitelma toi uusia haasteita. Ennestäänkin kuormitettujen opettajien työnkuva laajenee alati. Yhtäkkiä kaikki oppilaat pitää sävellyttää ja laaja-alaiset tavoitteet integroida opetukseen. Harvalla opettajalla on koulutusta, kokemusta ja rohkeutta ryhtyä kylmiltään sävellyttämään. En ole erityisen taitava säveltäjä, mutta haluan rohkaista pieniinkin musiikillisen keksinnän kokeiluun. Halusin testata, voisiko kehittämäni osallistava sävellytysmenetelmä olla keino päästä uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Tahdon kiittää Koulutusrahastoa, joka mahdollisti vuoden opintovapaan virastani ja keskittymisrauhan tutkimustyöhön. Kiitos myös työnantajalle myönteisestä suhtautumisesta opintovapaaseeni. Musiikin edistämissätiölle kiitos apurahasta väitöskirjan viimeistelyyn.

Suurimmat kiitokset ansaitsee FT Erja Kosonen, joka aidosti kiinnostui aiheistani, ohjasi määrätietoisesti, esitti napakoita ja tarkentavia kysymyksiä, kannusti ja aikataulutti niin, että sain työn valmiiksi lokakuussa 2016 reilussa vuodessa sen aloittamisesta. Professori Jukka Louhivuorelle kiitokset myönteisestä suhtautumisesta sekä esitarkastajien ja vastaväittäjän hankkimisesta. Esitarkastajiani KT Inkeri Ruokosta ja professori Juha Ojalaa kiitän rakentavasta ja tarkentamaan ohjaavasta palautteesta. Tutkija Jouko Mehtäläiselle kiitokset kommentteista. FM Maura Kontiota kiitän englanninkielisistä käännöksistä ja AD Kaisaesteri Rintalaa oppispiraalien graafisista asuista. Lämpimät kiitokset tutkimukseen osallistuneille opettajille ja oppilaille, jotka mahdollistivat tutkimustyön. Lisäksi kiitän oppilaiden vanhempia ja koulun johtoa myönteisestä suhtautumisesta tutkimukseni tekoon. Hannele Saarelle ja Marja Kokolle kiitokset avusta lähdeaineistojen kanssa. Kiitoksen ansaitsevat myös Jyväskylän yliopiston julkaisupalvelun väki sekä tutkijakollegat, joiden kanssa voin jakaa ajatuksia.

Sydämelliset kiitokset perheelleni, joka on jaksanut tukea minua opintojen aikana. Lapseni Emma, Tommi ja Minna ovat yrittäneet ymmärtää, miksi äiti on usein poissaoleva ja linnoittautunut tuoliinsa tietokoneen ääreen. Kiitokset miehelleni Tuomakselle, joka on auttanut teknisissä asioissa ja ottanut vastuuta perheestä, kun olen ollut Jyväskylässä tai hautautuneena tutkijankammiooni. On suuri onni, että on perhe, jossa annetaan omaa tilaa, mutta ollaan tarvittaessa tukena. Suuret kiitokset vanhemmilleni Liisa ja Ensio Rönkölle, jotka aina kannustivat opiskelemaan ja antoivat tilaa omille kokeiluille. He eivät valitettavasti enää pääse väitöstilaisuuteen. Omistan työni perheelleni ja ystävilleni, jotka ovat aina välittäneet ja tukeneet. Ollaan aina toisiamme varten.

Helsingissä 28.06.2017

Taina Huttunen

KUVIOT

KUVIO 1	Oppikolmioiden oppispiraalit	28
KUVIO 2	Oppispiraalit monikerroksisessa osallistavassa opetus- ja oppimisprosessissa	45
KUVIO 3	Osallistavan sävellytysmenetelmän ja tutkimusaiheen kehittämiseen vaikuttaneita tekijöitä kronologisessa järjestyksessä..	46
KUVIO 4	Tämän tutkimuksen eteneminen pääpiirteittäin kronologisesti.....	83
KUVIO 5	Oppimisen ydinmetaforakolmiot ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet eli oppikolmiot	103

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita, periaatteita, oppimisen ydinmetaforat ja musiikinopetuksen sisältöalueita	53
TAULUKKO 2	Musiikinopetuksen tavoitteet ja laaja-alaiset tavoitteet luokilla 1–9 sekä oma näkemykseni L-tavoitteista, koonti....	70
TAULUKKO 3	Tutkimusaineisto sävellytyksistä	78
TAULUKKO 4	Näyte määrällisestä vertaisarviointianalyysistä, rap 4b	
TAULUKKO 5	Osallisuus ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet	105
TAULUKKO 6	Tiedonhankinta ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet	106
TAULUKKO 7	Tiedonluominen ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet	107
TAULUKKO 8	Toimijataidot ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet	109
TAULUKKO 9	Näyte laadullisesta analyysistä, pamu4, kantelelodia....	112
TAULUKKO 10	Laadullinen analyysinäyte, räp, 4b	116
TAULUKKO 11	Annetut arvosanat, räp, pamu4.....	134
TAULUKKO 12	Annetut arvosanat, räp, 4b.....	135
TAULUKKO 13	Räp, Saatu arvio omasta rakentavasta kritiikistä, pamu4 (Vrt. 4b taulukko 16.).....	137
TAULUKKO 14	Rakentavasta kritiikistä saadut vertaisarvioinnit, pamu4, räp (Vrt. 4b. taulukko 17.).....	138
TAULUKKO 15	Räp, vertaisarviointi, pamu4, arviointikohteet (Vrt. 4b taulukko 18.).....	138

TAULUKKO 16	Räp, Saatu arvio omasta rakentavasta kritiikistä, 4b (Vrt. taulukko 13.).....	139
TAULUKKO 17	Rakentavasta kritiikistä saadut vertaisarviointit, 4b, räp (Vrt. pamu4 taulukko 14)	139
TAULUKKO 18	Räp, vertaisarviointi, 4b, arviointikohteet (Vrt. pamu4 taulukko 15.).....	140
TAULUKKO 19	Vertailu räpin osioiden itsearviointikoonneista pamu4	141
TAULUKKO 20	Onnistuminen räpin teossa, itsearviointi pamu4 ja 4b	142
TAULUKKO 21	Mukavimman räpin äänestyskohde sukupuolen mukaan, pamu4 ja 4b.....	144
TAULUKKO 22	Vertaisarviointikoonti, kantelemelodia pamu4 ja 4b	145
TAULUKKO 23	Itsearviointivertailu, kantelemelodia pamu4 ja 4b	147
TAULUKKO 24	Koonti kollegoiden palautteesta.....	154

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

JOHDANTO	11
1 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	13
1.1 Ajattelun taidot ja tiedonkäsitys.....	16
1.1.1 Opetettavien käsitteiden valinnan kriteerit ja kokonaisuudet.....	19
1.1.2 Käsitteenmuodostuksesta päättelyn ja selittämisen kautta kohti tiedonluomista	20
1.2 Praksialismi ja oppimisen ydinmetaforat	23
1.2.1 Osallisuus	29
1.2.2 Tiedonhankinta	30
1.2.3 Tiedonluominen	33
1.2.4 Toimijataidot.....	36
1.3 Tutkiva oppiminen.....	40
1.3.1 Dynaaminen prosessi avoimien ongelmien ratkaisemiseksi.....	40
1.3.2 Monikerroksinen osallistava oppispiraali	42
1.4 Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) tutkimuksen lähtökohtana	45
1.5 Osallistava sävellytysmenetelmä perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 valossa.....	52
2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2014 (POPS 2014).....	61
2.1 Opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita.....	61
2.2 Musiikin oppimisen tavoitteet.....	67
3 TUTKIMUSASETELMA.....	74
3.1 Tutkimuskysymykset.....	75
3.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto	76
3.3 Sävellytystehtävät.....	83
3.3.1 Röp.....	84
3.3.2 Kantelemelodia.....	85
3.3.3 Kollegoiden ohjeistus	86
3.4 Aineiston analyysi	87
3.4.1 Laadullinen analyysi: oppitunnit	87
3.4.2 Määrällinen analyysi: arvioinnit.....	88
3.5 Tutkimuksen luotettavuus	92
3.6 Tutkijan rooli	97

4	TUTKIMUSTULOKSET	100
4.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet oppikolmioina	102
4.2	OSM toteuttamassa oppimisen ydinmetaforia, perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteita ja musiikinopetuksen sisältöalueita	109
4.2.1	Osallistavan sävellytysmenetelmän vaiheiden analyysi.....	111
4.2.2	Musiikilliset tavoitteet ja sisältöalueet (O, T ja S).....	122
4.2.3	Yleiset tavoitteet ja periaatteet (L, P ja V).....	130
4.3	Määrällisten analyysien tulokset ja menetelmän toimivuus käytännössä	133
4.3.1	Räppien vertaisarvioinnit	134
4.3.2	Räppien itsearvioinnit	140
4.3.3	Kantelemelodioiden vertaisarvioinnit	144
4.3.4	Kantelemelodioiden itsearvioinnit	146
4.3.5	Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden saavuttamisen arviointi osallistavassa sävellytysmenetelmässä	148
4.4	Kollegoiden palaute osallistavan sävellytysmenetelmän välittymisestä musiikinopetuksen työtavaksi	153
4.4.1	Kollegan räp-tunnit.....	154
4.4.2	Kollegan kantelemelodiatunnit.....	156
4.5	Tulosten kokoavaa tarkastelua	157
5	POHDINTAA	163
5.1	Tutkimusprosessin peilausta viitekehykseen ja tutkimustehtävään.....	163
5.2	Kokemuksia osallistavan sävellytysmenetelmän käytöstä	170
5.2.1	Opettajan rooli osallistavassa sävellytysmenetelmässä	171
5.2.2	Osallisuus, minäkuva ja toimijataidot.....	176
5.3	Tutkimuksen vaikutuksia, osallistavan sävellytysmenetelmän kehitysnäkymiä ja jatkotutkimusaiheita	182
5.4	Tulosten luotettavuus	186
6	PÄÄTÖSSANAT	191
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	193
	LÄHTEET	196
	LIITTEET.....	204

JOHDANTO

”Se, mikä on tosi tärkeätä, on näkymätöntä.”

Antoine de Saint-Exupéry, Pikku prinssi (2016, 59.)

Tutkimuksen lähtökohtana on uuden opetussuunnitelman vaatimus musiikillisesta keksimisestä, sävellyttämisestä. Sävellyttämisen lisäksi uusi opetussuunnitelma pursuu muitakin tavoitteita. Uuden opetussuunnitelman vaatimusten konkretisointi ja rantauttaminen kentälle ovat aina haasteellisia. Kehitin osallistavan sävellytysmenetelmän ennen uutta opetussuunnitelmaa opettajien työn tueksi ja avuksi. Menetelmän syntyyn ovat vaikuttaneet vuosikymmenten opetustyö, aiemmat tutkimukseni, kahdeksanvuotinen oppikirjatyö Saa laulaa! – sarjan parissa ja useat sävellyttämiskokeilut. Tutkimuksessa testaan, mitä uuden POPS 2014:n tavoitteita menetelmän avulla voi tavoitella, ja soveltuuko menetelmä opettajien käyttöön.

Pidin syksyllä 2015 esitelmän tämän tutkimukseni alkuvaiheesta seminaarissa. Huhtikuussa 2016 esittelin seminaarissa tutkimukseni keskivaiheen. Kolmas, kokoava seminaari oli vuorossa syksyllä 2016, jolloin uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) tuli voimaan. Ajatuksenani on, että opetetaan vain muutama musiikillinen elementti musiikillisen tiedon muotoja yhdistäen, ja sovelletaan opittua luovasti vuorovaikutus-, ajattelu- ja toimijataitoja kehittäen. Samasta ideasta voi toteuttaa lukuisia variaatioita. Pedagogiset portaat etenevät pienin askelin, mutta monitasoisesti – oppimista tapahtuu useissa oppimisen ydinmetaforissa ja musiikillisen tiedon muodoissa. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat praksialismi, tutkiva oppiminen, tieteenfilosofian käsitys ajattelun taidoista sekä perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Tutkimuskysymykset nousevat tältä pohjalta.

Peruskoulussa musiikin yhteiset kurssit ovat luokilla 1–7. Suurin osa peruskoulun musiikinopetuksesta jää alakoulun luokanopettajien hartioille. Vain pieni osa luokanopettajista on musiikkiin erikoistuneita. Nykyisin musiikin lyhyen sivuaineen suorittajilla saattaa olla vain hyvin vähän kontaktiopetusta omissa musiikkiopinnoissaan. Opettajien valmiudet opettaa peruskoulussa mu-

siikkia voivat vaihdella todella heikoista valmiuksista aina pätevän ja kokeneen musiikin aineenopettajan taitoihin.

Luokanopettaja opettaa yleensä yksin luokassa, jossa voi olla jopa yli 30 oppilasta, joista moni voi olla tehostetun tai erityisen tuen oppilas. Myös eri elämänskatsomukset, uskonnot ja kulttuurit voivat rajoittaa musiikinopetusta. Selvitäkseen luokan kanssa arjesta, opettajalla on oltava rautaiset ryhmänhallintataidot, loistavat pedagogiset kyvyt, huikea sosiaalisten tilanteiden luku- ja vuorovaikutustaito, reaktionopeutta, hyvää aineenhallintaa, kaaoksensietokykyä, ilmiömäiset organisointitaidot ja käsittämättömän luova mielikuvitus loihdittua soittimia paikoin varsin vaatimattomista resursseista, hyvä itseluottamus sekä paljon rakkautta ja rohkeutta.

Luokanopettajan pitää hallita myös monia oppiaineita, opetusmenetelmiä, eriyttämistä, integrointia, tutkivan ja ilmiöoppimisen kuviot, mobiilioppiminen ja sosiaalisen median käyttö verkkopedagogiikan keinoin, moniammatillinen yhteistyö, oppilashuollon koukerot, yhteistyö koteihin, erilaiset projektit, juhlien järjestämiset, vanhempainiltojen vetämiset, tiimitehtävät, koodaus ym. Hänen on oltava moniosaaja. Nyt opetussuunnitelma asettaa lisähaasteita. Sävellyttäminen on yksi niistä. Musiikkia peruskoulussa opettavat tarvitsevat konkreettista tukea, malleja, välineitä ja apua tarttuakseen näihin haasteisiin. Tässä tutkimuksessa testaan osallistavan sävellytysmenetelmän toimivuutta kahdella sävellytystehtävällä.

Sävellyttämiseen yksilö- tai pienryhmäopetuksessa mahdollisuudet ovat paljon suuremmat ja yksilölähtoisemmät. Peruskoulussa pienryhmiä on harvoin, silloinkin ne ovat yleensä erityisluokkia lisähaasteineen. Ryhmäopetuksessa oppilaat tarvitsevat yksilöllistä huomiota, sillä heillä on yksilölliset valmiudet oppia ja osallistua. Kaikille pitää luoda virikkeitä ja mahdollisuuksia, kaikki pitää osallistaa opetussuunnitelman viitoittamaan toimintaan. Ryhmä yksilöineen on hallittava, tilanteessa kuin tilanteessa. Luokanopettaja on vastuussa koko luokasta, joten oppilaita ei mielellään voi päästää silmistä.

”Tosi tärkeä on näkymätöntä.” Joku kirjoitti tuon mietelauseen muistikirjaani musiikkileirillä Limingassa 80-luvulla. Tässä tutkimuksessa hiljainen tieto on osoittautunut tosi tärkeäksi. Sitä yritetään tehdä näkyväksi eri tavoin (mm. sosiaalisuomalla ja ulkoistamalla). Keskeistä on yhdessä tekeminen, jolloin tieto, toimintamallit ja traditiot välittyvät, yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa ja vuorovaikutustaidot korostuvat. Kun asioihin liittyy tunne ja kokemus, niille tulee merkitys. Hiljainen tieto saattaa ohjata valitsemaan oikeita tiedon muotoja tai toimintamalleja tiedon soveltamiseen, tiedonluomiseen.

1 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tutkin, miten osallistavalla sävellytysmenetelmällä (OSM) harjoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoitealueita ja todennetaan oppimisen ydinmetaforia musiikinopetuksessa. Tämän tutkimuksen teoriatausta muodostuu OSM:n syntyyn vaikuttaneiden aiempien tutkimuksieni viitekehysten yhdistelmästä (luku 1) ja uuden opetussuunnitelman musiikin tavoitealueista oppimisen ydinmetaforiin suhteutettuina (luku 2). OSM:n muotoutumiseen ovat vaikuttaneet myös vuosikymmenien oppimis- ja opetuskokemukset, kokemukset musiikillisesta keksimisestä eri musiikin genreissä, musiikin pedagogisena yhteyshenkilönä ja kollegakouluttajana toimiminen sekä oppikirjatyö *Saa laulaa!* -sarjan parissa loistavassa työryhmässä.

Kasvatustieteen maisterin pro gradu -työssäni (Rönkkö & Viitasaari 1991) perehdyin Touko Voutilaisen perusopetuksen opetussuunnitelma I:een kirjarmiin tiedollisen kasvatuksen formaalisiin tavoitteisiin ja ajattelun taitoihin tieteenfilosofian kannalta. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan ajattelun taitoja. Oppimisen ydinmetaforat ja tutkiva oppiminen tulivat tutuksi opetustyössäni ja kollegani Marianne Bollström-Huttusen kanssa toteuttamissamme tutkivan oppimisen projekteissa. Toimin myös oikolukijana tutkivan oppimisen oppaassa (*Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajalle*, 2005), jonka kollegani kirjoitti Hakkaraisen, Pyysalon ja Longan kanssa. Ilmiökeskeinen tutkiva ote, oppimisen ydinmetaforat ja dynaaminen tiedonkäsitys ovat uuden opetussuunnitelman mukaisia. Musiikin maisteriopintoihin tekemässä tutkielmassani (Huttunen 2006) paneuduin praksialismiin ja muusikkouteen. Uuden opetussuunnitelman musiikin tavoitteet vaikuttavat perustuvan praksialistisiin ajatuksiin. Sekä tutkiva oppiminen että praksialismi pohjautuvat pragmatismiin.

Uusi opetussuunnitelma korostaa ajattelun taitoja ja oppimaan oppimista. Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet ovat opetukseen liittyviä sisällöistä riippumattomia tietokykyyn liittyviä asioita. Niistä tärkeimmät ovat käsitteenmuodostus, ajattelu (päättely), selittäminen, totuus ja kokonaisuuksien hahmottaminen. (Voutilainen 1989, 5.) Tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden mukaiset ajatukset kokonaisuuksien rakentumisesta ovat saman henkisiä, kuin nykyiset käsitykset kokonais- tai ilmiöopetuksesta. Tutkivan op-

pimisen menetelmässä, Deweyn instrumentalistisessa tiedonkäsitelyssä ja tiedollisen kasvatuksen formaalisissa tavoitteissa ovat yhteisinä päämäärinä ymmärtäminen ja oman tiedonrakentelun prosessin tiedostaminen (ongelmanratkaisu, päättely, merkityksen pohdinta viitekehyksessä tai kontekstissa sekä käsitteen kentän hahmottaminen). Tiedon arvoa on mitattu sen totuudellisuudessa, mutta kun tieto muuttuu, tiedon arvo tai totuudellisuus saattaa muuttua. Ehkäpä tiedon merkityksellisuyttä voidaan pitää tiedon arvona. (Huttunen 2006, 7.) Nykyään tieto jaetaan eksplisiittiseen ja hiljaiseen tietoon. Hiljaisen tiedon merkitys korostuu organisaatioissa ja luovilla aloilla (ks. Anttila 2005 ja Virtanen 2014).

Vuorovaikutteisuuteen, vertaisarviointiin ja reflektioon olen saanut ajatuksia mm. Mezirow:n tiedon merkitykseen keskittyneestä transformaatioteoriasta (2009), joka pohjaa Habermasin kriittiseen teoriaan, erityisesti vuorovaikutteiseen toimintaan (communicative action), sekä Schönin toiminnassa reflektoinnista (reflection-in-action, 1988), jossa hän soveltaa Deweyn tutkivaa oppimista. (Malinen 2014, 19-20.)

Tutkijan roolissa näkemykseni teoriataustan vaikutuksesta osallistavan sävellytysmenetelmän kehittämiseen on vahvistunut. Kaikki saamani opit, vaikutteet ja kokemukset ovat johtaneet osallistavan sävellytysmenetelmän rakentamiseen. Olin kehittänyt menetelmän jo ennen uutta opetussuunnitelmaa. Sävellytystehtäviä olin laatinut ja testannut useita vuosien varrella, mm. Teoston organisoiman Pumpu-hankkeen pilottina. Vasta tutkijana vertasin osallistavaa sävellytysmenetelmää ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita testatessani menetelmän toimivuutta.

Sävellyttämistä on tutkittu aiemminkin. Joanna Glover (2000) tutki 4-14-vuotiaiden lasten säveltämistä. Hän pyrki parantamaan säveltämisen asemaa opetussuunnitelmassa luovan kirjoittamisen rinnalle, sillä jatkuvalla säveltämisellä oppilaiden taidot, ajattelu ja musiikin merkityksen ymmärtäminen kehittyvät. Pamela Burnard ja Regina Murphy (2013) tutkivat luovaa musiikinopetusta alakoulussa. Burnard (2006) on tutkinut myös reflektiivisuutta taidekasvatuksessa. Berkley (2001) tutki luokissa ja opettajien mielipiteistä, miksi säveltämisen opettaminen on niin hankalaa. Oscar Odena (2009) teki laadullisen tutkimuksen luovuudesta musiikkikasvatuksessa kuuden yläkoulun opettajan havaintojen perusteella. Margaret Barrett (2011) on tutkinut lapsen identiteetin kehittymistä musisoinnin myötä. Michele Kaschup ja Janice Smith (2013) ovat toimittaneet teoksen *Composing our future: preparing music educators to teach composition*, jossa on kaksikymmentä artikkelia, kuinka valmistaa kasvattajia opettamaan säveltämistä. Aiheissa käsitellään mm. älykkyyden ja luovan ajattelun kehittämistä, erityislasten haasteita, merkityksellisten sävellytysohjelmien luomista ja ylläpitoa sekä digi-ajan mahdollisuuksia sävellyttämässä. Martin Fautley (2014) on tutkinut mm. yläkoululaisille suunnattujen sävellytysmenetelmien käyttöä.

Suomessa Topi Lehtomäki (2008) on tutkinut alakoulussa musiikillista improvisaatiota. Henna-Marinka Suomi tutki sävellyttämistä osana luovaa musiikkikasvatusta normaalikoulun kolmannella luokalla. Sari Muhosen (2010)

lisensiaattityö koski viidesluokkalaisten yhdessä säveltämistä ja väitöskirja (2016) lauluntekoa ja opettajaa tukemassa oppilaita yhteistoiminnalliseen luomiseen koulun musiikkikasvatuksessa. Juha Ojala ja Lauri Väkevä (toim.) kokosivat sävellytystapauksista eri oppilaitoksista pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen, säveltäjäksi kasvattamiseen (2013). Anna Nokelainen (2016) tutki luovuuden merkitystä alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa ja uuden opetussuunnitelman tuomia muutoksia ja mahdollisuuksia selvittämällä luovuustematiikan ilmenemistä Saa laulaa! 1-2-oppaassa (Arola, Honkanen, Hutunen, Jokalainen, Koskela & Marttila 2016), jota olen ollut tekemässä.

Säveltäjyyden jäljillä - Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa (Partti & Ahola 2016) kuvaa Teoston lukuvuonna 2013–14 toteuttama Koulujen Biisi-Pumppu -projektia, jolla pyrittiin edistämään kouluissa luovaa musiikin tekijyyttä. Olin itse muutaman Laajasalon peruskoulun opettajan kanssa pilotoimassa Pumppu-hanketta jo 2012-2013. Jukka Immonen oli käynyt aikanaan Laajasalossa koulua, joten hän halusi kokeilla biisien teettämistä koulussamme. Biisintekoaihioita ja ideoita, joita käytimme, oli otettu käyttöön BiisiPumppussa. Hieman ihmettelin, ettei siitä ollut mainintaa teoksessa, sillä pidin KMO:n päivillä ja Teoston Pumppu-tilaisuuksissa esitelmiä käyttämistämme työtavoista, ja tekijät olivat paikalla kuulemassa puheenvuorojani. Näistä ja työssäni käyttämistä monista työtavoista jouduin valitsemaan vain kaksi tapausta tutkimustani varten, sillä työtä oli rajattava. Partin ja Aholan kirjassa on koottu hienosti koulussa sävellyttämisen keinoja ja haasteita. Omassa tutkimuksessani sävellyttämistapa tai -tapaus on osa osallistavaa sävellyttämismenetelmää. Partin ja Aholan kirjasta saa hyviä vaihtoehtoja tuoksi osaksi. Jokaista niistä voisi käyttää osallistavan sävellytysmenetelmän mukaisesti.

Sari Muhosen väitöskirja (2016) on osallisuuden liittyvä praktiikkalähtöinen sävellyspedagoginen tutkimus tutkivan opettajan näkökulmasta. Osallisuus on keskeisessä asemassa sävellytysmenetelmässäni. Inkeri Ruokonen (2016) on havainnollistanut muutamalla sävellytysesimerkillä musiikin luovan tuottamisen osuutta uuden opetussuunnitelman valossa Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka-kirjassaan. Ruokonen, Kattainen & Ruismäki (2012) ovat tutkineet myös esikouluikäisten kantelesävellyttämistä. Opetussuunnitelman sävellyttämiskaavojen ja kantelesävellyttämisen esitettyjä konkreettisia toteutustapoja. Soile Tikka (2017) on tutkinut opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla sekä soitonopettajan roolia oppimismotivaation vahvistajana. Opettajan rooli turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja oppimismotivaation vahvistamisessa on keskeinen asia myös perusopetuksessa ja missä tahansa opetusmenetelmässä. Reetta Nieminen (2017) tutki pianonsoitonopetusta pelien kautta pro gradussaan Seuraavalle tasolle: digitaaliset pelit ja pelillistäminen pianonsoiton luokkahuoneopetuksessa. Koska sävellyttäminen on ajankohtainen, siitä ilmestyy jatkuvasti tutkimuksia. Jätin työni esitarkastukseen lokakuussa 2016, joten siinä vaiheessa laitoin pisteen uusien tutkimuksien jatkuvalla kartoittamiselle. Esitarkastuksen jälkeen lisäsin vielä muutaman lähteen.

Ensin ajatuksenani oli tehdä tapaustutkimus jostain sävellytystehtävästä tai tehdä opas, jossa on aihioita useaan sävellytystehtävään. Koin, että tutkimusaiheena ne eivät kuitenkaan tuo riittävästi uutta tietoa, mistä sävellyttämisessä on kysymys. Opettaja pääsee opettamaan vasta, kun luokassa on turvallista. Vuorovaikutustaitojen ja toimijataitojen hallinta ei voi olla edellytys oppimiselle, vaan niitä pitää harjoitella oppisisältöjen ohessa, kuten ajattelun taitojakin. Kehitin osallistavan sävellytysmenetelmän, jonka toimivuutta testasin sekä musiikin että laaja-alaisten metataitojen tavoitealueiden harjoittajana omassa ja kollegoiden musiikinopetuksessa. Tietooni ei ole tullut, että vastaavaa sävellytysmenetelmää tai sellaista koskevaa tutkimusta olisi aiemmin tehty.

1.1 Ajattelun taidot ja tiedonkäsitys

Ajattelu suppeasti määriteltynä on ”loogisesti sitovien päätelmien tekemistä”, laajemmin määriteltynä ajattelu-käsitteeseen luetaan sekä päättely että ns. ajattelun taidot yleensä, totesi Mehtäläinen jo 1992 (29–30). Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto totesivat kirjassaan Tiedonkäsitys (1990, 9), että tiedon omaksuminen, ymmärtäminen ja käyttö ovat keskeisiä taitoja kouluopetuksessa. Ajattelun taitoihin liittyviä menetelmällisiä valmiuksia on nimetty logiikaksi, kriittiseksi ajatteluksi, päättelytaidoksi, metakognitioksi, oppimaan oppimiseksi, tietämisen taidoksi ja tiedollisen kasvatuksen formaalisiksi tavoitteiksi (Ks. Voutilainen 1987; Niiniluoto 1988; Venkula 1988).

Dewey pyrki kuvaamaan empiirisesti ihmisen ajattelun toimintaa sekä erittelemään yleispiirteitä, jotka määräävät ajattelun kulkua tiedontuoton loogisessa analyysissä (Niiniluoto & Saarinen 1986, 52; Väkevä 2004, 48). Deweystä ajattelu, merkitykset, käsitteet ja teoriat ovat sidoksissa käytäntöön (Lipman 1994, 40; Määttä 2005, 244).

Mehtäläinen (1992, 30) jakaa ajattelun taitoihin laskettavat tekijät kahteen ryhmään sen mukaan, liittyvätkö ne ajattelussa tarvittavien tiedon formaalisten ominaisuuksien hallintaan vai asenteellisiin ja taidollisiin valmiuksiin (esim. kriittisyyteen tai luovuuteen), joita voisi pitää toimijataitoina. Ajattelun ja tiedon hallinnan formaalisia tavoitteita ovat käsitteenmuodostus, päättely, selittäminen ja totuuden arvioiminen. Ajattelun taitoja kehitetään harjoittelemalla käsitteiden hallintaa (käsitehierarkioiden ja -rakenteiden hahmottamista ja tarkentamista), päättelyä ja selittämistä (logiikkaa), kriittistä ajattelua, reflektiota (metakognitiota) ja oppimaan oppimista (oppimisen suunnittelua, keskittymistä, orientoitumista, toimintavalmiutta, muistitekniikoita, huolellisuutta, työ- ja ilmaisutapoja, ajanhallintaa, toimintamalleja, pitkäjänteisyyttä ym.). (Voutilainen 1987, 11–17; 1989, 5–10; Mehtäläinen 1990, 2; Voutilainen ym. 1990, 9, 21–30; Mehtäläinen 1992, 19.)

Oppimisessa tietoisuuden rajoja laajennetaan ja muutetaan. Voutilaisen ym. mukaan dynaamisen tiedonkäsityksen ominaisuudet ovat tiedon hankintatapa, kriittisyys, dynaamisuus, aktiivisuus, taidon ja tiedon suhde, kokemuksen ja järjestyksen suhde, tiedon arvostaminen ja kokonaisuuksien opettaminen. Tieto-

teorian mukaan ajattelu on käsitteillä operointia. (Voutilainen ym. 1990, 21–27; Mehtäläinen 1990, 2.) Mielestäni tiedon hankintatapa, jota Voutilainen ym. (1990) pitävät kokemuksen ja järkeilyn suhteena, voisi vastata taidon ja tiedon suhdetta akselilla formaalinen tieto – käytännön taito.

Sekä dynaamisuus että aktiivisuus kuvastavat tiedonkäsityksen jatkuvaa muutosta ja tiedonrakentelun jatkuvuutta. Kriittisyyden ei pitäisi rajoittua vain tiedon perusteluun, vaan myös lähdekritiikkiin ja tiedon käyttöön, soveltamiseen, siirtämiseen ja merkityksiin. Tiedon arvostaminen syntyy sen merkityksestä ja perusteltavuudesta. Kokonaisuuksissa kokonaisuuksien ja niiden osien keskinäiset relaatiot ja merkitykset selkiytyvät, kun niitä joudutaan perustelemaan ja selittämään.

Mehtäläinen (1992, 27) kiteyttää seuraavasti: ”Ajattelun kehittyminen on tiedon käsitteellisen ja sen käyttöön liittyvän organisoidun rakenteen omaamista ja hyödyntämistä, tiedon ja muodon kytkeytymistä.” Pedagogin tulee rakentaa opeteltavasta tietoaineksesta sellainen, että se edistää käsitteellistämiskykyä ja yhteyksien näkemistä. Tiedon ja ajattelun kytkeytyminen toisiinsa muodostaa siirtovaikutuksen (lähi- ja kaukosiirtovaikutuksen) ytimen. Ajattelun tehostaminen oppisisältöjen yhteydessä tehostaa myös oppimista. (Mehtäläinen 1992, 26–28.)

Metakognitiiviset kyvyt (kriittinen tietoisuus ja näkökulman laajentaminen) liittyvät ajattelun kehittämiseen (Linnakylä 1988, 11; Mezirow 1981, 3–24). Reflektiivisyys tukee laaja-alaisen todellisuuskuvan luomista. (Linnakylä 1988, 11; Rönkkö ym. 1991, 10.) Tiedonprosessoinnissa tekninen ja praktinen tiedonintressi liittyvät tiedonhankintaan, praktinen osallisuuteen ja kriittinen (emansipatorinen) tiedonintressi toimijataitoihin (oppimaan oppimiseen, metakognitiivisiin taitoihin). Nämä kaikki tiedonintressit ovat läsnä tiedonluomisessa. Elliott sisällyttää muusikkouteen metakognitiivisen tarkkailun tietämisen tapana praksisien kontekstisidonnaisuudessa käytäntöön (Huttunen 2006, 10).

Tiedonkäsityksen dynaamisuuden ominaisuudet voisi mielestäni tiivistää ajattelun taitoihin ja osallistavaan tiedonprosessointiin:

- ajattelun taidot (käsittehierarkia, kokonaisuuden osat ja niiden relaatiot, logiikka, kriittisyys, päättely, selittäminen, tietämisen taidot, tekninen tiedonintressi)
- osallistava tiedonprosessointi: tiedonhankinta, -muokkaus, -luominen, arviointi, kriittisyys, metakognitio, reflektio, oppimaan oppiminen (eritavat, kanavat, tiedon muodot, arvo, merkitykset, tiedon siirtäminen, ja välittäminen, opetusmenetelmät ja monilukutaito – kaikki neljä oppimisen ydinmetaforaa, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi).

Niiniluoto (1989, 61) nimeää käytössä olevien tai hyväksytyjen tietojen kokonaisuuden tietämykseksi. Siihen kuuluvat tieteellinen tieto, viisaustieto, kokemustieto, havaintotieto, ennustetieto ja tiedeviestintä. Taitotietoa Niiniluoto (1989, 53) kutsuu välineelliseksi tiedoksi. Popperin (1972, 109) mukaan objektiivista tietoa on tieto, jolla ei ole tietävää subjektia. Henle (1968, 106) toteaa, että

on monenlaista ajattelua, kuten vapaata assosiaatiota, mielikuvitusta ja luovaa prosessia, johon looginen analyysi ei sovi. Hiljainen tieto ei ole ilmaistavissa olevaa tietoa, vaan se on tekijän sisäistä tietoa, kokemuksen ja aistihavaintojen välityksellä hankittua. Anttilan mukaan intuitio ei kytkeydy aistihavaintoihin, mutta sen avulla voi ymmärtää toista ihmistä. Intuition ja luovan ajattelun tuotama tieto on lähtöisin sisäisistä kokemuksista, tuntemuksista, elämyksistä ja oivalluksista. (Anttila 2005, 50–51; 55–57.) Asta Raamin (2016) mukaan intuitio on ensisijainen ja luonnollinen ajatustapamme, joka suodattaa tietovirtaa havainto- ja erottelukykymme mukaan. Yksilöllistä tietämystä voisi pitää yksilön toimijataitojen potentiaalina; yhteisöllistä tietämystä yhteisön kulttuuriperimänä, joka välittyy sen jäsenten toimijataitoihin. Virtanen (2014, 26) toteaa, että tiedolla on keholliset juuret. Kehollisuus on osa kokonaisvaltaista lähestymistapaa tietoon, mutta se ei ole tämän tutkimuksen lähtökohta, joten tein tutkimuksellisen rajauksen. Huomasin tutkimuksen myötä, että käsitteiden opiskeluun voisi kyllä lisätä kehollisuutta ja elämyksellisyyttä ja täten myös laajentaa musiikillisen tiedon muotoja.

Nonakan (1991) teorian mukaan organisaatiolle pysyviä kilpailukykyisiä etuja tarjoavan tiedon pitää olla yksilöistä riippumatonta. On mahdollista tunnistaa ja hallita organisaationaalista tietoa vain siinä laajuudessa, kuin se on organisaation systeemien, prosessien, tuotteiden, sääntöjen ja kulttuurin kautta otettu haltuun. Suurin tiedonhallintatehtävä on muuntaa yksilölliset uskomukset ja käsitykset objektiiviseksi organisaationaaliseksi tietopääomaksi. Tietoa ei enää ymmärretä objektiivisesti luotettavaksi kokonaisuudeksi, vaan tuotannon lähteenä huolimatta sen kunnioitettavuudesta tieteellisessä mielessä. Polanyin hiljainen tieto antoi tähän tarvittavan laajemman käsityksen tiedosta. Nelson ja Winter (1982) yhdistivät hiljaisen tiedon organisaatioteoriaan. (Virtanen 2014, 33–34.)

Tieto jakaantui eksplisiittiseen ja hiljaiseen tietoon (ks. Maasdorp 2007a, Stacey 2001), joista jälkimmäistä (tärkeämpää) on vaikea ilmaista formaalisella kielellä, sillä siihen tarvitaan persoonallista uskoa, perspektiiviä ja arvojärjestelmää. Tiedon luonnetta korostaen Nonaka ja Takeuchi (1995, 58) pitävät tietoa oikeutettuna uskomuksena (justified belief), vaikka käyttävät perinteistä määritelmää tiedosta oikeutettuna tosiuskomuksena (justified true belief). He jakavat vielä hiljaisen tiedon kahteen tyyppiin: tekniseen dimensioon (knowhow) ja kognitiiviseen dimensioon (skeemat, mentaaliset mallit, uskomukset ja yksilölliset havainnot todellisuudesta, jotka ovat niin pinttyneitä, että niitä pidetään itsestään selvinä). (Nonaka & Takeuchi, 1995 p. Viii, Virtanen 2014, 34–35; 37.)

Hautamäen ym. (1999, 23–24) mukaan käsitteelliset rakenteet, toteuttamistaidot, oppimisstrategiat, itsesäätelyn funktiot ja motivationaaliset suuntautumisot ovat oppimaan oppimisen arviointikohteita. Koen, että Hautamäen esittämät arviointikohteet jakautuvat käsitteellisiin rakenteisiin sekä oppimaan oppimiseen liittyviin taitoihin, jotka luen toimintataitoihin.

Ajattelun taitoihin voidaan siis sisällyttää tiedon eri muotojen hallintaa sekä oppimaan oppimisen taitoja (mm. tahtoa). Tieto syntyy vuorovaikutuksesta, joten osallisuus, itsesäätely, myönteinen minäkuva ja vuorovaikutustaidot

ovat tärkeitä myös ajattelun taitojen kehittämisen ja kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Vuorovaikutuksessa tarvittava hyvä suhde muihin edellyttää itsensä ja toisten arvostamista sekä kohteliasta käytöstä. Tiedonhankinnan ja harjoittelun avulla saavutetaan taitoja ja valmiuksia, jotka ovat toimijataitoja. Tutkimisen liittäisin vahvimmin tiedonhankintaan ja tiedonluomiseen, mutta toiminnan käynnistyminen ja vuorovaikutus muiden kanssa ovat sidoksissa osallisuuden ja toimijataitoihin, joihin myös toivominen, tavoite- ja ajatteluorientaatiot liittyvät.

Opettajan haaste on saada oma ajattelu oppilaan ajatteluksi siten, että oppilas oppisi itse ja ryhmässä prosessoimaan dynaamista tietoa. Kun opettaa, oppii. Opettaessaan joutuu pohtimaan kokonaisuuksia, käsittehierarkioita, elementtejä, relaatioita ja perusteluita sekä selittämään ilmiöitä. On siis saatava oppilaat käymään läpi tiedonrakenteluprosesseja, eikä vain vastaanottamaan valmiiksi pureskeltuja tietoja. Opettajan tulee pystyä ohjaajana päättämään myös osallistavassa oppimis-/opetusprosessissa, miten edetä, mihin puuttua, miten kannustaa, kuinka rakentaa oppimispolkuja ja tarvittaessa poiketa niiltä, kuinka osallistaa, miten tietää, milloin prosessi on riittävän valmis ym.

1.1.1 Opetettävien käsitteiden valinnan kriteerit ja kokonaisuudet

Opetettävien käsitteiden valinnan kriteerit ovat ensimmäiset käsitteenmuodostukseen liittyvät tavoitteet. Näitä ovat käsitteenmuodostuksen rikkaus, relevanssi, tarkoituksenmukaisuus, lisääntyvä abstraktisuus ja käsitteiden reaalisällön varmistaminen. (Voutilainen 1988, 3-4; Mehtäläinen 1992, 65.) Opettajan tulee opetussuunnitelmaa ohjenuoranaan käyttäen valita, mitkä kokonaisuudet palvelisivat parhaiten sisällöllisiä, laaja-alaisia ja formaalisia tavoitteita.

Rikas käsitteemaailma antaa eväät syvälliselle ja monipuoliselle ajattelulle ja todellisuuden ymmärtämiselle. Opetettävien käsitteiden tulee olla relevantteja ja todellisuuden suhteen eli edistää todellisuudessa vallitsevien lainalaisuuksien, säännönmukaisuuksien ja rekennekokonaisuuksien hahmottumista ja ymmärtämistä. Käsitteen käyttökelpoisuus ja relevanttius mitataan sisällöllisten ja formaalisten tavoitteiden suhteen. Opetuksessa siirrytään asteittain yhä abstraktisempiin käsitteisiin hyvin valmisteltuja loogisesti eteneviä pedagogisia portaita edeten. Opetettaviksi valittujen käsitteiden yhteyden todellisuuteen pitää voida varmistaa: reaalisältöjen tulee liittyä oppilaan kokemuspiiriin tai olla havainnollistettavia. Spontaanien käsitteiden hahmottumista ei välttämättä tiedosteta, joten opetuksessa on hyvä varmistaa näiden muodostuminen. (Voutilainen 1988, 3-4; Mehtäläinen 1992, 65.) Hirsjärvi (1983, 102 ja luku 2.4) toteaa, että vaikka todellisuutta hahmotetaan kielen ja käsitteiden kautta sosiaalisen ja kulttuurisen vaikutuksen maustamana, tieteellinen ja arkipäiväinen käsitteenmuodostus pitäisi erottaa toisistaan.

Uusi opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan ilmiöitä ja kokonaisuuksia. Mitä kokonaisuuksia opetettavaksi valitaan, rajautuu valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamista linjoista sisältöjen opettamisesta. Silti jää tilaa kunta-, koulu-, luokka-aste- ja ryhmäkohtaisille valinnoille. Opetusryhmä voi tutkia opettajan valitsemaa ilmiötä, mutta usein valitaan koko koululle ilmiö, jota

kaikki tutkivat yhdessä edellytystensä mukaan usein sovittuna aikana. (POPS 2014, 31.) Kokonaisuus muodostuu osista, niiden keskinäisistä relaatioista ja suhteista kokonaisuuteen. Kokonaisuuksiin liittyvät formaaliset tavoitteet ovat relaatiot (kokonaisuuden kriteerit) ja kokonaisuuden ymmärtäminen. Relaatio, joka määrää osien suhteen kokonaisuuteen, määrittää myös kokonaisuustyypin: olion kuuluminen joukkoon alkiona (intransitiivinen epsilon), osajoukon sisältyminen joukkoon (transitiivinen subsumptio) tai rakenneosan kuuluminen rakennekokonaisuuteen (intransitiivinen). Kokonaisuus voi olla käsite, käsitteellinen kokonaisuus tai rakennekokonaisuus. (Niiniluoto 1984, 121–123; Voutilainen 1985, 19; 31–33; Voutilainen 1989, 10; Mehtäläinen 1992, 123–126.)

Opettaviksi valittujen käsitteiden tulee kuvata ilmaisukykyisesti todellisuutta. Valittujen käsitteiden tulisi edistää sekä tiedon sisällöllistä että formaalista hallintaa ajattelun kehittämisen kannalta. (Mehtäläinen 1992, 65.) Formaalaisia käsitetyyppejä, jotka ovat sisällöstä riippumattomia, ovat ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteet. Käsitteet tyypitellään ja nimetään tarkemmin niiden alaan kuuluvien olioiden tunnusmerkkien perusteella. (Ks. Rönkkö & Viitasaari 1991, 29.)

Sävellystytehtävä on kokonaisuus, joka on osa kokonaisuutta musiikki tai jotain musiikin alakäsitettä (esim. tyylilaji) tai yläkäsitettä (esim. kulttuuri tai taide). On siis hahmotettava käsitteen kenttä ja käsittehierarkia. On valittava keskeiset käsitteet, jotka on tunnettava, jotta voidaan operoida valitun kokonaisuuden (esim. sävellystytehtävän) parissa. Pitää miettiä kokonaisuuden osat ja niiden väliset relaatiot. Opettajan tulee miettiä pedagoginen polku, jota pitkin edetä pienin ja turvallisin askelin. On parempi ottaa asia haltuun periaatteella vähästä paljon, kuin paljosta vähän.

Keskeisten käsitteiden hallintaa pitää harjoitella sekä tiedollisesti että taidollisesti, jotta ne saadaan haltuun niin hyvin, että niiden avulla voi ratkoa avoimia ongelmia ja keksiä uusia sovelluksia tai sävellyksiä. Opettavaksi valitun sävellystapauksen tai muun kokonaisuuden tulee antaa monia mahdollisuuksia eriyttämiseen oppilaiden taitojen ja kiinnostuksen mukaan. Uuden opetussuunnitelman hengessä kannattaa pohtia valmiiksi, miten kokonaisuuden tai ilmiön opettaminen palvelisi laaja-alaisia tavoitteita opetuksen ja sisältöalueiden tavoitteiden lisäksi.

1.1.2 Käsitteenmuodostuksesta päättelyn ja selittämisen kautta kohti tiedonluomista

Ajattelu perustuu käsitteisiin, joilla jäsenetään todellisuutta, ja joista tehtävät sitovat päättelyt muodostavat ajattelun ytimen. Käsite tulee erottaa muisti- ja mielikuvista, nimityksistä tai todellisuuden ilmiöistä. Käsitteet ovat keskeisiä tiedossa, ajattelussa ja opetuksessa. Käsitteet täsmentyvät tiedonalan kehittymisen myötä. Käsitteellä on ekstensio (käsiteluoan piiriin luokiteltavat tapahtumat) ja intensio (käsitteen ominaisuudet sekä luokitteluperusteet). Merkitys ja referentti pidetään toisistaan erillään. Merkityspostulaateilla tarkoitetaan käsitteiden välisiä suhteita ilmaisevia oletuksia. (Niiniluoto 1984, 118–119; 121–123; Niiniluoto & Saarinen 1986, 44–47; Voutilainen ym. 1990, 12; 17–18; 30–32; Meh-

täläinen 1992, 65.) Merkitysperspektiivien sisältämien kriteerien perusteella yksilöt tulkitsevat kokemustaan (Mezirow 1995, 18).

Käsitteenmuodostusta opitaan, kun harjoitellaan käsitteen nimeämistä, sen sisällyksen, tunnusmerkkien, alan, ala- ja yläkäsitteiden hahmottamista ja täsmällisyyttä sekä käsitteen määrittelyä. Voutilaisen (1988, 7-9) esittämät käsitteenmuodostukseen liittyvät kysymysmuodot auttavat konkretisoimaan asiaa. Sisäisessä analyysissä selvitetään käsitteen sisällitys (tunnusmerkkien ja relaatioiden luettelo), käsitteen alaan kuuluvat oliot, tärkeimmät alakäsitteet sekä abstraktien käsitteiden elementit pyrkien käsitteen määritelmässä täsmällisyyteen. Ulkoisessa analyysissä tutkitaan käsitteen kenttä, rajavyöhyke ja negaatiot, tärkeimmät yläkäsitteet, käsitteen alan leikkaavat käsitteet harjoittelemalla käsitteiden käyttöä. Käsitteen nimeämisessä pyritään täsmällisyyteen (ei samaa merkitystä muilla termeillä), vältetään verbalismia kiinnittämällä käsite rikkaaseen ympäristöön ja tarkastellaan käsitteen nimen etymologiaa. (Voutilainen 1988, 3-8; Voutilainen ym. 1990, 32-33; Mehtäläinen 1992, 66-77.)

Päätelyssä yhdistetään ajatuksia. Päätely voi olla loogisesti sitovaa tai induktiivista päätelyä. Loogisesti sitovassa päätelyssä tutkitaan loogista lauseenjäsenystä, jossa 'lause' on väite, josta voidaan mielekkäästi sanoa, onko se tosi vai epätosi (ks. Lipman 1980, 19-20). Lauseet, joiden totuusarvo voidaan määrittää, soveltuvat sitovaan päätelyyn. Jos päätelyn premissit (perusteet) on hyväksytty, ovat myös niistä seuraavat johdonmukaiset (loogisesti sitovat) johtopäätökset hyväksyttävä. Loogisesti sitova päätely on analyttinen, mutta se ei laajenna tietoa todellisuudesta, kuten synteettinen lause, jonka yleistyksistä riippuva totuus ei kuitenkaan ole ehdottoman varma. (von Wright 1949, 5; Voutilainen ym. 1990, 35-36; Mehtäläinen 1992, 78; 80; 82.)

Induktiivisella päätelyllä perustellaan todellisuutta koskevat yleistyksiset, jotka perustuvat aistihavaintoihin (yksittäisestä yleiseen). Premissinä olevan induktiivisen yleistyksen totuusarvo vaikuttaa johtopäätöksen totuudellisuuteen, joten on kiinnitettävä huomiota premissihin ja niiden totuuden arviointiin opettamalla kriittistä ajattelua. On annettava arvo myös intuitiolle ja toteutumattomien todellisuudentilojen kuvittelulle merkittävänä lähtökohtina tiedonhankinnalle. (Voutilainen ym. 1990, 36-37; Mehtäläinen 1992, 84-86.)

Loogisella selittämisellä pyritään löytämään vastaus, kysymykseen "millä perusteella", vaikka se ei yksin riitä selittämään mitään todellisuuden ilmiötä. Todellisuuden käsittäminen on tiedollisen kasvatuksen tavoitteita, vaikka kukaan ei siihen täysin pysty. Pyrimme ymmärtämään todellisuuden käsittämisen yleisiä ja eri tilanteissa vallitsevia piirteitä. (Voutilainen ym. 1990, 38; Mehtäläinen 1992, 91.)

Joskus monen tapahtuman tai tapahtumasarjan ymmärtämiseen tarvitaan selitystä tarkoituksen avulla, finaalisella miksi-kysymyksellä, "missä tarkoituksessa". Finaalisessa selittämisessä on voitava osoittaa, miten tekijä, teko ja tarkoitus yhdistyvät samaksi kokonaisuudeksi. Tapahtuma on teko, jos joku on tehnyt sen tietyssä tarkoituksessa tai toteutettu tarkoituksessa toteuttaa alkupe-
räinen tarkoitus. Tekijöitä ja tarkoituksia voi olla useampiakin samassa kokonaisuudessa. Finaalinen selittäminen voi liittyä myös laajoihin kollektiivisiin

ilmiöihin, kokonaisuuksiin, joiden hahmottaminen vaatii tiettyjen ilmiöiden tarkoituksenmukaisuutta tai tarkoituksellisuutta. (Voutilainen ym. 1990, 40–41; Mehtäläinen 1992, 106; 108.)

Todellisuutta koskeva tieto ei ole absoluuttista, sillä kokemukset, joihin se perustuu, vaihtelevat. Tieto on suhteellista ja dynaamista. Totuuden etsimisessä on käytössä kolme totuusteoriaa: korrespondenssiteoria (vastaavuusteoria, totuus on kielen ja maailman välinen suhde), koherenssiteoria (uusia ja vanhoja asioita sovitellaan yhteen, kielestä ja esitystavasta riippumatonta, sisäisesti ristiriidatonta ja yhteensopivaa) ja pragmaattinen teoria (totuuden voi määritellä tiedon käsitteen ja ihmisen tiedonhankinnan avulla, ääritulkinnalla tarkoittaa likimain samaa kuin toimivuus tai menestyksellisyys). Laajennetun tietokäsityksen mukaan tieto voidaan representoida muutenkin kuin kielellisinä propositiona. (Mehtäläinen 1992, 118–120; Anttila 2005, 53.) Nonaka & Takeuchi (1995; Viii) ovat sitä mieltä, että inhimillinen tieto luodaan ja laajennetaan sosiaalisissa vuorovaikutuksissa hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välillä tiedonmuunnoksissa (Virtanen 2014, 34–35). Olen käyttänyt termiä tiedon ykseys (Huttunen 2006, 114), jolla tarkoitan eri tiedon muotojen muodostaman kokonaisuuden ja niiden välisten yhteyksien syvällistä ymmärtämistä.

Kun kokemus ymmärretään, sille annetaan merkitys, joka muuttuessaan toimintamalliksi muuttuu oppimiseksi (Mezirow 1995, 17). Käsitteiden ja termien merkitykset syntyvät konteksteissa. Tieteellinen konteksti syntyy huolellisesta dokumentoinnista, käytön ja käyttötarpeen konteksti selviää käyttöyhteydestä, ja kuvailun ja ilmaisun tarpeen kontekstit ilmenevät tekijän tai osajan kuvauksista. Merkityksellistämistä syntyy myös kuvaamalla aistinsisältöä, symbolisia, ikonisia tai indeksisiä ominaisuuksia sekä ennakoimalla kuviteltuja tai tavoiteltuja ominaisuuksia, jopa päätyessä kielelliseen metaforaan. Luovan ilmaisun alueella käsitteellistämisen keinoja ovat sanallistaminen, visualisointi, näyttäminen, esineellistaminen, intertekstuaalisuus ja metaforat. Sanallinen tieto voi olla ilmiötä kuvailevaa passiivista tietoa (mikä-tietoa), toiminnallista perustetietoa (miksi-tietoa), aktiivista toimintatietoa (miten-tietoa) tai deklaratiiivista (selittävää) tietoa. Toimintatiedon ohjaava funktio (miten-tieto) voi olla myös visuaalis-kinesteettistä tietoa; Selittävä tieto voi olla sanallisen tiedon lisäksi visuaalista ilmaisua. Tieto voi liittyä sekä konkreettisiin että abstrakteihin käsitteisiin. (Anttila 2005, 136–138.) Selittävä tieto voisi mielestäni olla myös esimerkiksi musisointimalli.

Älyllisen tiedonmuodostuksen rooli käytännön elämässä korostuu instrumentalisessa tiedonkäsitelyssä: tieto liittyy ihmisen aktiiviseen toimintaan, kun perustellaan tosiasioita tai järjestetään kokemuksia. Tavoitteena on löytää potentiaalisia merkityssuhteita ohjaamaan kulttuurisia käytäntöjä. Dewey ei erottele teoreettista tietoa ja käytännön toimintaa, sillä tieto ja merkitys liittyvät viime kädessä käytännön toimintaan. Totuutta voi pitää hankittuna ominaisuutena: hypoteesin verifiointi osoittaa, että se ratkaisee tutkimusongelman olemalla sille perusteellisesti väitettävänä lopputuloksena. (Niiniluoto & Saarinen 1986, 51–52; Väkevä 2004, 60–63.)

James pitää pragmatismia teoriana totuudesta antaen sille tietoteoreettisen arvon dynaamista tiedonkäsitystä tukien. Teoriat ovat instrumentteja, joilla järjestetään totuutta. Niiden totuus riippuu niiden toimivuudesta ja hyödyllisyydestä: se joka osoittautuu toiminnassa hyväksi, on totta. Totuusarvo riippuu siis tiedon ohjaaman toiminnan seuraamuksista (käänteistä empiriaa). Teoria vastaa tosiasioita, kun se kokemuksellisesti johtaa tosiasioihin, jotka ovat sen seuraamuksia. Hyvän elämän rakentamiseksi tarvitaan sellaisia toimintatapoja käsitteiden omaksuamiseen, että ne ovat johdonmukaisia aiemmin hyväksytyjen ja tulevaisuudessa omaksuttavien käsitysten kanssa. Dewey korostaa merkitystä tuottavaa toimintaa (the art of inquiry) ehtona kaikelle tiedonmuodostukselle erottelematta muodollista ja menetelmällistä logiikkaa (Dewey 1985, MW 10, 335). Tiedonluominen käsitetään konkreettiseksi ja tilannesidonnaiseksi. (Väkevä 2004, 45–47.)

1.2 Praksialismi ja oppimisen ydinmetaforat

Kokoelmateos ”What is Music” (1987) oli lähtökohta musiikkifilosofian sisäiselle keskustelulle praksiarvokkaan ja esteettisen musiikkikasvatusteorian kesken. Alperson laajensi musiikki-käsitettä lukemalla sen alaan muutakin kuin esteettisesti arvostetun taidemusiikin. Musiikin pitää olla käytännöllistä, sillä musiikki on musisoimista, humaania toimintaa, johon liittyy aktiivinen asenne maailmaan. (Alperson 1987, 14.) Musiikki on sosiaalista toimintaa (yhdessä tai toisille), jota ei voi ymmärtää ilman sen sosiokulttuurisia juuria. Bowman viittaa Adornoon ja Attaliin todetessaan, että musiikki on vuorovaikutuksessa sosiaalisen tietoisuuden kanssa sitä muokaten. Musiikin avulla voi luoda ja yhdistää yhteiskuntaa. (Bowman 1998, 304–306.) Musiikin käytännöllisyys, humanisuus ja yhteisöllisyys nousivat keskeisiksi.

Deweyn (pragmatikko) mukaan taiteen tuoma esteettinen elämys on miellyttävä; taide on arvokasta, kun se edistää kommunikaatiota ja rikkoo pinttyneitä havaintotapoja (Vuorinen 1996, 344–346). Dewey pitää taiteen merkitystä ja asemaa ihmiselämässä tärkeänä, sillä ihminen kykenee käsittelemään taidokokemustaan luovalla tietoisuudella. Deweyn mielestä musiikki on tietoinen idea, ehkä ihmiskunnan suurin intellektuaalinen saavutus. Deweyn holistiselle ja toiminnalliselle kokemuskäsitykselle perustuvat ajatukset taidekasvatuksesta ovat vaikuttaneet praksiarvokkaan musiikkikasvatusteorioihin. (Dewey 1980, 5.)

Pragmatistisen tiedonäkökulman mukaan käsitteiden merkitys on niiden referenttien käytännöllisissä ja potentiaalisissa seurauksissa. (Niiniluoto & Saarinen 1986, 44–47; Peirce 2000, 58, CP 5.402; Väkevä 1999, 71; Väkevä 2004, 42; 84; Alperson 2011, 620.) Jo antiikin filosofiassa praxis oli käytännöllistä ymmärrystä, elämäntietotaitoa, kuten praksialismissa: musiikillinen tieto palveli itseään ilmetessään musiikillisena toimintana. Musiikillisen toiminnan arvot olivat itse toiminnassa. Praxis oli tavoiteltua hyvää elämää, jolla oli sosiaalipoliittinen ulottuvuus. (Regelski 2004, 22; 192.) Taideobjektia ja subjektia ei tarvinnut erottaa toisistaan. Elämäntaitotieto viittaa hiljaiseen tietoon, jota ei vält-

tämättä tiedosteta tai voi muuntaa kommunikoitavaan muotoon (ks. Nonaka & Takeuchi, 1995 p. Viii, Virtanen 2014, 34–35).

Pragmatismien näkemys käytännön toimivuudesta dynaamisen tiedon merkityksellisyyden mittarina on lähtökohta moniarvoiselle praksiariselle musiikkikasvatustilofosofialle, jonka keskeisiä edustajia ovat David Elliott ja Thomas Regelski. Praksialismi on musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofian sisäinen keskustelu, joka ei rajoitu länsimaiseen estetiikkaan musiikin merkityksen kuvaajana. Musiikki on käytännöllistä, ei vain sfäärien harmoniaa ja tunteiden paloa. (Regelski 2004, 21; 112; 192.)

Elliott vastusti esteetikkojen ajatusta musiikista teoksina, analysoitavina ja käsiteltävinä objekteina. Praksiaarisen käsityksen mukaan musiikilla ei ole sinänsä itseisarvoa, vaan sen arvo on sidoksissa sen hyötyyn ihmisen käytössä. (Elliott 1995, 129–130; Regelski 1996, 26; 1998, 21; 2000; Alperson 2011, 620.) Musiikki on inhimillistä, ja kulttuurisidonnaista toimintaa, jonka arvo määrittyy sen käyttötarkoituksen mukaan (Elliott 1995, 40; Regelski 1996, 26; 1998, 21; Alperson 2011, 620–621).

Elliott antaa toiminnalliselle musiikki-käsitteelle neljä dimensiota: tekijä, tekeminen (musicing), jotain, mitä tehdään ja konteksti, jossa tekeminen tapahtuu (Elliott 1995, 40). Musiikkipraksikset, sävellykset ja näihin sidottu muusikkous perustuvat sosio-kulttuurisiin konstruktioihin. Sävellykset ovat monikeroksia kokonaisuuksia dimensioineen ja näiden välisine relaatioineen. Kuuntelu, musisointi, tanssi ja ylistys liittyvät luontevasti toisiinsa. Eri kulttuureilla on eri syyt ja tavat tehdä musiikkia hyvin. (Elliott 1995, 41–45; 128–129; Honkanen 2001, 99.)

Elliott (1995, 39–55; 68–71; 91–92) käyttää musiikkifilosofiansa jäsentämiseen neljää käsitettä: musiikkia, musiikillisia tuotteita, muusikkoutta ja kehittyntä muusikkoutta. Musiikki on inhimillisen tavoitteellisen toiminnan muoto, musiikillisten käytäntöjen kokoelma. Teokset ja soiva musiikki ovat musiikillisia tuotteita. Musisoijan muusikkous on tiedollis-aidollista tietämystä, praktisen tiedon ja reflektiivisen käytännöllisyyden muotoja. Kehittynyt muusikkous tarkoittaa musiikillista ymmärrystä, situationaalista kokonaisvaltaista tietotaitoa. Musiikkikasvatuksen päämääränä on musiikillisen ymmärtämisen ja ajattelun kehittäminen. (Väkevä 1999, 71–73.) Mielestäni kehittynyt muusikkous edustaa tiedon ykseyttä eli musiikillisen tiedon muotojen yhteyden ymmärtämistä, hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon ymmärtämistä.

Praksialismi tarkastelee musiikkia tietynlaisia kognitiivis-affektiivisia arvoja omaavana käsityötaitona ja toimintana. Pragmaattisen musiikkikasvatuksen päämäärät ovat sosiaalisia, kulttuurisia ja älyllisiä, sillä musiikissa ei ole kyse vain musiikista. Praksiaarisesta näkökulmasta musiikki on väline muiden arvojen saavuttamiseen, mutta keinot ja päämäärät kietoutuvat yhteen. (Dewey 1987 LW 10: 167; LW 10:xv; Regelski 1996, 32.) Praksiaarisen musiikkikasvatuksen arvot ovat samat kuin musiikin arvot, sillä niillä on samat päämäärät eli itsekasvu, itsetuntemus ja optimaaliset kokemukset. Musiikki on itsessään arvokasta toimintaa. (Elliott 1995, 130.) Musiikki on keino käsitellä tiedostamat-

tomia asioita, mikä voi vaikuttaa minäkuvaan, elämismaailmaan ja hiljaiseen tietoon.

Praksiaalinen musiikkifilosofia pyrkii ymmärtämään, mitä musiikki on merkinnyt ihmisille, sillä musiikkikasvatuksen merkitys nähdään nousevan tältä pohjalta (Elliott 1995, 12–13). Regelskin (2000) näkemyksen mukaan praksiin perustuvan musiikkikasvatuksen päämäärä on saada oppilas ymmärtämään musiikillisten praksiin konteksteihin liittyviä tavoitteita ja motiiveita tiedollisesti ja kognitiivisesti, toimimaan mahdollisimman monen praksiin puitteissa kuulijana ja musisoijana ymmärtäen hyvyyden kriteerein, miten kyseinen musiikki parhaiten toteuttaa funktionsa (Westerlund 2005, 255). Musiikkikasvatuksen tavoite on siis opettaa ymmärtämään musiikin merkitystä harjoittamalla käytännön musisoimista, jotta voidaan omaksua musiikillisten toimintakäytäntöjen säännöt ja normit (musical behaviors). Musiikkia ei voi ymmärtää ilman musiikillista toimintakompetenssia. (Elliott 1995, 43; 50; Väkevä 1999, 69–70.) Pragmatistinen musiikkikäsitelmä pitää musiikkia käytäntönä, ”jossa ääntä käytetään keinona toiminnassa, jonka päämääränä on vaikuttaa itseen tai muihin” (Ojala 2009; Ojala & Väkevä 2013, 13). Musiikkiterapiassa musiikkia käytetään hoidollisesti tiedollisten elementtien ulkopuolisten asioiden käsittelyyn.

Musiikkikasvatuksen päämäärien pitää olla ajallisesti yhteydessä toiminnan kontekstin kanssa, sillä aktuaalinen toiminta on satsausta tulevaisuuteen (Dewey 1985, MW 9: 251; Westerlund 2005, 259). ”Musiikin opettaminen on käytännössä musiikillisen toiminnan opettamista: musiikin opettajan roolina on ohjata, valmentaa ja mallintaa musiikillista ajattelua- ja ymmärrystoiminnassa” (Väkevä 1999, 73). Verbaalinen tieto usein unohtuu ajan myötä, joten musiikin teoria tulee oppia käytännön kautta (Regelski 1981, 31). Swanwickin (1994) mielestä musiikillinen tietäminen on materiaalin, musiikin ilmaisuullisuuden ja musiikillisen muodon ymmärtämistä ja hallitsemista joko propotionaalisesti tai suoraan (tuttuustietona). Suora tietäminen (muusikkous) on ainoa tapa päästä musiikkiin sisälle. (Swanwick 1994, 25; Honkanen 2001, 52.)

Musiikin oppiminen on käytännön musisoimistaitojen harjaannuttamista. Musiikkikasvatus on ikään kuin enkulturaatioprosessi, jossa opettaja ohjaa musisoimista kulttuurin käytäntöjen (eri musiikkipraksiin kontekstien) kautta, jotta oppilas oppii ymmärtämään näitä käytäntöjä (Elliott 1995, 177; Väkevä 1999, 73). Käytänteiden kautta hiljainen tieto siirtyy yhteisössä. Musiikkikasvatusta suunnittelee loogisesti etenevät pedagogiset polut taitojen kartuttamiseen (lähtökohtana oppilaiden kyvyt) ja konstruoi autenttisia musiikillisiä oppimisympäristöjä muusikkouden kehittämiseksi. Hän valmentaa musiikillisen ajattelun ja ymmärtämisen kehittymistä käytännössä ohjaten oppilaiden toiminta-ajattelua kiinnittämällä huomiota musiikilliseen prosessiin ja tuotokseen. Elliottin etnomusikologisen näkemyksen mukaan musiikkia opitaan ja opetetaan musiikillisten sosiokulttuuristen käytäntöjen (praksiin) parissa. (Elliott 1995, 42–43; 62; 74–75; Väkevä 1999, 70–71.)

Musiikin moniarvoisuuden tiedostaminen voi lisätä suvaitsevaisuutta (Elliott 1995, 198–201). Elliott (1995, 210) pitää kaikkia musiikin praksiin synnyttäen samaveroisina (vrt. Alperson). Koulutukseen valitaan symboliset

kanavat kulttuurin mukaan (Gardner 1983, 310). Musiikkikasvatuksessa monikulttuurisuus on olennaista (Reimer 1989, 144–146). Regelski (1981, 62–63) listaa myös ulkomusiikillisia tavoitteita tai päämääriä musiikkikasvatukselle: musiikki antaa keinoja käsitellä tunteita, tarjoaa onnistumiskokemuksia, soittaminen kehittää hienomotoriikkaa, älyä, mielikuvitusta, luovuutta, yksilöllistä kehitystä ja ryhmätyötaitoja. (Lisäisin luetteloon myös esiintymistaidon kehittymisen.)

Musiikilliset kokemukset integroituvat elämismailmaan tehden elämän laadullisesti paremmaksi ja arvokkaammaksi. Musiikki rikastuttaa inhimillistä elämää ja kanssakäymistä, mikä antaa sille arvon (Regelski 1996, 26). Richard Shustermanin (2001, 99) näkemyksen mukaan musiikilla on globaali välineellinen arvo. Musiikillinen arvokokemus on kokonaisvaltainen: musiikkikasvatuksen arvo ei rajoitu pelkästään tiedolliseen, vaan se yhdistää kokemuksellisen olemisen ja tietämisen, tekemisen ja läpikäymisen sekä musiikillisen ja kasvatuksellisen. (Westerlund 2005, 260–261.)

Musiikin arvon toteuttamiskeinoja kasvatuksessa ovat sosiaalisesti konstruoidut käytännöt ja ymmärtävä toiminta (Westerlund 2005, 257). Westerlund (2005, 254) viittaa Elliottiin (1995), Regelskiin (2002; 2003) ja Bowmaniin (2002:59) yhteenvedossaan: ”Musiikin merkitys ja arvo ovat musiikin sosiaalisen käytön funktioita.” Konkreettiset arvopäämäärät voi määritellä vain tilannesidonnaisesti (Väkevä 2004, 77). Samalla kun musiikilla on sosiaalisen käytön funktioita, sillä on myös itsehoidollisia ja minäkuvaa rakentavia funktioita. Musiikin keinoin voi kehittää sekä minää (itsetuntemusta) että yhteisöllisyyttä.

Kun puhutaan opetuksesta ja oppimisesta, on erittäin tärkeää ottaa huomioon oppimisen ydinmetaforat, joiden harjoittaminen on opetuksen ja oppimisen ydintä. Olen lisännyt tiedonhankintaan, osallisuuteen ja tiedonluomiseen vielä neljännen metaforan, toimijataidot. Toimijataidot eivät ole pelkästään vuorovaikutustaitoja, vaan myös sisäisiä tiloja ja taitoja, uskoa, rohkeutta, yrittämistä, motivaatiota, metakognitiivisia taitoja ym. Oppispiraaleissa olen yhdistänyt tiedonhankinnan ja tiedonluomisen tiedonprosessoinniksi. Tämä lopputulema syntyi vasta tutkimuksen loppupuolella, joten oppikolmioissa (kuviossa 5) on vielä neljä oppimisen ydinmetaforaa tiedonhankinta ja tiedonluominen toisistaan erillisinä metaforina. Hakkaraisen ym. (2004, 125) esittämässä kulttuuripsykologian peruslaeissa (jotka määrittelevät prosesseja, joita käydään läpi kulttuurisesti välittyneessä oppimisessa) ensimmäinen pykälä voisi kuvata tiedonprosessointia, toinen osallisuutta ja kolmas toimijataitoja. Leontjev (1977) toteaa, että oppiminen ja taidon hallinta ovat toiminnan tuloksia, eivätkä sen edellytyksiä (§1). Vygotskyn (1981) mukaan monimutkaiset kulttuuriset taidot tulevat esiin ensin ihmisten välisellä sosiaalisella tasolla ja vasta sen jälkeen ihmisen omalla psykologisella tasolla (§2). Wood, Bruner & Ross (1976) ja John-Steiner (2000) ovat sitä mieltä, että ihminen pystyy ulkoisten käsitteellisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tukirakenteiden varassa älyllisesti vaativampiin suorituksiin kuin ilman niitä. Vähitellen taitojen karttuessa tukirakenteita voi vähentää, ja yksilö voi suorittaa tehtävän itsenäisesti (§3). (Hakkarainen ym. 2004, 125.) Etenkin murrosiässä nuoret tarvitsevat musiikkia tunteiden käsittelemiseen ja itsetuntemuksen lisäämiseen.

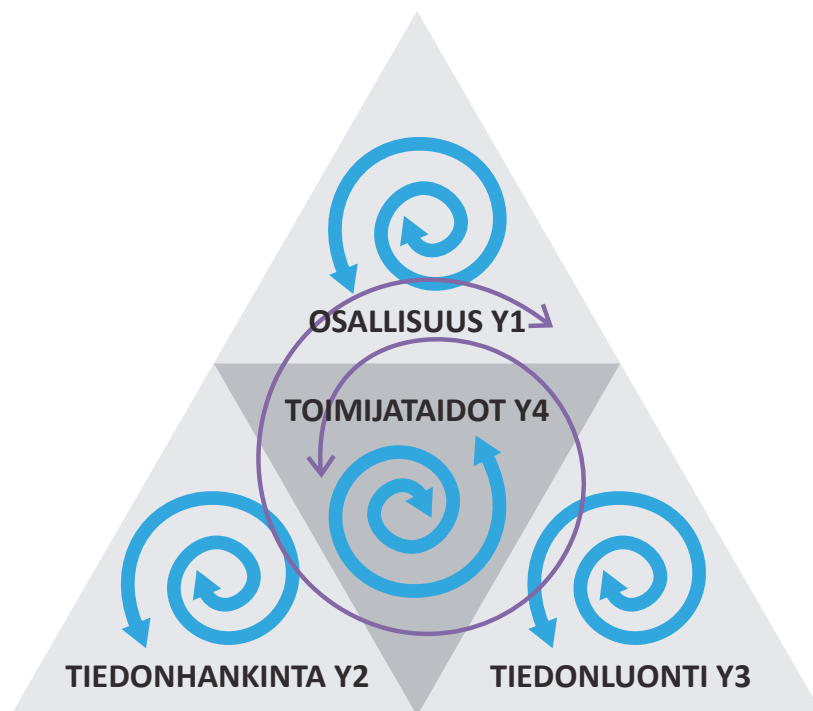
Laajasti katsottuna kaikki oppimisen ydinmetaforat liittyvät toisiinsa. Ajattelun taitoihin kuuluvat oppimaan oppimisen taidot, joihin vaikuttavat mm. yhteistyötaidot, vireystila, motivaatio ja minäkuva. Tiedonhankinta ulottuu moneen eri tiedon muotoon taidoista tietoihin ja hiljaisesta eksplisiittiseen tietoon. Käsitteiden hallinta ja ajattelun taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa, osallisuudessa. Asioiden merkitykset selviävät usein kontekstissaan ja käytännössä (praksialismi). Tiedon soveltaminen, keksiminen, tulkinta, avointen ongelmien ratkaiseminen ja säveltäminen ovat tiedonluomista. Toimijataitoihin sisältyvät hankitut tiedolliset ja taidolliset valmiudet, ja toimijan sisäiset tunteukset tulevat esiin mm. esiintymisessä ja arvioinnissa (kriittisyydessä). Arviointi ja reflektio taas tuottavat uutta tietoa aiemmin opitun tiedon omaksumisesta sekä osallisuuden ja vuorovaikutuksen taidoista (tiedonluomista).

Tiedolliset taidot eivät yksin riitä, vaan tarvitaan myös vuorovaikutustaitoja, käytännön taitoja sekä tiedon kriittisen arvioinnin taitoa (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 16–17). Kriittisessä ajattelussa tarvitaan reflektiota, jolla on kolme funktiota: ”toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointi” (Mezirow 1995, 9). Stubleyn (1992, 3) mielestä kasvatus on tiedon koontia ja siirtoa. Tätä varten tarvitaan kokonaisuuksien tunnistamista, siirtometodeita ja tiedon saavuttamisen arviointikeinoja. Tämä näkemys saattaa sivuuttaa oppilaiden keskinäiset vuorovaikutustaidot ja luovuuden, vaikka ottaakin huomioon kokonaisuuden, tiedon sisällön, opetusmetodin ja arvioinnin. Uusi opetus suunnitelma on nostanut jälleen ajattelun taidot sekä kokonaisuuden ja sen osien ymmärtämisen (ilmiöoppimisen) sekä arvioinnin taidot keskeiseen asemaan. Tiedon siirtämisessä on mukana myös hiljaista tietoa.

Oppimisella on monta funktiota. Tietäminen on tosiasioiden ja käsitteellisten rakenteiden hallintaa. Osaaminen on proseduraalista taitotietoa ja kykyä soveltaa. Tutkiminen on analyttistä ja itsenäistä ongelmanratkaisua sekä tavoitteen täsmentämistä. (Lisäisin tähän vielä reflektion, joka ohjaa kontrolloimaan toimintaa ja täsmentämään tavoitteita.) Tutkimiseen tarvitaan toivomista ja tehtävän hyväksymistä. Toivominen on tehtävään orientoitumista, tavoitteiden asettamista, motivaatiota ja uskallusta ottaa haasteita vastaan epäonnistumisia pelkäämättä. Oppimaan oppimiseen keskeisiä käsitteitä ovat tavoite- ja ajatteluorientaatio. Tavoiteorientaatio liittyy minäkäsitykseen ja itsetuntoon sekä toivon viriämiseen. Ajatteluorientaatiot ovat suoritusvalmiuksia ja makroymmärrystä (kokonaisuuden hahmottamista). Tietoa, taitoa ja tahtoa tarvitaan, jotta voidaan oppia, muuttaa ja soveltaa uusia asioita. Minäkäsitys ohjaa tulevaa toimintaa. Myönteinen käsitys itsestä ja suhde muihin luovat hyvää oppimista tukevaa ilmapiiriä. (Hautamäki ym. 1999, 23–24, 28–30, 158, 186; ks. Huttunen 2006, 105–106.) Osaamiseen kuuluu sekä hiljaista että eksplisiittistä tietoa, mutta tietämistä voi olla formaalisella tasolla ilman hiljaista tietoa ja käytännön osaamista. Osaaminen ei välttämättä edellytä aiheeseen liittyvän formaalisen tiedon hallintaa. Tiedon ykseydellä tarkoitan tiedon muotojen kokonaisuuden ja osien relaatioiden syvällistä ymmärtämistä (Huttunen 2006, 114).

Psyykkisen tajunnallisuuden tasolla koettu henkinen mahdollistaa käsitteellistämisen ja tietämisen, arvojen muodostamisen ja eettisyyden luoden raamit ajattelulle sekä tiedollisille ja arvottaville merkityskokemuksille (Perttula & Kallio 1996, 170–171; Kosonen 2001, 18). Elämismaailma (yksilön arjen persoonallinen maailma) on kaiken inhimillisen toiminnan taustalla (Saarinen 1986, 141, Kosonen 2001, 14). Siihen kuuluvat tiedostetut, tiedostamattomat ja tiedostamista estävät tekijät. Musiikin avulla voi käsitellä tiedostamattomiakin asioita itsekommunikaation keinoin (Perttula 1995, 49; Lehtonen & Juvonen, 2009, 96).

Mielestäni oppimista tapahtuu monessa hermeneuttisessa kehässä (ks. kuvio 1). Jokaisessa oppimisen ydinmetaforassa on omat kehät ja opittavat elementit, joita tulee lisää jokaisella kierroksella jokaisessa oppimistilanteessa. Jokaisesta osa-alueesta voi harjoitella vähä vähältä pieniä pedagogisia portaita edeten. Sen lisäksi on yksi koko oppikolmion kattava spiraali, jossa minä oppijana ja soveltajana kehittyvät osallisuudessa. Minäkuva ja toimijataidot kehittyvät, kun kaikki oppikolmiot kehittyvät. Liike on jatkuvaa kehitystä, monitahoista vuorovaikutusta ja hioutumista, niin tiedon, minäkuvan kuin osallisuudenkin suhteen.



KUVIO 1 Oppikolmioiden oppispiraalit

Kakkori (2009) toteaa artikkelissaan Hermeneutiikka ja fenomenologia hermeneuttisfenomenologisen tutkimusotteen sisällöllisestä problematiikasta, että

kaiken ymmärtämisen välttämättömänä perustana voidaan pitää hermeneuttista kehää. Hermeneuttinen kokemus toisenlaisesta totuudesta ja tiedosta on tapahtuma, joka tapahtuu tutkijalle itselleen. Asiat paljastuvat uudella tai erilaisella tavalla verrattuna ennakkokäsityksiin tai ennakkoluuloihin (negatiivinen kokemus), mistä johtuen kokija joutuu haastamaan maailmansa ja itsensä uudella tavalla. Hermeneutiikkaan liittyvä totuus on dynaaminen ja historiallinen. Ymmärrystä voi kehittyä laajemmaksi tai laadukkaammaksi, mutta emme voi ymmärtää kaikkea, sillä ymmärrettävä oleminen on kieltä. (Anttila 2005, 280–281; Gadamer 2008, 31 ja 102; Kakkori 2009, 13.) Anttila (2005, 55–57) viittaa myös taiteen keinoin tuotettavaan ei-kielelliseen tietoon (ks. luku 1.2.2). Nonaka & Takeuchi, (1995 p. Viii) nostavat hiljaisen tiedon jopa eksplisiittistä tietoa merkittävämpään asemaan (Virtanen 2014, 34–35).

Luvussa 4.1 olen tulkinnut (ks. Varto 1996 a, 64; Anttila 2005, 306) opetus-suunnitelman tavoitteita oppimisen ydinmetaforien mukaan.

1.2.1 Osallisuus

Osallisuusmetaforassa pyritään yhteisön syvenevän tiedon hallintaan. Oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaa osallisuus sekä sosiaalisiin yhteisöihin että niiden toimintakulttuureihin. Oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa kasvetaan yhteisön jäseneksi omaa identiteettiä kehittäen. Tämä näkemys on lähellä praksialismia. (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 19) Tiedon ehdot määräytyvät ongelmaratkaisutilanteen kokonaistavaltaisista vuorovaikutustilanteista. Ongelmia ratkaistaan vuorovaikutuksessa, ei maailmaa tarkkailemalla (Dewey 1999, 26). Dewey ehdotti tutkimuksen lähtökohdan (situaation) ”neljänneksi kvaliteetiksi” (tuntemisen, omaamisen ja tuntoisuuden rinnalle) sosiaalisessa elämässä faktoreina toimivia tavan määrittämiä objekteja (Dewey 1985, MW 6, 21): inhimilliselle olemassaololle luodaan puitteet sosiaalisessa kokemuksessa (Alexander 1987, 90; Väkevä 2004, 53).

Osallisuus vaikuttaa yksilön kehitykseen. Minäkuva ja käsitteiden hallinta kehittyvät vuorovaikutuksessa. Yksilö ja yhteisö peilaavat toisiaan. Yhteisö kommunikoi kielellä, kaavioilla, kuvioilla, musiikilla tms. symbolijärjestelmillä. Yhteisöissä kehittyvät kulttuureita. Osallisuudessa kehittyvät myös kulttuurisen osaamisen taidot, joita voi pitää toimijataitoina. Hiljainen tieto siirtyy osallisuudessa. Verkostoituminen mahdollistaa jaetun asiantuntijuuden. Tarvitsemme toisiamme kehittyäksemme itseksemme. Liiten (2016, A10) toteaa Olli-Pekka Heinosen sanoneen, että oppimaan oppiminen ja yhteisvalmiudet korotuvat koulutuksessa. Ryhmissä tapahtuvat sävellytysprosessit ovat mahdollisuuksia kokea maailma monitaiteisesti ja aistivoimaisesti sekä kehittää musiikillista ajattelua ja ymmärtämistä vuorovaikutustaitoihin ja tunnekasvatukseen liittyviä perustaitoja harjoitellen (Lehtonen & Juvonen 2009, 93; 96; Ervasti 2013, 114).

Teknologian kehityksen myötä yhteiskunta on siirtynyt osallistumisen kulttuuriin, jossa kynnys omaan ilmaisuun ja vaikuttamiseen on melko matala, joten lähi- ja globaalin kulttuurin kenttien rajat hämärtyvät. Verkkofoorumeille ladattuja tuotoksia kommentoidaan ja arvioidaan. Osallistujat esittävät, kuluttavat ja kritisoivat luomuksia koulutustaustastaan riippumatta, jolloin asiantun-

tijan ja oppijan roolien vaihtelu tuo oppimiseen merkityksellisyyttä, jaettua asiantuntijuutta. Jakaminen, kommentointi ja vuorovaikutus ovat julkisia, mutta jäsenet käyttävät usein nimimerkkejä. Virtuaalinen identiteetti poistaa pelon nolatuksi tulemisesta. (Partti & Westerlund 2013, 24–26.)

Deweyn moraalifilosofia painottaa yhteisöllisyyttä: elämä muiden kanssa on eettisesti arvokasta (Väkevä 2004, 76–77). Yksilöllinen hyvä toteutuu parhaiten, kun se kytkeytyy yhteisöllisiin hankkeisiin (Dewey 1991, LW 2, 327–328). Elliott erottaa esteettisen ja musiikillisen kokemuksen. Jälkimmäinen on riippuvainen kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti sidonnaisesta ymmärryksestä (sekä verbaalisesta että hiljaisesta tiedosta) (Elliott 1995, 124–126). Osallisuus musisointiin tuo nautintoa, emotionaalisesti latautunutta kasvua ja aikaansaannoksia (Dewey 1985, MW 7: 169). Yksilön identiteetti kehittyy dialogissa muiden kanssa (Taylor 1995, 76–77). Kulttuurin sisällön tuottaminen ja yhteisön toimintaan liittyvien kokemusten merkityksistä neuvottelu saavat aikaan myös identiteettityötä yksilötasolla (Partti & Westerlund 2013, 26). Identiteetin kehitys pohjautuu kulttuuristen uskomusten ja arvojen tunnistamiseen ja omaksumiseen (Taylor 1992, 25; Taylor 1995, 44–59; Elliott 1995, 206–212; Elliott 1996, 12–13; ja Westerlund 1998, 5–15). Kollektiivisesti jaettu tavoite yhdessä sävellettyessä luovat uusia identiteetin ulottuvuuksia jaetun omistajuuden kulttuurissa (Partti & Westerlund 2013, 28–30).

Identiteetti ja yhteisöllisyys ovat kolikon käänköpuolia. Musiikkikasvatuksen tavoitteet suhteutetaan oppilaan minään, sillä yksilön identiteetti muotoutuu tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, jossa tutuista asioista tulee arvokkaita. Oppimisympäristön sosiaalisen vuorovaikutuksen ehtojen varassa muodostuva musiikillinen kokemus on vuorovaikutusta ja relaatioita (Westerlund 2005, 261). Musiikkikasvatuksen lähtökohta on lapsen oman kulttuurin konteksti, josta myöhemmin näkökulmaa laajennetaan vieraampiin musiikillisiin praksisiin (kulttuuritietouteen). (Elliott 1995, 211–212; 293; Westerlund 2005, 256.) Kulttuurinen laaja-alaisuus, monipuolinen ilmaisu ja joustavuus mahdollistuvat teknisen tietotaidon kehittymisen myötä (Partti & Westerlund 2013, 26–27).

1.2.2 Tiedonhankinta

Tieto on klassisesti määritelty Platonin mukaisesti hyvin perustelluksi tosi uskomukseksi, jonka kuuluu täyttää totuudellisuuden ja perusteltavuuden vaatimukset. Niiniluoto (1988, 336) on laajentanut käsitettä niin, että myös toistaiseksi parhaat perustelut omaavat väitteet luetaan tiedoksi, vaikka jopa oikeutustusti epäilisimme niiden oikeudellisuutta. Tietämys ja viisaus liitetään tiedostavaan subjektiin, ihmiseen, sekä universaaliin, kokonaisvaltaiseen ja tasapainoiseen maailmankatsomukseen (Niiniluoto 1989, 61–62; Anttila 2005, 50–51). Airaksinen (1994, 96) toteaa, kuten Sokrates, että tieto on oikea käsitys yhdessä sen selityksen kanssa, mutta selittämätön jää tiedon ulkopuolelle, joten tieto on vielä jotain muuta, etenkin kulttuuri- ja taideoilla. Anttila (2005, 53) viittaa tiedostamattomaan tietämykseen. Aristoteles jakaa tiedon kolmeen lajiin: havaintotietoon (aistihavainnot), kokemustietoon (taitotieto, usein hiljaista tietoa) ja tieteelliseen tietoon (tietoa siitä, mikä ja miksi jokin objekti on, mikä on). Ant-

tila (2005, 51) lisää tähän vielä viisauksen- ja ennustetiedon sekä tiedeviestinnän. Totuuden tarkistamiseen on käytetty tiedon formaalisiin ominaisuuksiin (käsitteenmuodostukseen, päättelyyn, selittämiseen ja ymmärtämiseen sekä totuudellisuuteen) liittyviä keinoja. (Mehtäläinen 1992, 32–33.) Nonakan & Takeuchin (1995 p. Viii) mukaan tieto muodostuu osallisuudessa hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon tiedonmuunnoksissa.

Käsitteet tieto ja taito olivat lähellä toisiaan antiikin aikana (Voutilainen ym 1990, 13; 16). Niiniluoto pitää tieto-taitoa tietoa koskevana taitona (esim. lukutaitoa) ja taitotietoa taitoa koskevana välineellisenä tietona, tekijän tietona (taitosuorituksen tekijän tieto toimintansa päämäärästä), jota voi pitää muunnoksena propositionaalisesta tiedosta, jonka voi muuttaa väitelauseiksi. Taitotieto kuvailee keinojen ja tavoitteiden suhteita. Tietotaito voi olla myös taidon tai osaamisen edellytyksenä olevaa tietoa, jota ei välttämättä tarvitse esittää kielellisesti, mutta sen voi demonstroida. (Niiniluoto 1992, 51–58; Vehkavaara 2000, 101; Anttila 2005, 53–54.)

Polanyi (2009) jakaa tiedon hiljaiseen ja ilmaistavissa olevaan tietoon. Hiljaista tietoa ovat sisäinen tieto, tekijän tieto ja näppituntuma. Intuitio on välitöntä tietoa, joka on järkeilystä ja käsitteistä riippumatonta. Intuitio voi auttaa vuorovaikutuksessa abstraktien ja konkreettien välittäjien kautta, etenkin kulttuuri- ja taidetoiminnassa. (Anttila 2005, 55–56.) Elliott (1955, 55–56, 60) pitää toimintatietoa ja formaalista tietoa loogisesti erillisinä kognitiivisen kompetenssin muotoina. Formaalin tieto ei ole muusikkouden keskeisin osa, mutta sitäkin tulee soveltaa oikeassa yhteydessä ja kontekstissa. Musiikillista osaamista tulee arvioida kokonaisvaltaisesti käytännöllisenä osaamisena. Informaalinen muusikkous on musisoinnin käytännön ymmärrystä, hiljaista tietoa (tacit), kokemusta ja valmiutta kriittiseen reflektioon. Impressionistinen muusikkous liittyy kognitiivis-emotionaaliseen tietoisuuden osa-alueeseen. Se on intuitioon perustuvaa strategista arviointikykyä, joka mahdollistaa oikeiden ratkaisuiden teon situationaalisesti musiikillisissa ongelmanratkaisutilanteissa. (Elliott 1995, 62–66; 75–76, 105; Väkevä 1999, 112–113.)

Metakognitiivinen muusikkous on musiikillisen ajattelun säätelyä ja valvontaa musisoinnin aikana. Siihen kuuluvat persoonallinen musiikillinen arvostelukyky (tuntuma), praksisten velvoitteet ja etiikan ymmärrys sekä heuristinen mielikuvitus (asiaankuuluvien mielikuvien ylläpito, vastuullisuus musiikillisesta toiminnasta). Musiikillinen mielikuvitus mahdollistaa mentaaliharjoittelun, musiikillisten tavoitteiden asettamisen, reflektiivisen harjoittamisen, musiikillisten metaforien ymmärtämisen ja musiikillisen ongelmanratkaisun. (Elliott 1995, 66–68; 100–101; Väkevä 1999, 115.) Lapsi menettää mielikuvitussuuttaan ja ajattelun fiktiivisiä ominaisuuksia kouluikänsä tullessaan, joten mielikuvituksellista ajattelua pitää tukea (Wright 2010, 10).

Tiedolla on monia muotoja, kuten formaalinen, paradigmaattinen, informaalinen, verbaalinen, nonverbaali, visuaalinen, auditiivinen, intuitiivinen, proseduraalinen ym. Tietoa voi hankkia eri kanavien kautta, mm. näkemällä, matkimalla, lukemalla, kuulemalla, tuntemalla ja tekemällä. Tiedonkäsitteiden luomiseen, tiedon ymmärtämiseen ja siirtämiseen tarvitaan monilukutaitoa se-

kä muita toimijataitoja, kuten ajattelun taitoja. Tieto on aina epävarmaa, sillä se perustuu hypoteeseihin ja niiden testaamiseen havaintojen avulla (Niiniluoto & Saarinen 1986, 44–47; Voutilainen ym. 1990, 13).

Aiemmin tietoa pidettiin ihmisen mielen sisältönä tai yksilön uskomuksena, staattisena, mieleen painettuna ja omaksuttuna valmiina totuutena. Nykyisin työskennellään tiedon parissa tietoisesti uutta tietoa tuottaen, uusia ideoita kehittellen, niitä testaten ja niiden merkitystä arvioiden ja tietoja siirtäen. Deweyn tietoteoreettinen näkemys (instrumentalism) kytki käsityksen tiedosta tutkimusprosessin etenemiseen: tieto on proleptista, fallibilistista ja uusiutuvaa. Dewey ei erota teoreettista tietoa ja käytännön toimintaa toisistaan, sillä tieto ja merkitys liittyvät käytännön toimintaan. Tieto on väline. (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 15–16.) Tieto on dynaamista (Niiniluoto 1988, 336, Voutilainen ym. 1990, 21–30, Mehtäläinen 1992, 32–33; Stubley 1992, 4–5, Väkevä 2004, 42; 47; 57–58). Tietotaito jo käsitteenä sisältää tiedollisen ja taidollisen osaamisen sekä hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon yhteyden.

Omat kokemuksellisesti hankitut tietotaidot eivät assimiloitu, vaan ne laittavat tiedonrakentelun aina uusiksi, vaativat alati asioiden välisten suhteiden hahmottamista, päättelyä ja selittämistä, eräänlaista oman tietotodellisuuden rakentamista ja päivittämistä. Irrallisella tiedolla ei ole merkitystä, vaan tarvitaan ymmärtävää oppimista. Rauhalan (1992, 207) mukaan ihmisen henkinen kapasiteetti ilmenee ja on olemassa toiminnallisesti merkityssuhteina ja niillä operointina. Merkityssuhteita, joita tulkitaan ja jäsennetään ymmärtämisyhteyksien (ymmärrettyjen horisonttien) avulla, syntyy musiikissa omista musisointikokemuksista. (Rauhala 1974, 68–69, Kosonen 2001, 20.)

Muusikkous on musiikin harjoittajan (musisoijan) musiikillista kompetenssia, moniulotteista tiedollis-taidollista tietämystä, joka tulee esiin musiikillisessa toiminnassa (musisoinnissa ja kuuntelemisessa) musiikillisten käytäntöjen yhteydessä. Muusikkous on toiminnallista ajattelua ja tietoa, praktisen tiedon ja reflektiivisen käytännöllisyyden muoto. Muusikkous on sisällöllisesti käytäntöspesifiä, mutta muodollisesti se on globaalia. Kun muusikkous kehittyy, siitä tulee kokonaisvaltaista tietotaitoa, musiikillista ymmärrystä (situationaalista ja proseduraalista), joka kohdistuu käytännön sisällä jaettuun jatkuvasti uudistuviin ja eläviin sääntöihin, traditioihin, mielikuviin ja päämääriin. Musiikin ymmärtäminen on sen piirissä hyväksyttävästi toimimista. Muusikkouden arviointi tulee olla käytäntökohtaista. Toiminta, tuotokset ja toimintakonteksti pitää suhteuttaa toisiinsa. Reflektion avulla muusikko voi hioa tavoitteitaan. (Elliott 1995, 39–55; 68–71; 91–92; Väkevä 1999, 72–73)

Kognitiivinen onnistumiskokemus ja musiikillinen arvokokemus saavutetaan, kun onnistutaan tekemään ja toiminaan olemassa olevan tradition ja praksiksen mukaisesti (Elliott 1995, 122). Itse musisointi on arvokasta: osallisuus musisointiin tuo nautintoa, emotionaalisesti latautunutta kasvua ja aikaansaannoksia (Dewey 1985, MW 7: 169). Musiikki on kasvatuksen arvokas ja pätevä tavoite, ei vain väline. Se on jokaisen saavutettavissa. Musiikin avulla voi kehittää sosiaalisia taitoja ja omaa identiteettiä. Henkilökohtaisen merkityksen lisäksi musiikilla on myös yleisinhimillistä ja sosiokulttuurista merkitystä. (Elliott 1995,

109–122, 126.) Varto (1996 b, 20) käyttää situationaalisuudesta käsitettä kulttuurisuus kuvaamassa ihmistä kulttuuriinsa paikantuneena (Kosonen 2001, 21). Kallio (2010, 17) kirjoittaa paradigmakeeskustelusta taidekasvatuksessa, kokemuksellisuudesta ja hiljaisesta tiedosta. Esteettinen kokemus ja luova toiminta ovat tärkeitä musiikillisen praksiksen ja tyylinmukaisuuden rinnalla.

Elliott (1995, 68–69) luonnetii muusikkoutta viidellä ominaispiirteellä: suhteellisuus (osat ja kokonaisuudet, syyt ja seuraukset, muodot ja funktiot, samantaisuuudet ja vastakohtaisuudet sekä tuotannon ja tulkinnan näkökulmat), yhtenäisyys (muusikkouden osa-alueiden hioutuminen tietämis-toiminnalliseksi kudokseksi), standardisuus (musiikillisten käytäntöjen standardit, muusikkouden kehittymisen ohjenuora), tuottavuus (toiminnalliset tuotokset, joita arvioidaan musiikillisten käytäntöjen puitteissa) ja avoimuus (muusikkouden kehittyminen on jatkuva prosessi). Musisointi ja kuunteleminen liittyvät loogisesti yhteen, niitä ohjaavat samat musiikillisen tiedon muodot. Artistista musiikin kuuntelua tulee harjoittaa musisoinnin rinnalla. (Elliott 1995, 174–175.)

Jo Touko Voutilainen korosti, että hyvä teoria on käytäntöä. Käytännöstä laadittavien teorioiden pitää olla toimivaa käytäntöä. Intuitio toimii nopeasti käytännön tasolla. Teoreettinen tieto ja teorit olisi hyvä saada toimiviksi käytänteiksi ja intuitiivinen tieto muunnettua myös eksplisiittiseksi, jotta päästäisiin syvälliseen oppimiseen, tiedon ykseyteen. (Ks. Huttunen 2006, 36; 114.)

1.2.3 Tiedonluominen

Sami Paavola & al. (2004, 2005 ja 2006) lisäsivät tiedonluomisen tiedonhankinnan ja osallisuuden rinnalle oppimisen ydinmetaforiin. Pragmaattisen tutkimuksen teorian pohjautuva vertauskuva pyrkii tarkoituksellisesti uuden tiedon luomiseen ja innovaatioon rohkaisevien prosessien, käytäntöjen ja sosiaalisten rakenteiden luomiseen. Kohteellisessa tiedonluomisprosessissa käsitteellisen ymmärryksen syveneminen ja sosiaalisten käytäntöjen muuttuminen tapahtuvat molempiin suuntiin ja yhtäaikaaisesti. Ihmiset voivat kommunikoida tiedonluomisessa mallein, välinein tai käsittein. Monilukutaito on tärkeää kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen kannalta. Älyllinen uteliaisuus (luovuus) ja älyllinen vastuullisuus (kriittisyys) tuottavat hyvää ajattelua. Luovalla henkilöllä pitää olla rohkeutta kuvitella, etsiä ja sietää epävarmuutta. Dewey korosti merkitystä tuottavaa toimintaa ehtona kaikelle tiedonmuodostukselle erottelematta muodollista ja menetelmällistä logiikkaa. Pragmatistit käsittivät tiedonluomisen konkreettiseksi ja tilannesidonnaiseksi. (Mehtäläinen 1992, 20–21; Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 20, 22–24; Väkevä 2004, 45–46.)

”Instrumentalismien näkökulmasta tiedonmuodostuksen funktiona on palvella älyllistä elämää avaamalla maailmaan potentiaalisesti kätkeytyviä merkityssuhteita kulttuuristen käytäntöjen ohjaamiseksi” (Väkevä 2004, 60). Mielestäni se, että ei pelkästään käytetä, opita ja jaeta olemassa olevaa tietoa, vaan kehitellään, keksitään ja luodaan uutta perus- ja kulttuuritietojen hallinnan pohjalta, antaa innovatiivisen merkityksen oppimiselle ja luovalle soveltamiselle (ks. Hakkarainen ym. 2004, 15–16, 19–20). Ammattia voi harjoittaa opitun tiedon varassa, mutta ala ei kehity ilman uusia ideoita, kokeiluja ja sovelluksia. Tieto, jota voi soveltaa, osoit-

tautuu käyttökelpoiseksi, merkitykselliseksi ja elinvoimaiseksi. Sovelluksia ja uusia keksintöjä syntyy usein tarpeeseen, ratkaisuksi havaittuun ongelmaan. Mehtäläinen (1992, 21–22) pitääkin tärkeänä, että harjaannutetaan ihmisiä löytämään ratkaisua vaativia tai ratkaisemisen arvoisia merkityksellisiä ongelmia, jolloin tarvitaan sekä luovuutta että kriittisyyttä. Kriittiseen ajatteluun tarvitaan loogisen päättelyn lisäksi uskomusten ja käyttäytymisen perustana olevien oletusten tunnistamista (Brookfield 1987, 13).

Flow-tila tulee usein juuri oivalluksesta tai ymmärryksestä, miten jokin toimii, tai miten opittua voi soveltaa uudella tavalla. Hiljaisen tiedon merkitystä ei Hakkaraisen ym. (2004, 19, 110–112) mukaan silti voi selittää tiedonluomis-metaforassa. Intuitio voisi olla toimijataito, joka saattaa olla merkittävässäkin asemassa tiedonluomisessa ja oivalluksissa. Luovuutta on myös tiedon uudelleenjärjestäminen (Mehtäläinen 1992, 20). Tiedon dynaamisuus edellyttää sitä jatkuvasti. Nonaka & Takeuchi (1995 p. Viii) asettavat hiljaisen tiedon ekplisiittisen tiedon rinnalle yhteisöllisissä tiedonmuunnoksissa myös tiedonluomisessa.

Elliott (Elliott 1995, 233) määrittelee hyvän, korkeatasoisen ja luovan musiikin seuraavasti:

“I suggest that a great musical work is one that people with high levels of musicianship consider a landmark achievement within a musical tradition. A great work is one that is exceptionally original and consequential in relation to a particular criteria of musical practice.”

Kuinka hyvin (luovasti) sävellys täyttää oman perinteen vaatimukset, määrittää sen hyvyyden. Reimerin (1989, 132–142) mukaan hyvän musiikin kriteereitä ovat ammattitaitoisuus, sensitiivisyys ja mielikuviutus sekä autenttisuus (sisältäen moraalin, taiteilijan ja hänen materiaalinsa välisen interaktion aitouden ja nöyryyden).

Pragmatistisen semiotiikan näkemyksen mukaan säveltämistä voi pitää yksilöllisenä ongelmanratkaisuprosessina tai julkisena toimintana (ääntä käytetään elämismaailmassa jossain kulttuurisessa kontekstissa viestimiseen), jossa tutkitaan äänelliseen ilmaisuun liittyviä mahdollisuuksia esittämisen ja tulkinnan suhteen. (Ojala & Väkevä 2013, 15; 17). Musiikillisessa ongelmanratkaisussa on kyse avoimista (ilman valmiita ratkaisuja olevista) ongelmista, joita pidetään älykkään toiminnan ytimenä (Ks. Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 59). Tätä voisi pitää perusteluna musiikkikasvatuksen merkitykselle tai tärkeydelle kouluopetuksessa. (Huttunen 2006, 120.)

Väkevä (2004, 58) toteaa, että tiedostuksen objekti saa merkittävän arvon, kun kompleksisessa ympäristössä pitää määrittää tietyllä hetkellä ongelma tai jonkin käyttö. Säveltäminen on jaetussa elämismaailmassa merkityksiä tuottava käytännöllinen ja toiminnallinen tutkimusprosessi, joka valtauttaa musiikkikulttuurin merkityksenmuodostukseen, uudistamiseen ja semioottisen tilan laajentamiseen (Ojala & Väkevä 2013, 10; 15–16). Ojala ja Väkevä (2013, 9) tiivistävät hyvin osallisuuden, toimijataitojen ja tiedonluomisen yhteyden: “Valtautumista musiikkikulttuuriin on oman äänen löytäminen musiikin tekijänä muiden joukossa.” Musiikki avaa tien sekä henkilökohtaiseen kasvuun että luovaan keksimiseen. Lehtonen ja Juvonen pitävät musiikillista luovaa keksimistä (eri-

tyisesti improvisaatiota) peirceläisenä abduktiona. Tiedonluomismetafora syntyy uusien ratkaisuiden keksimisistä, kehittelystä ja hiomisesta. Improvisaation voi ajatella olevan sekä induktiota, deduktiota sekä abduktiota. (Lehtonen & Juvonen 2009, 95.)

Säveltämisen voi käsittää kahdella tavalla: formaalin musiikkikasvatuksen saanut koulutettu säveltäjä luo rajatun soivan tai nuotinetun sävellyksen (produktin), tai luovassa musisointiprosessissa voi syntyä musiikkiteos (prosessi). Jälkimmäinen on tyypillistä yleissivistävissä oppilaitoksissa, kuten kouluissa. (Ojala & Väkevä 2013, 10–11.)

Musiikkikasvatuksen päämäärä on kasvavan ihmisen aktiivinen musiikkikokemus, tapa kokea elämän ominaislaatuja ja osallistua maailman muotoamiseen. Tähän ei riitä soitto- ja laulutaito, vaan olennaista on se, että taito johtaa siihen, että musiikki tulee osaksi kasvavan kokonaisvaltaista ja moniaistillista maailmasuhdetta. Musiikin kyky antaa elämyksiä on sen tärkein ominaisuus, joka mahdollistaa musiikin vaikuttavuuden, kyvyn vastata yleisinhimilliseen tarpeeseen maailman elämykselliseen kokemiseen elämän laatua parantaa. Musiikki mahdollistaa maailman tutkimisen. Musiikki välittää tietoa ja merkityksiä ja luo mahdollisuuksia uuden tiedon rakentamiseen ja merkitysten tulkintaan. Tulkintakin on tiedonluomista, sillä se edellyttää aktiivista toiminnallisuutta, osallisuutta musiikillisiin merkityksen tuoton prosesseihin, joita musiikkikasvatuksen tehtävä on tarjota. (Ojala & Väkevä 2013, 6.)

Nonaka (1991) esitteli tiedonluomisesta teorian, jonka lähtökohtana oli se, että organisaation pitäisi luoda uutta tietoa innovoidakseen ja uudelleen luodakseen ympäristöönsä, eikä prosessoida tietoa adaptoituakseen muuttuvaan ympäristöön. Yhtiön pitäisi kokonaisena luoda uutta tietoa, levittää sitä organisaation kautta ja ilmentää sitä tuotteissa, palveluissa ja systeemeissä (Nonaka & Takeuchi 1995, viii). Keskeistä Nonakan ja Takeuchin teoriassa oli se, että organisaation pitää tukea luovia yksilöitä tarjoamalla heille konteksti tiedonluomiseen, sillä vain yksilöt luovat tietoa. Tieto sitoutuu inhimillisiin elementteihin, sillä organisaation työntekijät tunnistavat (identifioivat), tulkitsevat ja käyttävät tätä tietoa. Yksilöllinen tiedonluominen saa arvon, kun se jaetaan organisaatiossa. (Virtanen 2014, 33.)

Nonakan ja Takeuchin tiedonluomisen dynaaminen malli perustuu oletukseen, että inhimillinen tieto on luotu ja laajennettu sosiaalisissa vuorovaikutuksissa hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välillä eli tiedonmuunnoksessa (knowledge conversion) (Nonaka & Takeuchi, 1995 p. Viii, Virtanen 2014, 34–35). Itse olen aiemmin käyttänyt termiä tiedon ykseys (Huttunen 2006, 114) vastaavasta asiasta, jossa tiedon eri muodot yhtyvät, ja niiden väliset yhteydet käsitetään. Formaalin tieto on olemassa ilman tietävää subjektia – hiljainen tieto voisi antaa merkityksen formaaliselle tiedolle ja sen käyttöön ottamiselle tarpeen vaatiessa.

Tiedonmuunnokset koostuvat neljästä prosessista tai tavasta, joista muodostuu SECI-malli, tiedonluomisen koneisto. Sosialisatio on muunnos hiljaisesta tiedosta hiljaiseksi tiedoksi jaettujen kokemusten kautta, ulkoistaminen (externalization) on muunnos hiljaisesta eksplisiittiseksi tiedoksi (esim. ku-

vaannollisella kielellä, metaforilla tai sopivilla analogioilla), combinaatio on muunnos eksplisiittisestä eksplisiittiseen tietoon (organisaation sisäisten ja ulkopuolisten tietojen yhdistäminen, editointi ja prosessointi uudeksi hienostuneeksi tiedoksi), ja sisäistäminen (internalization) on muunnos eksplisiittisestä hiljaiseksi tiedoksi, jossa tekemällä oppimalla (learning by doing) yhteisön tieto siirtyy yksilön tietopohjaksi ja organisaation voimavaraksi. Sisäistäminen johtaa kykyyn nähdä yhteyksiä ja kapasiteettia saada selvää eri alojen, ideoiden ja käsitteiden välisistä yhteyksistä. SECI-mallissa tietoa muunnetaan ja luodaan jatkuvasti käyttäjien työssä, oppiessa ja jakaessa sitä. Prosessi pitäisi nähdä jatkuvana dynaamisena tiedon spiraalina (vrt. Oppispiraalit). (Virtanen 2014, 35–36.)

Nonaka ja Takeuchi pitävät ulkoistamista kaikkein tärkeimpänä, sillä se luo uutta, eksplikoi käsitteitä hiljaisesta tiedosta. Avain tiedonluomiseen on hiljaisen tiedon liikkuvuudessa ja muuntumisessa eksplisiittiseksi tiedoksi (Nonaka & Takeuchi 1995). Ulkoistaminen, joka sisältää tietoista hiljaisen tiedon sekä objektiivisuuden ja subjektiivisuuden vuorovaikutuksen prosessointia, viittaa yksilön oman hiljaisen tiedon sanalliseen artikulointiin, ja siihen, että saadaan toisten hiljainen tieto ja päättely esiin muunnetuksi ymmärrettävään muotoon. Sellaista, jota ei aiemmin voitu ilmaista, voidaan ilmaista epäanalyttisellä menetelmällä. Ulkoistamisprosesseihin sopiviksi menetelmiksi Nonaka ja Takeuchi mainitsevat mm. metaforat ja kuvaannolliset dialogit. (Virtanen 2014, 36.)

Ulkoistaminen on ryhmän yksilöiden välinen sosiaalinen prosessi. Nonakan mukaan tiedonluomisen muodot tarvitsevat spesifin kontekstin, joka on jaettu tila kongnitiolle ja toiminnalle. Hiljaista tietoa voi jakaa myös yhteisten kokemusten kautta (sosialisaatio). (Virtanen 2014, 36.) Nonakan ajatukset ovat samansuuntaisia praksialismin kanssa: yhdessä tekemällä enkulturaation kautta jaetaan ja luodaan tietoa.

Taiteen keinoin tuotettu tieto on luovan ajattelun ja intuition (ks. Virtanen 2014, 33–34) tuottamaa tietoa, joka on lähtöisin omista sisäisistä tuntemuksista, elämyksistä, kokemuksista ja oivalluksista. Se on ammatillisen tiedonhankinnan olennainen alue. (Anttila 2005, 55–57.) Muusikkous vaatii soveltamista, musiikillista keksintää, improvisointia ja luovaa ajattelua. Musiikilliseen ongelmanratkaisuun tarvitaan musiikillista mielikuvitusta (Elliott 1995, 67–68; Väkevä 1999, 115). Sävellyttäminen ohjaa musiikillisen tiedon luovaan soveltamiseen.

1.2.4 Toimijataidot

Koin, että oppimisen ydinmetaforiin pitäisi lisätä vielä oppimisen käynnistävä ja sitä ylläpitävä elementti, toimijataidot, joista kumpuavat valmiudet oppimiseen. Turvallisuuden tunne on edellytys sille, että minäkuva vahvistuu niin, että henkilö uskaltautuu vuorovaikutukseen ja ottamaan oppia vastaan. Ajattelun taidot pääsevät kehittymään, kun uskaltautuu haastamaan itseään ja rohkaistuu vuorovaikutukseen. Pelkkä formaalin tiedon tankkaaminen voi antaa varmuutta ja rohkeutta (tiedollisesti osaava minäkuva), mutta se ei riitä, sillä tietoa tarvitaan vuorovaikutuksessa ja käytännössä, jossa tieto usein saa merkityksen (praksialismi). Pluralistisen näkökulman mukaan ihmisen mieli, tietoisuus ja minä ovat vuorovaikutustoiminnan emergenttejä, jotka kehittyvät kulttuuristen elämän-

muotojen pragmaattisissa pyrkimyksissä (ei biologisesta kehosta erillisiä olemassaolon muotoja) (Väkevä 2004, 66). Toimijataidot ja niihin mielestäni lukeutuva kulttuurinen osaaminen kehittyvät osallisuudessa. Osallisuus ja turvallisuus ovat tärkeitä asioita myös silloin, kun muisti ja formaalinen ajattelu kuihtuvat.

Usko itseen, rohkeus yrittää ja ryhtyä vuorovaikutukseen, ajattelun taidot, monilukutaito, itsesääätelykyky, oppimisstrategiat, tunnetaidot, muisti ym. ovat edellytyksiä oppimiselle, keskittymiselle ja keskittymisen suuntaamiselle. Hakkarainen ym. (2004, 29–31) toteavat, että muistaminen riippuu tiedon prosessoinnin syvyydestä. Myös voimakkaat tunnekokemukset saavat aikaan pitkäkestoisia muistikuvia. Sivistys (ks. POPS 2014, 15–16, 19) kuuluu oleellisesti toimijataitoihin. Oppimaan oppiminen, minäkuva, tahto, motivaatio, kriittisyys, vastuullisuus, toisen ja itsen arvostus, halu yrittää, itsenäisyys, intuitio yms. ovat keskeisiä, yksilön sisäisiä tuntemuksia ja valmiuksia, joiden mukaan oppiminen tai ongelmanratkaisu joko käynnistyy tai ei käynnisty. Motivaatiota voi pitää tajunnallisena uusien ja olemassa olevien merkityssuhteiden sisällöllisen uudelleenjäsentymisen prosessina. Motivaatio voi olla tiedostettavissa, tiedostamaton tai tiedostamista ehkäisevä (Rauhala 1974, 73–74). Motivaatio voi liittyä toimintaan välillisesti tai välittömästi. (Kosonen 2001, 32.)

Musiikki itsessään voi toimia motiivin virittäjänä (Kosonen 2010, 296). Lapsen motivaatioperusta syntyy jo varhaislapsuudessa (Ahonen 2004, 160). Lapsen luovuuden kehittymisen tukemisessa tulee keskittyä oppilaan sisäisen motivaation rakentamiseen (Uusikylä 2001, 21). Luovuus voi olla seurausta motivaatiosta, mutta myös synnyttää sen (Stenberg 2006, 89). Sisäisen motivaation heräämiseen tarvitaan sopiva oppimisympäristö, joka motivoi lasta auttaen häntä kehittämään käsitteellistä oppimista ja luovaa ajattelua (Byman 2002, 30). Oppilas tarvitsee sopivia haasteita, virikkeitä ja mahdollisuuksia itse vaikuttaa oppimiseen. Positiivisella palautteella voi lisätä pätevyyden tunnetta, joka kohentaa minäkuva ja sisäistä motivaatiota ja rohkeutta luovaan toimintaan. (Ryan & Deci 2000, 70–71; Byman 2005, 30–31; Nokelainen 2016, 26–27.)

Motivaatio antaa rohkeutta ja energiaa tarttua haasteisiin (Ahonen 2004, 154). Mielestäni turvallisuuden tunne on ensiarvoisen tärkeä vuorovaikutteisessa ja monipuoliseen työskentelyyn ohjaavassa luovassa oppimisympäristössä, jota perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 peräänkuuluttaa (POPS 2014, 29–30). Opettajan tulee rohkaista, kannustaa ja tukea oppilaita, jotta he luottaisivat itseensä ja kykyihinsä ratkoa avoimia ongelmia luovasti. Onnistumiset kehittävät myönteistä minäkuva, joka taas rohkaisee motivoitumaan ja yrittämään. (Joubert 2001, 22; Nokelainen 2016, 27.)

Älykkyyttä ei voi täysin rinnastaa ajatteluun, vaikka Perkinsin mukaan laajasti käsittäen älykkyyttä kehittämällä kehitetään myös ajattelua. Älykkyys liitetään usein lahjakkuuden muotoihin tai tiedon hankinnan ja prosessoinnin mekanismeihin. Älykkyydellä on monia osatekijöitä, kuten kyky oppia ja muistaa, verbaalinen kyky, matemaattinen kyky ja ongelmanratkaisukyky (ks. Sternberg 1985). Perkins jakaa älykkyysteorioiden kolmeen ryhmään, jotka kaikki vaikuttavat älykkyYTEEN tai ajatteluun. Voimateorioiden mukaan älykkyys riippuu aivojen neurologisesta tehokkuudesta, johon oppiminen ei voi vaikuttaa.

Taktiikkateoriat korostavat kognitiivisia käyttötekniikoita, kuten muistia ja ongelmanratkaisua. Älykkyys riippuu aihealueen tietojen hallintatasosta sisältöteorioiden mukaan. Ajattelussa on mahdollista harjaantua. (Perkins, 1986, 5; Mehtäläinen 1992, 22–23.) Pohdin, että voisiko intuition ja hiljaisen tiedon käyttö ja muunto eksplisiittiseksi tiedoksi olla älykkyyttä tai lahjakkuutta.

Kuvittelu ja intuitio voivat toimia lähtökohtana tiedonhankinnassa, mutta subjektiivinen intuitiivinen oivallus pitää työstää tarkistaen siihen sisältyvät sitovat päättelyt ja induktiiviset yleistyksset, jotta tiedosta tulee intersubjektiivista (Mehtäläinen 1992, 86). Mielestäni intuitio liittyy toimijataitoihin, joita todellakin tarvitaan myös tiedonhankinnassa, tiedonluomisessa ja jopa osallisuudessa (ks. Mehtäläinen 1992, 20). Tiedonmuunnoksissa hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välillä ei päästä täydellisiin määrittelyihin, mutta on tärkeää ottaa huomioon erilaiset tiedon muodot toisiaan täydentävinä elementteinä.

Kriittisyyttä voi pitää taitona ja haluna tietoiseen epäilyyn, vastuullisuuden, oman ajattelun tarkkailuun ja analysointiin sekä metodiin perustuvana taitona. Harjoiteltavana metodina (erottelu, arviointi, avoin ja yhdistelevä toimintatapa) kriittisyys kehittää yleisempiäkin ajatteluntaitoja ja elämänasennetta. Kriittisyyttä tarvitaan valikoimaan, arvioimaan ja kehittelemään luovia ideoita työstettäväksi. (Mezirow, 1981, 12; Mehtäläinen 1992, 19–20.) Reflektion avulla voi säädellä ja kehittää musisoinnin laatua.

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä harjoitellaan musiikillisten tavoitteiden (tiedonhankinnan ja tiedonluomisen) lisäksi osallisuuden ja toimijataitojen tavoitteita. Niitäkin voi harjoitella hermeneuttisen spiraalimallin mukaan aloittaen aluksi jostain helposta ja pienestä, kerraten, lisäten uutta, harjoitellen, jälleen uutta lisäten jne. Itse- ja vertaisarvioinnissa voi kiinnittää huomiota näihin vuorovaikutus- ja toimijataitojen elementteihin, niissä kehittymiseen ja niiden merkille panemiseen. Toimijataidoissa voi arvioida, rohkeniko lähteä mukaan, tuntuiko jokin työvaihe turvalliselta, osasinko käyttää äänitysohjelmaa, pysyinkö aikataulussa, osasinko kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaan, miten opin oppimaan (konkreettisia vaiheita oppilaalle arvioitavaksi) jne.

Vuorovaikutustaidoissa voi arvioida aluksi esim. käytöstä (omaa ja muiden), katsekontaktia, yleisö- ja esiintymistaitoja. Konkretisoidaan asioita mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon ja harjoitellaan vain muutamaa elementtiä kerrallaan. Vähitellen oppilaat alkavat tiedostaa, mikä on hyvää vuorovaikutusta, millainen toiminta antaa hyvän kuvan itsestä, miten voi rohkaistua ja vaatia itselleenkin arvostusta, miten ryhmässä toimitaan, mistä syntyy onnistumisen kokemuksia, miten sovelletaan annettua tietoa, miten tv-taitoja voi hyödyntää jne. Opettajan rooli on merkittävä, sillä hän antaa sillä, mitä hyväksyy, mallin toivottavasta toiminnasta.

Minäkuvan ja osallisuuden kehittäminen ovat oikeastaan saman kolikon eri puolien hiomista. Turvallisessa ympäristössä niitä on hyvä harjoittaa. Pedagogi pohtii, mitä taitoja missäkin vaiheessa harjoitellaan. Sekä opettajan että oppilaiden on hyvä tiedostaa, mitä toimijataitoihin ja osallisuuteen kuuluu, miten niitä taitoja voi harjoitella, ja miksi ne ovat tärkeitä. Jokainen yhteisön jäsen on toinen toistaan varten.

Muusikkous edellyttää toimijataitoja, kuten musisointi-, vuorovaikutus- ja itsetuntemusvalmiuksia. Westerlund (2005, 156–157) pohtii, voisiko musiikki olla myös tietämisen lisäksi olemista, sillä musiikkikasvatuksella vaikutetaan minän rakentumiseen ja ilmaisun muotoihin. Musiikkikasvatus on ainutkertainen tapa saada tietoa itsestä, minästä (Elliott 1995, 129–130). Luovalla toiminnalla voi kohottaa itsetuntoa ja muuttaa tietoisesti perinnettä. (Elliott 1995, 66–68; 129–130). Yksilön identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Taylor 1995, 76–77). Taiteen keinoin yksilö voi ilmaista tunnuspiirteensä kehityksen omaksi yksilökseen. Luomistyö on itsensä (minän) määrittelyn muoto. (Taylor 1995, 89–91; 35–36; Elliott 1995, 116, Elliott 1996, 13; Westerlund 1997; 12, Honkanen 2001, 8–9.) Musiikki mahdollistaa kuuntelun, esittämisen tai säveltämisen keinoin reflektiivisen omien syvinten tunteiden itsekommunikaation (Perttula 1995, 49; Lehtonen & Juvonen, 2009, 96).

Itsetunnon kehittymiseen liittyvät päämäärät ovat Elliottin praksialismissa lopullisia päämääriä, eivät niinkään musiikillisen teoksen sisäiset tai esteettiset arvot (Westerlund 2005, 257). Westerlund kiteyttää Elliottin (1995, 118; 259) ajatukset seuraavasti: ”Onnistumisen kokemus vaikuttaa suoraan oppilaan minän kasvuun, jolloin musiikin keskeiset arvot ja jokaisen opetustapahtuman ensisijaiset ja käytännölliset tavoitteet muodostuvat minän kasvusta, minää koskevasta tiedosta ja onnistumisen huippukokemuksista.” Yksilön kokemukset ovat suhteessa aktiviteetteihin, traditioihin ja instituutioihin (musiikillisten kokemusten ehdot) vaikuttavat oppimisprosessiin, musiikkikasvatuksen arvoon ja relevanttiuteen oppijan elämässä (Westerlund 2005, 261).

Käytännönläheisessä musiikillisessä kokemuksessa on sekä erityistä muusikkoutta että erityistä musiikillista haastetta. Musiikilliselle kokemukselle tulee fundamentaaliset arvot itsekasvusta, itsestä tietoisuudesta ja nautinnosta. Sekä muusikot että kuulijat kokevat usein keskittymisen ja syventymisen. Yksilön tavoitesuuntautuneesta musiikillisesta toiminnasta kumpuavan nautinnon ja integraation (persoonallisen kokonaisuuden) kokemiseen ei tarvita muusikolle tai kuulijalle muuta erillistä motivaatiota huomion ylläpitämiseksi. (Elliott 1995, 124–126.) Subjektiiivisilla kokemuksilla ja arvostuksilla on vaikutuksia myös arvoihin ja arvokokemukseen (Dewey 1985, MW 7: 363).

”Kokemukset musiikkikasvatuksessa konstituivat yksilön hyvää elämää vain silloin, kun musiikkikasvatuksen päämäärät ja ihanteet toimivat oppilaan kokemuksessa funktionaalisesti. Kyse ei ole tällöin musiikin sosiaalisista funktioista, vaikka minän päämäärät liittyvätkin juuri niihin. --- Arvokokemukseen liittyvät tavoitteet ja päämäärät, jotka ohjaavat oppilaan oppimista ja toimintaa, integroituvat oppilaan minän ja kokemuksen potentiaaliin, joka ei ole käsinkosketeltavaa, kuultavaa tai edes tietoista.” (Westerlund 2005, 261.)

Musiikki luo perustaa hyvälle elämälle. Praksiaalinen flow-kokemus (vrt Deweyn esteettinen kokemus, Määttänen 2000) on tunteina ilmenevää nautintoa, joka auttaa itsekehitystä. Haaste käynnistää itsekasvun ja nautinnon (flow-kokemuksen), joka toimii itsetietoisuutta lisääviin haasteisiin ryhtymisen motivaationa. Onnistumisen kokemukset rohkaisevat ja motivoivat uuden oppimiseen. Tiedonluomisessa lähtökohtana ovat ongelmat ja haasteet, joihin pi-

täisi uskaltaa tarttua. Tarvitaan toimijataitoja, joita flow-kokemus vahvistaa. Parhaimmillaan voi syntyä itseään ruokkiva kehä: rohkaistutaan yrittämään, onnistutaan ja saadaan lisää rohkeutta seuraavaan haasteeseen. (Elliot 1995, 113–115; Westerlund 2005, 258–259, ks. Huttunen 2006, 40.)

1.3 Tutkiva oppiminen

1.3.1 Dynaaminen prosessi avoimien ongelmien ratkaisemiseksi

Deweyn (1999, 26) mielestä tiedon ehdot määräytyvät ongelmallisen tilanteen vuorovaikutuksista, ja merkitys tulee julkiseksi tutkimusprosessissa. Tiedontuotto lähtee kokonaisvaltaisesta vuorovaikutustilanteesta, ei tarkkailusta. Dewey uskalsi palauttaa tietoteorian ja logiikan inhimillisen tiedontuoton empiiriseen prosessiin. (Väkevä 2004, 51). Ajattelu, merkitykset, käsitteet ja teoriat ovat käytäntöön sidoksissa (Määttänen 2005, 245).

Tutkiva oppiminen ei ole sama kuin tekemällä oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen tai projektioppiminen. Tutkivan oppimisen menetelmässä oppilaita ohjataan tutkimusongelmien asettamiseen ja löytämiseen, tutkimusvalmiuksien saavuttamiseen ja tulosten systemaattiseen esittämiseen sekä yhteisöllisen oppimisen tavoitteisiin. Tietolähteen tietoja ei toisteta, vaan sitoudutaan omaan aitoon, ymmärtämisen syvenemiseen tähtäävään tutkimusprosessiin, jossa tarvitaan oppilaan omaa aktiivista toimintaa ja tiedonhankintaa. Tutkiva oppiminen herättää oppimisen ilon ja motivaation. Sen avulla kehittyy sekä yksilön että yhteisön asiantuntijuus. Tuloksiksi tuotosten lisäksi saadaan prosessin aikana syvennettyjä ja ymmärtäen opittuja ja kehitettyjä käsitteitä ja ideoita (Hakkarainen ym. 1999, 11–15; Hakkarainen & Bollström-Huttunen & Pyysalo & Lonka 2005, 13.)

Hakkarainen ym. (1999, 20) nimeävät tutkivalle oppimiselle viisi perusperiaatetta:

1. Oppiminen tähtää ymmärtämiseen. Tavoitteena on tutkittavien ilmiöiden ymmärtäminen, mikä asian merkitys on, ja miten se liittyy muihin keskeisiin asioihin.
2. Oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi. Keskeistä on löytää ongelmat ja ongelma-alueet, joiden ratkaisemiseen sisällön omaksumisella tähdätään.
3. Esitetään ja pohditaan omia intuitiivisia ja ennakkokäsityksiä yhdessä. Muodostetaan, vertaillaan ja arvioidaan omia käsityksiä suhteessa teoreettisiin teorioihin. Tiedostetaan omat ennakkokäsitykset ja mahdolliset epäjohdonmukaisuudet tai ristiriidat omien käsitysten ja uuden tiedon välillä.
4. Kohdistetaan huomio keskeisiin käsitteisiin ja ”suuriin” ideoihin. Pyritään omaksumaankin tiedonalan syviä periaatteita ja avainkäsitteitä, ei

vain käymään läpi suuria sisältöalueita. Opetus kohdistetaan oppilaiden käsitteellisen ymmärryksen kannalta keskeisiin ilmiöihin.

5. Asetetaan tavoitteeksi ilmiöiden selittäminen (ei vain kuvailu tai valmiiksi annetun tiedon mieleen painaminen). Ymmärrys syntyy, kun oivalletaan ja osataan selittää ilmiöiden merkityksiä ja keskinäisiä suhteita. Liitetään omat havainnot ja kokemukset niille merkityksen antaviin laajempiin tai syvempiin periaatteisiin ja ideoihin. (Hakkarainen ym. 1999, 18–20.)

Omaehtoisen tutkimusprosessin tarkastelu ja käsitteellistäminen antavat perustan korkeamman asteen tiedonkäsittelytaitojen kehittymiselle. Keskeistä on oppia tietoisesti asettamaan ongelmia ja tunnistamaan tutkimuksen kannalta arvokkaita kysymyksiä, muodostaa perusteltuja käsityksiä ja teorioita sekä etsiä selittävää tieteellistä tietoa. (Hakkarainen ym. 1999, 20.)

Aiemmin luodun tiedon ymmärtäminen rinnastetaan psykologisella tasolla samankaltaiseksi prosessiksi kuin uuden tiedon luominen tieteessä tai keksimisessä. Parhaimmillaan oppiminen on tutkimusprosessi, jossa syntyy uutta ymmärrystä ja. Tutkivassa oppimisessa jäljitellään tehokkaita ja hyviä tiedonrakentelun käytäntöjä, jotka ovat tyypillisiä tieteellisille- ja asiantuntijayhteisöille. (Hakkarainen ym. 1999, 17.) Tiedon dynaamisuuden ymmärtäminen ja sietäminen sekä luova ajattelu harjaantuvat tutkivan oppimisen ja avointen ongelmien parissa yhteisöllisesti.

Tutkivan oppimisen prosessi lähtee liikkeelle itse määritetystä ongelmasta, jota ei voi ratkaista aiemmin hankitun tiedon varassa. Ratkaisulle esitetään hypoteesi (työhypoteesi on teoreema). Ongelmaa pyritään ratkaisemaan sosiaalisessa kontekstissa päätelemällä ja etsien järjestelmällisesti merkityksellistä uutta tietoa erilaisista tiedonlähteistä. Uusi tieto omaksutaan ratkomalla ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, rakentelemalla omia teorioita ja selityksiä kokemusten jäsentämiseksi sekä kriittisesti arvioiden. Pitkäjänteinen ja systemaattinen yhteisöllinen tiedonrakenteluprosessi ohjautuu tarkentavien kysymysten, selitysten ja tiedonrakentelun pedagogiikan avulla. Tulosten toivottavuus tutkitaan toiminnallisesti ja kokemuksellisesti. Uutta tietoa ei sulauteta aiempiin käsitteisiin, vaan uusi tieto vaatii selitystä, tulkintaa ja syvällistä ymmärrystä ennen kuin se voidaan liittää yksilön tietojen kokonaisuuteen. Tietoa pidetään systemaattisesti kehitettävissä olevana objektina. Totuus riippuu olosuhteista (tarkoituksesta, merkityksestä ja moraalista): hypoteesi verifioidaan eli osoitetaan sen pystyvän ratkaisemaan tutkimuksen ongelma olemalla tutkimuksen perustellusti väitettävänä lopputuloksena. (Niiniluoto & Saarinen 1986, 51–52; Stublely 1992, 4–5; Hakkarainen ym. 1999, 17–18; Väkevä 2004, 45; 47; 60–63.)

Jaettu asiantuntijuus tukee tutkivaa oppimista (ajatteluprosessin säätelyä ja ymmärtämisen syvenemistä, ks. jaetun asiantuntijuuden malli Hakkarainen ym. 1999, 38). Asiantuntijuuden kehittymisen prosessin voi rinnastaa maailmankuvan ja identiteetin uudelleen rakentumisen prosessiin (Hakkarainen & Lonka & Lipponen 2004, 130). Asiantuntijoille esitettävien kysymysten muoto ja

itse kysymykset kannattaa harkita huolellisesti (Hakkarainen ym. 1999, 39). Ohjaajan pitää olla etukäteen yhteydessä asiantuntijoihin, jotta suhtautuminen pieniin tutkijoihin olisi asiallista. Tutkivan oppimisen prosessin ohjaaminen vaatii tietoa, käsitystä tiedonrakentelusta ja yhteisöllisyydestä sekä siitä, kuinka ohjata oppilaat oikealle polulle. Ohjaaminen ja oppiminen liittyvät tietämiseen. Täytyy tiedostaa, että musiikissa on opetettavaa, jotta sitä voi opettaa (Honkanen 2001, 33). Ohjaaminen voi olla tietämisen tapa (Huttunen 2006, 100).

1.3.2 Monikerroksinen osallistava oppispiraali

Pedagogin tulee ohjata osallistavaa oppimisprosessia monitasoisesti. Hän voi tehdä hypoteesin, kuinka opetusprosessi etenee, mutta luovissa ja osallistavissa ongelmanratkaisutilanteissa voi tulla monta yllättävää muuttujaa, jotka vaativat muutoksia suunnitelmaan. Opettajalla on oma tutkivan oppimisen prosessi ohjatussa oppilaiden tutkivan oppimisen prosessia (tai osallistavaa sävellytys-/sovellutusmenetelmää). Näkemykseni mukaan opetus- ja oppimisprosessi ovat samanaikaisia ja toisiaan peilaavia prosesseja.

Opettajan tulee valita opetuskokonaisuus ja siihen liittyvät tiedon formaaliset ja sisällölliset tavoitteet opetussuunnitelman antamissa puitteissa. Ajattelun taitojen harjoittelu tulee upottaa oppisisältöihin tai oppisisällöt ajattelun taitojen harjoitteisiin eri menetelmin ja strategioiden oppimispoluiksi siten, että oppilaiden ajattelu tehostuu ja kehittyy. Myös vuorovaikutusta, taitojen kehittämistä, metakognitiivisia taitoja sekä luovaa ongelmanratkaisua pitää harjoitella opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Oppilaille pitää olla merkityksellistä tekemistä (ks. Lipman 1980, 8-9; 12-13). Jokaisen oppimisen ydinmetaforan osa-alueen harjoittamisesta tulisi muodostua oppimispolku ja pedagogiset portaat, hermeneuttinen kehä. Opettajan tulee tietoisesti suunnitella oppimispolkuja kaikkiin oppimisen ydinmetaforiin, myös osallisuuteen, tiedonluontiin ja toimijataitoihin. Yhdistän tiedonhankinnan ja tiedonluomisen alla tiedonprosessoinniksi.

Jokaisesta oppimisprosessin harjoitteesta jää toimijataitoihin konkreettinen toimintamalli tai -strategia, jota voi jatkossakin käyttää sellaisenaan tai soveltaen. Näin oppilaan toimijataitoihin kertyy varantoja erilaisista oppimistavoista, muististrategioista, vuorovaikutustaidoista, tiedon prosessointikeinoista, taitojen harjoittelumalleista, itsesäätelyn keinoista, kriittisyyden ja arvioinnin taidoista, tiedon muodoista, oppimaan oppimisesta, ajattelun taidoista ja käsitteen kenttään / praksikseen soveltuvista toimintamalleista ja käytänteistä ym. Tämä kokemuksellinen toimijataitovaro tokee oppilaan minäkuvaan sekä antaa varmuutta ja rohkeutta uuteen oppimisprosessiin ryhtymiseen, elinikäiseen oppimiseen. Opettajalle kertyy kokemuksen mukaan tietoa, mitkä harjoitteet, toiminta- tai ohjausmallit toimivat missäkin tilanteessa, miten niitä voi laajentaa tai soveltaa.

Tarpeet ohittavat tiedon rakenteet, sillä tiedon subjekti on haluava olento, joka on toiminnallisessa suhteessa ympäröivään maailmaan. Tietämisen tapa pyritään liittämään tiedon merkitykseen tiedonintresseillä. (Niiniluoto & Saari- nen 1986, 194-195.) Carr ja Kemmis (1986, 136) jakavat tiedon olemuksen mu-

kaan tiedonintressit kolmeen ryhmään. Tekniseen tiedonintressiin kuuluu empiirinen teknisten sääntöjen ohjaaman ja hypoteettis-deduktiivisen tiedon hankinta ympäristön hallintaa varten. Intressin ja sen motivoiman tiedon välillä on apriorinen side, eli tiedon pätevyyttä mitataan relevantin instrumentaalisen toiminnan menestyksellä. Käytännöllinen (praktinen) tiedonintressi liittyy vuorovaikutukseen ja kommunikointiin pyrkimyksenä kommunikoinnin ehtojen ja merkitysten ymmärtäminen ja hyväksyminen tulkiten ja selittäen, jotta saavutetaan prosessissa tarvittava yhteisymmärrys. Emansipatorisen tiedonintressin funktio on kriittinen tiedonhankinta ja kriittinen suhtautuminen yhteiskunnalliseen ja psykologiseen toimintaan. Tietoisuus havainnoista, ajattelusta ja toiminnasta sekä niihin liittyvistä tavoista on reflektiivisyyttä. (Niiniluoto & Saarinen 1986, 195–197; Linnakylä 1988, 9; 11; Mezirow 1995, 36; Anttila 2005, 419.)

OSM:ssä tekninen tiedonintressi voisi vastata tiedonhankintaa ja -luomista (tiedonprosessointia ja tietotaitoa), praktinen osallisuutta ja hiljaista tietoa ja emansipatorinen tiedonintressi koko osallistavaa tiedonprosessointia toimijataitojen kautta.

Mezirow (1981) jakaa tietoisuuden kolmelle kehitystasolle. Alimmalla tasolla ovat reflektiivisyyden elementteihin kohdistettavat havainnot, ajattelu ja toimet. Toisella tasolla on tietoisuus, joka jakautuu kolmeen reflektisyyden lajiin: affektiivinen reflektiivisyys (tietoisuus tuntemuksista reflektiivisyyden elementtejä kohtaan), erotteleva reflektiivisyys (jäsenetelee edellisen tason toimintoja erittelemällä ja tarkastelemalla tehokkuutta, kausaalisuutta ja tilannetekijöitä) ja arvioiva reflektiivisyys (arvofiltterimme ja kulttuurin vaikutuksen tiedostaminen). Ylimpänä tasona on kriittinen tietoisuus tietoisuudesta ja siihen liittyvä arviointikyky, joka jaetaan kolmeen reflektisyystasoon: käsitteellinen refleksiivisyys (käsitteiden tarkoituksenmukaisuus ja sopivuus), psyykinen refleksiivisyys (päättelytapa) ja teoreettinen refleksiivisyys (oman tietoisuuden arviointikyky suhteessa vaihtoehtoihin perspektiiveihin). (Mezirow 1981, 12; Linnakylä 1988, 9; 11; Anttila 2005, 419–420.) Luen reflektiivisyyden (kuten metakognitiiviset taidot, itsearviointikykyyn, tuntemusten tiedostamisen, itsesäätelyn ja kriittisyyden) toimijataitoihin.

Eri oppimisprosesseissa kokonaisuudet ja sisällöt, opetusmenetelmät, oppimispolut sekä hermeneuttisten kehien harjoitteet vaihtelevat, mutta oppimisen ydinmetaforat ja tiedon formaaliset ominaisuudet säilyvät, vaikka itse tieto, osallisuus, tiedonluonti ja toimijataidot ovat alati dynaamisia ja hetkellisiä. Elämä ja oppiminen ovat jatkuvaa muutosta. Eri aikoina jotkut taidot ja valmiudet kehittyvät, jotkut ehkä hiipuvat. Sopeutumista tarvitaan kaikissa muutoksissa.

Sekä pedagogin että oppilaan taidot kehittyvät monikerroksisessa prosessissa. Pedagogi toimii alkuunpanijana ja ohjaajana, joka tarvittaessa korjaa prosessin suuntaa, vaihtaa harjoitteita tai puuttuu vuorovaikutukseen. Musiikillisen praksiksen valinta ja opettajan kyky ohjata oppimisprosessia vaikuttavat arvokkaan minäkuvaa kehittävän kokemuksen syntyyn (Elliott 1995, 122). Opettaja suunnittelee kokonaisuudet, menetelmät ja oppimispolut kaikissa oppimisen ydinmetaforissa, tiedon intresseissä ja ajattelun taidoissa, mutta pro-

sessin edetessä hänen on varauduttava muutoksiin tilanteen mukaan (plan B, C, D, ...). Sekä opettajan että oppilaan toimijataidot kehittyvät tiedonprosessoinnin (tiedonhankinnan ja -luomisen) ja osallisuuden myötä. Opettajan ja oppilaiden prosessit vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti.

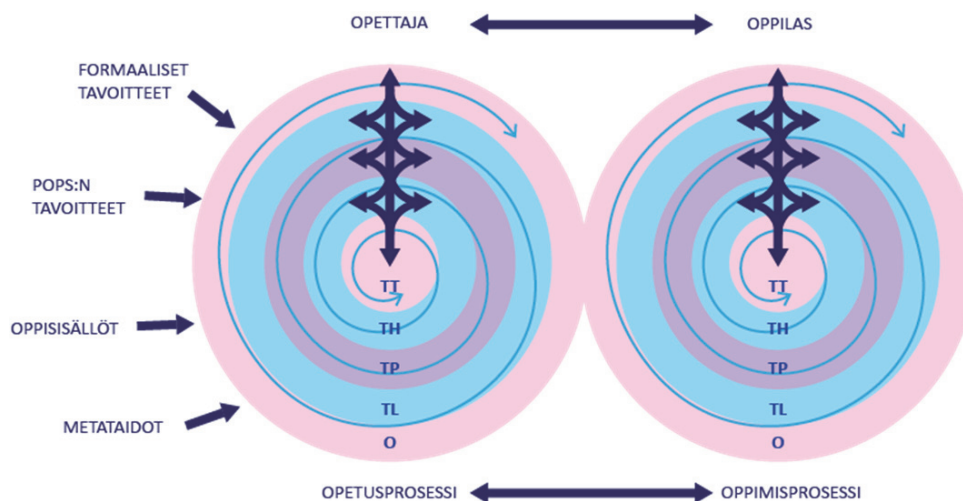
Toimijataidot kehittyvät osallisuudessa. Vuorovaikutustaitoja (osallisuutta) tarvitaan tiedonprosessoinnissa ja toimijataitojen kehittämisessä. Tiedonprosessointi kehittää vuorovaikutustaitoja ja toimijataitoja. Toimijataitoja tarvitaan osallisuudessa ja tiedonprosessoinnissa. Kaikki elementit vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti (ks. Anttila 2005, 306 hermeneuttinen spiraali). Jokaisessa oppielementissä (toimijataidot, tiedonprosessointi ja osallisuus) on oppimispolkujen myötä oma alati syvenevä oppispiraali (hermeneuttinen kehä), samoin opettajan ja oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutusprosessissa (koko kokonaisuuden kattava spiraali, jossa kehittyvät taito olla osallisena ja ohjaajana OSM-prosessissa). Kokonaisuuden mukaan prosessiin tulee lisää tasoja luokkatasoista, oppiaine-, oppikokonaisuus-, koulu-, kunta- ja valtakuntaakohtaisista prosesseista, joissa opetusta ja oppimista suunnitellaan ja kehitetään. Prosessin ohjaajan tulisi tiedostaa ja kehittää myös ohjaukseen oppimispolkuja (eri elementteihin ja tasoille) spiraalimallin mukaan useampien oppimisprosessien ohjauksin myötä (emansipatorinen tiedonintressi).

Osallistavassa opetus- ja oppimisprosessissa toimija (subjekti) toimijataitoineen on keskiössä. Hän osallistuu elämämaailmoineen yksilölliseen ja yhteisölliseen tiedonprosessointiin osallisena: yksilöllisyys ja osallisuus ovat alati läsnä toisiaan hiomassa. Tiedonhankinnassa ovat sekä tekninen (tieto-opillinen, käsitteellinen) että praktinen (käytännöllinen) tiedonintressi tietotaitoa ja toimijataitoja kehittämässä (hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon yhteisölliset tiedonmuunnokset). Emansipatorinen tiedonintressi näkyy toimijataidoissa, käsitteiden hallinnassa, hypoteesien testaamisessa, uusien ideoiden valinnassa, itse- ja vertaisarvioinneissa, teorian kehittämisessä, siis koko avoimen ongelman ratkaisuprosessissa.

Tiedonprosessointi sisältää sekä tiedonhankinnan että tiedonluomisen, joihin vaikuttavat subjektin ja yhteisön elämämaailmat sekä tiedonhankinta- ja -luomisvalmiudet. Kaikki nämä elementit (kuvion kehät) vaikuttavat toisiinsa. Tiedonhankintametaforassa tieto on käsitteitä ja käsittehierarkioita, mutta toimijataidot, joita tarvitaan tiedonhankinnassa, ovat subjektiivisia (tai yhteisön kulttuurisesti omaksumia) toimijataitoja, joiden ehdoilla opitaan oppimaan oppimista ja tietotaitoja vuorovaikutuksessa (osallisuus ja tiedonmuunnokset). Toimijataitojen kautta hiljainen tieto voi välittyä. Vaikka tiedonhankinta-käsitettä voi hahmottaa tieto-opillisesti, tämä hahmottamistapa ja tieto siitä täytyy omaksua toimijataitojen kautta subjektiivisesti. Toimijataidot ovat filteri, joiden kautta oppimisen ydinmetaforat suodattuvat yksilön tietämykseksi ja elämämaailmaan.

Kaikki alla olevan kuvion kehien elementit vaikuttavat toisiinsa, kuten oppijat opettajaan ja opettaja oppilaisiin (molemmilla oma oppimisprosessi: opettaja oppii prosessin ohjaamista, metodien sekä oppimiselementtien valintaa, vuorovaikutustilanteita sekä oppilaiden oppimispolkujen ohjaamista menetel-

män mukaan; oppilas opittavaa opintokokonaisuutta, oppimaan oppimista, vuorovaikutustaitoja ja osallistavaa oppimismenetelmää). Oppilaat voivat oppia kokonaisuuksien rakentumista ja tietorakenteita spontaanisti, mutta opettaja voi rakentaa oppimispolun myös siihen, että ohjaa oppilaat tiedostamaan tiedon formaalien ominaisuuksien muodostamaa kokonaisuutta. Näin voidaan tehdä oppimaan oppimisen ja ajattelun taitojen elementtejä tutuiksi, jolloin taas toimijataidot kehittyvät. Vaikka kuviossa sekä opettajalla että oppilailla on omat erilliset osallisuuden kehät, ne leikkaavat toisensa, sillä molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa – he ovat osallisia toistensa prosesseissa. Oppilaiden ja opettajan spiraalin päälle voisi piirtää koko kuvion kattavan tutkijan spiraalin. Prosessin aikana opiskeltava aihe voi syventyä tai laajentua, tai voi syntyä uusia oppisisältöjä, joten tiedonrakenteita on syytä jälleen päivittää.



KUVIO 2 Oppispiraalit monikerroksisessa osallistavassa opetus- ja oppimisprosessissa

TT = toimijataidot, TH = tiedonhankinta, TP = tiedonprosessointi, TL = tiedonluominen, O = osallisuus

1.4 Osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) tutkimuksen lähtökohtana

Osallistava sävellytysmenetelmä on kehittynyt parin vuosikymmenen opetuskokemuksista luokan- ja musiikinopettajana jo ennen perusopetuksen opetus suunnitelman 2014:n luonnoksia. Menetelmän kehittymiseen ja tämän tutkimuksen syntyyn vaikutti moni asia.

FOTA-projekti (1988-1991) OKL, ajattelun kehittäminen

Amk-opinnot konservatoriossa, kansalaisopistossa, musiikkikoulussa, konservatoriossa ja yliopistossa opettaminen, viuluimprovisointi

Jatko-opintoihin ilmoittautuminen, seminaareja, parikin eri tutkimusaihetta - työn ohessa eivät oikein edenneet

Opetustyö Helsingissä peruskoulussa (ja lukiossa) 1993 ->

Tutkivan oppimisen projekteja, oppimisen ydinmetaforat (3), verkkofoorumit ja kehityshankkeet

Osallistavan sävellytysmenetelmän kehittäminen käytännön työssä

Musiikin pedagogisena yhteyshenkilönä Helsingissä 2000-2002

Opinnot Sibelius-Akatemiassa, praksialismi (2003-2006)

Oppikirjatyo Otavassa 2008-2016, Saa laulaa! -sarja luokille 1-6

PUMPPU-pilotointi 2012

Digi-pedagogina toimiminen

POPS 2014

KUVIO 3 Osallistavan sävellytysmenetelmän ja tutkimusaiheen kehittämiseen vaikuttaneita tekijöitä kronologisessa järjestyksessä

Pelkkä asiasisältöjen ja tietotaidon siirtäminen ei riitä, kun tarvitaan säveltämiselle otollinen ja turvallinen ilmapiiri. Pohdin, miten ihmisenä kasvun, osallisuuden, luovuuden ja toimijataitojen harjoittelun voi saada systemaattisesti kaikkeen opetukseen, myös musiikkiin. Halusin kehittää menetelmän, joka palvelee sävellyttämistä, ryhmäyttämistä ja toimijataitojen kehittämistä. Lähtökohtana oli sävellyttäminen, joka on nyt uutena velvoitteena opetussuunnitelmassa. Siihen tarvitaan malleja.

Sävellyttämistaitojen lisäksi olen menetelmääni sisällyttänyt muitakin tärkeitä kokemiani ja opetussuunnitelmassakin mainittuja tavoitteita:

- sosiaaliset taidot ja itsetunnon kehittäminen
- itsesäätelyn kehittäminen
- turvallisen ja toisia arvostavan ympäristön luominen ja ylläpitäminen
- yhdessä tavoitteellinen toimiminen (pari- ja ryhmätyöt)
- aikataulun noudattaminen
- uuden työtavan oppiminen (ja sen mukaan eteneminen)
- rohkaistuminen kokeilemaan, luomaan uutta, keksimään
- mobiilioppiminen ja somen käyttö opetuksessa
- rakentavan kritiikin antaminen (vertaisarviointi)
- rakentavan kritiikin vastaanottaminen
- oman työn kehittäminen kritiikin pohjalta (tutkiva oppiminen, spiraali)
- itsearviointi (reflektio)
- ilmiöoppiminen
- esiintyminen (yhteisöllisyys)
- yleisökasvatus ja
- oma mielipiteen ilmaiseminen rohkeasti, mutta asiallisesti.

Suunnittelin ja toteutin sävellytystunnit ja tutkimuksen ennen kuin lähdin tutkimaan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita. Ajatus oli lähinnä saada oppilaat säveltämään ja kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Kun sävellytystunnit (omat ja kollegoiden) oli toteutettu ja tutkimusaineisto oli koottu, aloin hakea yhtymäkohtia uuteen opetussuunnitelmaan.

Musiikilliset tavoitteet ovat aina sävellytystehtäväkohtaisia ja luokka-astesidonnaisia. Sävellytyksessä pitää hallita sävellytystehtävään valitut pe-

ruselementit, jotta niitä voi soveltaa. Musiikillisen tiedon eri muotojen hallinnassa tai oppimisessa voi olla eri tasoja (kuten tekee, tunnistaa, soveltaa ja kirjoittaa). Tavoitteet ovat riippuvaisia ikä- ja valmiustasosta. Koulun musiikilliset tavoitteet pitää olla sellaisia, että kaikilla on mahdollisuus päästä niihin. Musiikkia harrastavat tai musiikkipainotusryhmässä opiskelevat oppilaat omaavat kehittyneempiä tietotaidollisia valmiuksia, joten heille pitää olla eriyttäviä tehtäviä. OSM antaa mahdollisuuksia eriyttää, mutta ajatuksena on, että peruselementit ovat niin helpot, että kaikki pystyvät ne omaksumaankin yleisopetuksen ryhmässä. Näin kaikki pääsevät osallisiksi sävellyttämiseen ja musisointiin.

Musiikillisia tavoitteita voi luokitella myös oppimisen ydinmetaforien mukaan: osallisuuden tavoitteet (yhteismusisointi, osallistuminen musiikilliseen keksimiseen, vertais- ja itsearviointi), tiedonhankinnan tavoitteet (musiikillinen tietotaito), tiedonluomisen tavoitteet (musiikillinen keksintä) ja toimijataidot (valmius toimia musiikillisten tehtävien kanssa, musiikillinen minäkuva, reflektio). Juuri se, että valitut sävellystehtävät ovat riittävän helppoja, jotta oppilas uskoo niistä selviävänsä (toimijataidot), on pohja musiikilliseen keksimiseen ryhtymiseen.

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä on useita vaiheita. Säveltämisen lisäksi OSM:ssä harjoitellaan rakentavan kritiikin antamista ja vastaanottamista, itsesääätelyä, esiintymistä ja yleisönä olemista, kuunnellaan toisten tuotoksia, annetaan niistä rakentavaa kritiikkiä, pyydetään muita kuuntelemaan omaa tuotosta ja otetaan vastaan palautetta. Sävellystehdävää (tai muuta opitun soveltamistehdävää) voi vaihdella, eriyttää, laajentaa sosiaaliseen mediaan ja verkkofoorumeille (ks. Partti & Westerlund 2013, 23) tai ilmiökenttään laajemmin jne. Huumoriakin voi harjoittaa.

Osallistavan sävellytysmenetelmän vaiheet ovat tiivistetysti seuraavat:

- perehdytys prosessiin
- tarvittavien musiikillisten elementtien (musiikillisen tietotaidon) ja turvatekijöiden opettelu
- keksiminen, harjoittelu, kirjallinen muistiinmerkintä ja äänitys (tv) sekä kirjallisen asun tarkistus
- rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen
- vertaisarviointi
- tuotoksen kehittäminen saadun kritiikin pohjalta ja harjoittelu konserttia varten, sävellyksen nimeäminen, yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja koreografian keksiminen sekä kirjallisen asun tarkistaminen
- konsertti (esiintyjä- ja yleisökasvatus)
- itsearviointi ja mahdollisesti
- karonkka

Ensimmäiseksi tutustutaan prosessiin ja sen vaiheisiin sekä aikataulutukseen. Seuraavaksi opetellaan musiikillinen tietotaito, jota voidaan jatkossa soveltaa

(musiikillisen tiedon eri muotoja). Samalla käydään läpi mahdollisia turvatekijöitä, jotta vältytään vahingoilta (vahvistimien säädöt, soittimien käsittely ym.). Tämän jälkeen annetaan soveltava tehtävä, avoin musiikillinen ongelma, jonka ratkaisemiseksi oppilaiden tarvitsee keksiä ja soveltaa opittua tietotaitoa. Tuotosta pitää harjoitella, äänittää se tieto- ja viestintäteknikkaa hyväksi käyttäen. Tarvittaessa äänitiedostoja jaetaan tai lähetetään ryhmäläisille. Tuotos saatetaan myös jollain tapaa kirjalliseen muotoon (nuotintaminen, sykkeen merkitseminen sanoihin tms.). Opettaja tarkistaa kappaleen kirjallisen asun.

Tvt-taitojen käyttöä voi lisätä resurssien mukaan edistämään vuorovaiikutusta ja työskentelyn monipuolisuutta (ks. POPS 2014, 29). Osallistavassa sävellyttämismenettelmissä tvt-taitoja (L5 ja O2) tarvitaan aluksi (tässä tutkimuksessa) vain äänittämiseen ja äänitiedostojen jakamiseen. (Ks. POPS 2014, 23.)

Kun tuotos on äänitetty, pohditaan, mitä rakentava kritiikki on, mitkä ovat sen kriteerit ja sen arvioinnin kriteerit. Äänitteen kanssa mennään hakemaan rakentavaa kritiikkiä muilta. Itse annetaan muille palautetta heidän tuotoksistaan. Itsesäätelyä ja toisten huomioon ottamista tarvitaan, sillä rakentava kritiikki arvioidaan. Jokainen siis arvioi saamansa rakentavan kritiikin ja sen antajan käytöksen (naama-arvio: hymy, neutraali, mökö). Vain opettaja saa nähdä arviot. Oppilaita kannustetaan yhteistyöhön kaikkien kanssa sekä oman mielipiteen ilmaisuun toista kunnioittaen. Opetellaan arvioimaan tuotosta, ei sitä, onko tuotoksen tekijä oma kaveri, samaa sukupuolta tai luokan suosikki.

Naama-arvioinnin suurin merkitys on siinä, että oppilas oppii säätelemään omaa käytöstään, kun tietää, että hänen antamaansa kritiikkiä arvioidaan. Hän joutuu pohtimaan, millaista on rakentava kritiikki, ja miten antaa toiselle asiallista palautetta. On harjoiteltava, mikä on ilme (neutraali), josta toisen mieli ei vielä pahoitu. Sen huonompaa ilmettä ei pidä toiselle näyttää. Tavoitteena on auttaa toista parantamaan tuotostaan ja tehdä hänelle hyvä päivä jättämällä itsestä positiivinen sosiaalinen jälki. Olemme toistemme rinnalla kulkijoita, toiminnallamme on suuri vaikutus omaan ja toistemme minäkuvaan ja oloon sekä koko luokan ilmapiiriin. Turvallisen työskentelyympäristön luominen on ensiarvoisen tärkeää, kun tehdään luovaa työtä.

Opettaja saa vertaisarvioinnin perusteella näkemyksen, kuinka oppilas osaa säädellä ja arvioida omaa toimintaansa. Tarvittaessa opettaja voi kahden kesken puuttua mököarvioinnin antajien ja saajien sosiaalisiin suhteisiin. Ikävää käytöstä toisia kohtaan ei pidä hyväksyä. Varsinkin ennen kuin oppilaat oppivat realistisesti arvioimaan omaa ja toisten toimintaa, luokan sosiogrammi näkyy hyvin vertaisarvioinneista. Vähitellen opitaan antamaan asiallisesti perusteltua palautetta, joka perustuu arvioitavaan asiaan, eikä sen tekijään. Omat mielipiteet alkavat kehittyä, kun ei tarvitse pelätä, että kaveri näkee, jos on eri mieltä hänen kanssaan.

Myös osallistavat sävellytysmenetelmän vaiheita ja metataitoja harjoitellaan spiraalimallin mukaan: menetelmän käytyä tutuksi, voidaan seuraavilla kerroilla lisätä haasteita ja kriteereitä esim. rakentavan kritiikin, itse- ja ver-

taisarvioiden perusteluihin, nuotintamiseen, musisointitaitoihin, palautearvosanojen kriteereihin, tv-taitojen hallintaan, esiintymiseen, yleisökasvatukseen jne.

Kun sävellys on valmis ja siitä on saatu palautetta, on aika hioa tuotosta ja harjoitella sen esittämistä. Parannellun kappaleen voi äänittää uudelleen, ja pyytää uusia palautteita (hermeneuttinen kehä). Sitten täytetään vertaisarviointilomakkeet. Naama-arvioita ei näytetä kenellekään, paitsi opettajalle, joten oppilaita kannustetaan rehelliseen mielipiteeseen, kun he arvioivat saamaansa rakentavaa kritiikkiä ja omaa palautettaan arvosanoihin hymy, neutraali tai mökö. Mököarvioinnit (ja hymyt) pitää tarvittaessa pystyä perustelevaan opettajalle. Vertaisarviointit voi toteuttaa myös mobiililaitteilla. Tuotokset voi jakaa niille, joilta toivotaan rakentavaa kritiikkiä. Kyselylomakkeet voi tehdä digitaalisesti verkkoon täytettäväksi. Opettaja tarkistaa tuotosten kirjallisen asun ennen esitystä.

Elämässä pitää olla välillä hömppää. Yhteiset mukavat kokemukset toimivat sosiaalisena liimana. Parit suunnittelevat duolle (yhtyeelleen) ja kappaleelle nimen sekä mahdollisen esiintymisasun ja -tavan, jopa koreografian ajan niin salliessa. Esiintymisasuiksi sopivat vaikka sukat nurinpäin, lippis tai pipo päässä, hassu meikki, tms. Huumorille on hyvä antaa tilaa. Kirjataan konserttistaan kaikki kappaleet ja esiintyjät. Valmistaudutaan keikkaan ja harjoitellaan esitystä.

Ennen konserttia luodaan kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri. Keskustellaan, millainen on hyvä yleisö. Sen pohjalta luodaan kriteerit, joiden perusteella esiintyjät voivat arvioida yleisön. Yleisökasvatukseen kuuluvat hillitty ja asiallinen käytös sekä esiintyjän tukeminen. Ensin arvioidaan yleisöä, eikä esiintyjää. Opettaja huolehtii, että yleisö on ennen jokaista esitystä, niiden aikana ja jälkeen niin hyvin, että se kelpaa esiintyjille turvallisiksi esiintymistilanteiksi. Esiintymiselle on luotava turvalliset puitteet, joten esiintymistä ja yleisönä olemista pitää harjoitella.

Pidetään maailman ensi-ilta, luokan oma sävellyskonsertti. Kaikki esiintyvät. Jokaiselle esitykselle taputetaan, buuausta ei sallita. Luokka yrittää kerätä mahdollisimman monta yleisökukkaa (tms.), jotta se saisi jonkun kivan palkinnon (pieni herkku ja karonkka). Esiintyjät arvioivat yleisön heti esityksensä jälkeen. Esitysten lopuksi osoitetaan suosiota yhteisesti hyväksytyllä tavalla. Kaikki opettelevat arvostamaan toisten esityksiä kannustaen. Koska esiintyjät arvioivat yleisön ja esiintymistilanteen turvallisuuden, heidän on seurattava yleisöä (katsekontakti kehittyy vähitellen). Uusikylä ja Piirto (2006, 31–37) pitävät oppilaiden mahdollisuutta päästä esittämään omia tuotoksiaan tärkeänä luovassa musiikkikasvatuksessa.

Vasta, kun menetelmä on tullut tutuksi ja onnistumisen kokemuksia esiintymisestä on saatu, yleisö voi arvioida esiintyjää peukaloäänestyksellä, esim. olivatko esiintyjät asiallisia (peukalo ylös) vai käyttäytyivätkö he sopimattomasti pelleillen (peukalo alas). Mielipiteet on osattava perustella, mikä pitää kertoa oppilaille ennen äänestystä. Virheitä ei osoiteta. Oppilaat eivät katso toisten mielipiteitä (peukutuksia), vaan keskittyvät antamaan oman mie-

lipiteensä. Vaikka peukutuksia ei lasketa, opettaja painaa mieleensä mahdolliset alaspäin näytetyt peukalot ja käy ko. henkilöiden kanssa kahden kesken keskustelemassa asiasta ja pyytämässä arviolleen perustelut. Opettajan on tehtävä tilanteesta turvallinen. Epäasiallista käytöstä ei hyväksytä esiintyjiltä eikä yleisöltä, kummatkaan eivät saa pilata turvallista tunnelmaa. Opettaja käsittelee kahden kesken myös kaikki vertais- ja konserttiarviointien negatiiviset arviot niiden antajien ja saajien kanssa (mököarvion antajaa ei tarvitse kertoa – mietitään vain syitä, mikä on johtanut moisen arvosanan saamiseen).

Konsertin jälkeen annetaan luokalle kannustavaa palautetta ja onnitellaan säveltäjiä. Jokainen on ylittänyt itsensä, esiintynyt rohkeasti, säveltänyt, luonut jotain uutta, on osannut olla yleisössä, luokka on ollut tukena ja luokkahenki on kehittynyt. Kannustaminen ja aiheesta kehuminen ovat tärkeitä (vrt. Joubert 2001, 22).

Sitten täytetään itsearviointilomakkeet (paperiset tai digitaaliset). Reflektiossa (ks. Anttila 2005, 78–79) arvioidaan omaa osallisuutta, omia musiikillisia taitoja, yhteistyötä, omaa osuutta yhteistyössä ja prosessissa, turvallisuutta, omaa tuotosta, ja äänestetään luokan hauskinta kappaletta. Itsearviointien pohjalta opettaja näkee, mitä asioita pitää jatkossa harjoitella enemmän, mihin kiinnittää lisää huomiota, miten oppilaat osallistuivat ja arvioivat osallisuuttaan, yhteistyötä ja tuotostaan. Konserttiohjelma pidetään näkyvillä itsearviointien aikana, sillä oppilaat saavat valita kappaleen, joka heistä oli mukavin. Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan oman mielipiteensä (ei parin tai kaverin), sillä itsearviointilomakkeet näkee vain opettaja. Ei arvioida kappaleen tekijöitä, vaan tuotosta. Saa äänestää kappaletta, jonka tekijä ei ole kaveripiiristä tai saman sukupuolen edustaja tms. Ei tarvitse äänestää samaa kappaletta kuin kaveri. Jatkossa voidaan vaatia perusteluita omalle mielipiteelle. Sävellysprosessin lopuksi vietetään karonkkaa, mikäli yleisökukkia saatiin riittävästi. Huumori ja mukavat yhteiset hetket yhdistävät oppilaita ja tukevat luovan ilma- piirin syntyä (ks. Uusikylä & Piirto 2006, 54).

On tärkeä oppia arvostamaan toisia ja itseään ja arvostamaan toisten ja omia tuotoksia. Toisten huomioon ottamista ja oman mielipiteen kohteliasta ilmaisua pitää harjoitella. Sitä, joka arvostaa, arvostetaan. Hyvä käytös jättää positiivisen sosiaalisen jäljen. Se vaikuttaa sekä jäljen jättäjään, että henkilöön, jolle hyvä käytös osoitettiin. Oppilaiden tulee voida toteuttaa luovia ideoitaan omista lähtökohdista käsin turvallisessa ympäristössä (Uusikylä 2002, 50; Jun- tunen 2013, 33–48; Muhonen 2013, 85; Nokelainen 2016, 29). Turvallisessa ympäristössä luovuus kukoistaa, ja yksilö voi toteuttaa itseään ja kehittää per- soonaansa (ks. Uusikylän ja Piirron 2006, 34 viittaus Rogersiin). Kun tämä osallistava sävellytysmenetelmä on omaksuttu, voidaan keskittyä enemmän musiikillisiin, sanoituksellisiin ja esitystaidollisiin elementteihin niihin haas- teita lisäten, toki myös metataitoja spiraalimallin mukaisesti kehittäen.

Opettaja arvioi musiikillisen tietotaidon konserttiesityksissä, tuntitilan- teissa ja äänitteiden sekä kirjallisten tuotosten avulla. Opettaja antaa palaut- teen henkilökohtaisesti ryhmälle, ei koko luokan kuullen konsertissa. Vertais- ja itsearviointeista näkyy monia asioita: mikäkuva (näkemys osaamisestaan),

sosiaaliset suhteet, omatoimisuus, toimintavalmiudet, osallisuus, ohjeiden kuuntelu, itseohjautuvuus, sosiaaliset taidot, oppiminen, tyytyväisyys tuotokseen, tunnetiloja, metakognitiivisia taitoja, osioita, joita pitää vielä harjoitella, rohkeus oman mielipiteen ilmaisuun ym. Oppilaille jää äänite, ja he voivat ottaa kuvan kirjallisesta tuotoksestaan. Toki opettaja voi palauttaa kirjalliset tuotokset oppilaille, kun on itse nähnyt ne.

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä on myös ei-musiikillisia elementtejä (esim. metataidot, oman toiminnan ohjaus, minäkuva, arviointi, rohkeus ym.), joita voi jokaista kehittää spiraalimallin mukaan pedagogisia portaita edeten ja vaatimustasoa kierros kierrokselta varovasti nostaen.

Tutkimuksen valmiiseen sävellytysprosessimalliin voi vaihtaa sävellystystehtäviä (tässä tutkimuksessa oli vain kaksi sävellytystapausta), mutta jotta oppispiraalit toteutuisivat kaikissa oppimisen ydinmetaforissa, myös muita tehtäväosioita (OSM:n elementtejä) voi vaihtaa tai muunnella sävellytysprosessissa. Opettaja suunnittelee oppimispolut loogisesti eteneviksi, kertaa tai uudistaa niitä osioiden harjoitteita, joita pitää vielä hioa, laatii haastavampia tehtäviä ja eriyttää tilanteen mukaan.

Musiikillista taitotietoa ja musiikillista ongelmanratkaisua voi harjoitella erilaisilla sävellystytehtävillä, joissa harjoitellaan eri musiikillisissa praksiksissa eri musiikillisia elementtejä, eri musiikillisen tiedon muotoja (mm. korva-kuulolta musisointia ja nuotinkirjoitusta ja -lukua) sekä eri ”käyttöliittymien” hallintaa (eri soitinten soittotaitoa, laulutaitoa, eri kokoonpanoissa musisointia ja tv:t:n mukanaan tuomia vaihtoehtoja). Tvt-taitoja voi harjoitella äänittämisen ja tiedostojen siirron lisäksi käyttämällä erilaisia musiikki- ja editointiohjelmiä tai -appseja sekä siirtämällä OSM:n vaiheita verkkofoorumille tai sosiaaliseen mediaan netiketti ja tekijänoikeudet muistaen. Konsertin voi taltioida vaikka myytäväksi tuotteeksi.

Rakentavaa kritiikkiä ja vuorovaikutustaitoja voi kehittää laatimalla tarkemmat kriteerit hyvälle kritiikille (eri arvosanojen kriteerit), itsesäätelylle (muiden käytöksen arvioimiselle rakentavassa kritiikissä ja oman toiminnan ohjaamiselle vuorovaikutuksessa) ja oman mielipiteen asialliselle ja perustellulle ilmaisulle. Opettajan tulee harjoituttaa sitä, että arviointikohteeksi tulee tuotos sen tekijän sijaan, ja palautetta annetaan ja haetaan sukupuoleen tai tuttuuteen katsomatta, jotta osataan tehdä yhteistyötä kaikkien kanssa.

Tuotoksen kehittämiseen saadun palautteen perusteella kannattaa varata aikaa. Opettaja voi ohjeistaa, kuinka jatkaa tuotoksen kehitysprosessia tutkivan oppimisen ja hermeneuttisen kehän ajatuksen mukaan sekä kehittää reflektiotaitoja, jotta päästään realistiseen kriittisyyden ja tyytyväisyyden rakentavaan vuoropuheluun omaa tuotosta kohtaan. On opeteltava löytämään riittävän hyvän tuotoksen kriteereitä.

Esiintymistaitoja voi kehittää, kun on saavutettu tilanne, jossa yleisö osaa luoda esiintyjille turvallisen olon. Vähitellen kiinnitetään yleisön arvioimisen lisäksi huomiota myös esiintyjään, ja arvioidaan opettajajohtoisesti esim. peukalonäytöllä (yleisö näyttää peukalolla ylös hyvä, alas kehitettävää) esiintyjän katsekontaktia yleisöön, asiallisuutta, esityksen kuuluvuutta ja selkeyttä, yleisön

huomioon ottavaa esiintymistä, reippautta ja rohkeutta, musiikillisia taitoja (yhteisessä sykkeessä ja kappaleen rakenteessa pysyminen, ilmaisu- ja musisointitaito, dynaamiset vaihtelut ym.), koreografiaa ja esiintymisasua ym. Yleisökasvatuksessa harjoitellaan taitoja luoda esiintyjille turvallisuuden tunnetta sekä toisen työn arvostamista. Kiinnitetään huomiota nonverbaaliin viestintään (katse, eleet, ilmeet) ja kannustamisen keinoihin. Huutelua ja toisen vähättelyä ei pidä hyväksyä. Arviointikriteereitä voi kasvattaa sekä yleisön että esiintyjien suhteen, kun turvallisuuden tunne on riittävä, ja soitto- ja kuunteluosuudet alkavat sujua.

Itsearviointitaitojen (reflektion) kehittämiseksi tarkennetaan arvosanojen kriteereitä, lisätään ohjausta realistiseen arviointiin, ja vaaditaan mielipiteille perusteluita. Tuetaan oppilaan itsetuntemuksen ja terveen minäkuvan kehittymistä. Valintakysymysten lisäksi avoimet kysymykset tukevat reflektiota. Äänestyksessä rohkaistaan omaan mielipiteen ilmaisuun (voi olla eri mieltä kuin kaveri, eikä tarvitse äänestää luokan suosikkeja) ja sen perustelemiseen niin, että perusteluiden kohteena ovat tuotokseen, eivätkä sen tekijään kohdistuvat näkemykset. Myös omien perusteluiden laatua voi opetella arvioimaan.

Itseohjautuvuutta ja oman toiminnan ohjausta tuetaan kasvuun kiinnittämällä oppilaan huomiota itsearvioinnissa siihen, miten oppilas missäkin OSM:n vaiheessa toimi itsenäisesti ja ohjeen mukaan, ja missä hän tarvitsi tukea ja ohjausta. Jatkossa voi pyytää oppilasta arvioimaan, onko hänen itseohjautuvuutensa parantunut sävellytysprosesseissa ja niiden vaiheissa. Kokemuksien myötä prosessin vaiheiden seuraaminen ja niiden mukaan eteneminen helpottuu.

1.5 Osallistava sävellytysmenetelmä perusopetuksen opetus-suunnitelman 2014 valossa

Yhdistelin opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita (V1–V3), opetuksen tavoitteita (O1–O5), laaja-alaisia tavoitteita (L1–L7), toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (P1–P7), musiikinopetuksen sisältöalueita (S1–S4) ja oppimisen ydinmetaforia (Y1–Y4). Loin tältä pohjalta oppimisen ydinmetaforakolmiot sävellytysprosessien laadullista analyysia varten (ks. luku 4.1). Hämmästyin itsekkin, miten paljon menetelmäni vastasi uuden opetussuunnitelman tavoitteita.

Valtakunnallisissa tavoitteissa kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (V1) on mainittu ensimmäisenä, eikä syyttä. Osallisuudessa (O1, Y1) syntyy vuorovaikutus, jossa opitaan käsitteitä ja merkityksiä sekä peilataan minäkuvaa. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa ensimmäisenä on oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä (P1). Lähes kaikki muutkin tavoitteet liittyvät tavalla tai toisella vuorovaikutukseen ja osallisuuteen (esim. O3, L2, L7, P3, P4, P5, P6, P7, S3 jne.). Osallisuus nousee myös sävellytysmenetelmän keskiöön. Olemme toisiamme varten ja yhdessä oppimassa. Jokainen oppilas pitää osallistaa luovaan oppimisprosessiin.

TAULUKKO 1 Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita, periaatteita, oppimisen ydinmetaforat ja musiikinopetuksen sisältöalueita

O1 Osallisuus	Opetuksen tavoitteet
O2 Musisointi ja luova tuottaminen, tvt	
O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito	
O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa	
O5 Oppimaan oppiminen, työskentelytaidot	
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	Laaja-alaiset tavoitteet
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	
L4 Monilukutaito	
L5 TVT-osaaminen	
L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys	
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen	
P1 Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä	Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet
P2 Hyvinvointi ja turvallinen arki	
P3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely	
P4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus	
P5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta	
P6 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo	
P7 Vastuu ympäristöstä ja kestäväan tulevaisuuteen suuntautuminen	
Y1 Osallisuus	Oppimisen ydinmetaforat
Y2 Tiedonhankinta	
Y3 Tiedonluominen	
Y4 Toimijataidot	
S1 Miten musiikissa toimitaan	Musiikinopetuksen sisältöalueet
S2 Mistä musiikki muodostuu, käsitteet	
S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa	
S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto	
V1 Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen	Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet
V2 Tarpeelliset tiedot ja taidot	
V3 Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen	

Tarpeelliset tiedot ja taidot (V2, Y2, Y4, O2, O3, O5, L1, L2, L3, L4, L5, L6, P3, P4, S1 ja S2) saavat merkityksen ja kehittyvät osallisuuden ja yhteisöllisyyden kaut-

ta. Tietoa ja taitoa on vaikea erottaa yhteisöstä, jossa ne kehittyvät vuorovaikutuksessa. Sävellytykseen tarvitaan tietoja ja taitoja, joiden pohjalta lähdetään soveltamaan opittua. Musiikillinen tieto voi olla formaalista, sanallista, nonverbaalia, auditiivista, intuitiivista, esteettistä, kinesteettistä, proseduraalista ja notatoitua. Sävellytystapauskohtaisesti mietitään, mitä elementtejä tarvitaan. Opettajan tehtävä on laatia matalan kynnyksen harjoitteita, jotta oppilailla on turvallista rohkaistua kokeilemaan. Eriyttämisellä ja eheyttämällä prosessiin valittua ilmiötä (sävellytystehtävän praksista) ja sävellystehtävää voi laajentaa oppilaiden ikä- ja taitotason mukaan. Osallistavassa sävellytysmenetelmässä harjoitellaan toiminnallisesti musiikkikäsitteiden hallintaa, osallisuuden, tutkivan oppimisen ja oppimaan oppimisen taitoja, rakentavan kritiikin antamista ja vastaan ottamista, itsearviointitaitoja, itesäätelyä, toisten ja oman työn kunnioittamista, opitun soveltamista, oman mielipiteen asiallista esittämistä, esiintymistä, hyvää yleisökäytöstä sekä monilukutaitoa (L4). (Ks. POPS 2014, 22–23, 27–28.)

Sävellytystehtäviä voi käsitellä eri luokka-asteilla. Niissä on vain muutama välttämätön elementti, joten kynnys sävellyttämiseen on matala, kuten pitääkin. Mieluummin opitaan vähästä paljon kuin paljosta vähän. Sävellytystehtäviin on mahdollista tuoda lisähaasteita eriyttämällä. Variointimahdollisuuksia on lukemattomia. Kun menetelmä tulee tutuksi työtavaksi, sitä voi muunnella tilanteen ja tarpeen mukaan.

Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen (V3) liittyy vahvasti toimijataitoihin (Y4), kuten itesäätelyyn, yrittämiseen, toimintavalmiuksiin ja –tahtoon toimia oikein, kriittisesti ja vastuullisesti, suhtautumiseen itseen, muihin, ympäristöön ja tietoon (vrt. POPS 2014, 19). Sama tavoite liittyy myös tavoitteisiin O4, O5, L2, L3, L6, L7, P2, P3, P5, P6, P7 ja S3. Sävellytysmenetelmässä pitää siis harjoitella itesäätelyä, kriittisyyttä, asiallista suhtautumista toisiin, oman mielipiteen esittämistä, rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista, oman ja toisen työn arvostamista, turvallisen oppimistilanteen luomista, tiedon soveltamista ja keksimistä (Y3), vertais- ja itsearviointia, yleisönä oloa ja esiintymistä. Myönteiset kokemukset vahvistavat minäkuvaa ja rohkaisevat uuden oppimiseen.

Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden mukaan sävellyttämismenetelmä pitää rakentaa oppivan yhteisö toimintakulttuurin ytimeksi (P1). Musiikkiryhmissä kaikki osallistetaan sävellytykseen (O1, Y1, V1) (ks. Väkevä ja Westerlund 2006, 37 Deweylainen demokratia). Menetelmä on saanut nimensä osallistava sävellytysmenetelmä juuri sen keskeisestä asiasta, osallisuudesta. Se nousi menetelmää testatessani merkittävämpään rooliin kuin itse sävellyttäminen.

Demokraattinen toiminta (P5) sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (P6) mahdollistuvat osallisuudessa ja äänestyksissä: kaikki osallistuvat ja ovat vuorovaikutuksessa, kaikki säveltävät, kaikki antavat ja saavat vertaispalautetta, kaikki reflektovat itsearvioinnissa, ketään ei jätetä yksin, kaikkien pitää olla valmiita tekemään yhteistyötä myös eri sukupuolen edustajan kanssa, kaikkien kappalletta saa äänestää suosikiksi, jokainen saa äänestää, kaikkia kannuste-

taan esittämään oma mielipide (ei kaverin tai parin, ei suosita saman sukupuolen edustajaa, vaan arvioidaan tuotosta, ei sen tekijää), kaikki esiintyvät, ovat yleisössä ja tulevat kuulluiksi, sekä kaikkien mielipide vaikuttaa yleisöäänestyksessä ja hauskimman kappaleen valinnassa.

Näillä em. konkreettisilla toimintatavoilla (vrt. POPS luku 2.3) pyrin saavuttamaan uudessa opetussuunnitelmassa mainitun tavoitteen toimijuuden vahvistamiseksi: ”Koulun muodostaman oppivan yhteisön jäsenenä oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua” (POPS 2014, 20). Opettajan rooli näiden asioiden toteutuksessa on merkittävä. Opettaja arvioi kaikki oppilaat, prosessin, tuotokset, esitykset ja vuorovaikutuksen. Jos opettaja tekee määrälliset analyysit itse- ja vertaisarvioinneista sekä vertailee tuotosten kirjallisia ja soivia asuja, hän saa monipuolista materiaalia oppilaiden arviointia (musiikillisten taitojen, osallisuuden ja toimijataitojen suhteen) ja oman toimintansa kehittämistä varten (mitä pitää harjoitella lisää tai tarkemmin, kuka tarvitsee enemmän tukea missäkin asiassa jne.). Asiallisen kohtelun, rakentavan kritiikin ja yleisön arvioinnin kriteerit mietitään yhdessä kaikille samoiksi, jotta päästään reiluun kohteluun ja vertailukelpoisiin tuloksiin.

Haluan rohkaista opettajia sävellyttämään eri ikäisiä ja tasoisia oppilaita. Tämän menetelmän avulla luodaan turvallinen ilmapiiri, jossa on hyvä sävellyttää. Työni ja tutkimukseni myötä minulle on vahvistunut käsitys siitä, että olennaisinta on juuri turvallisen ympäristön ja keskinäisen luottamuksen luominen. Työrauhan luominen on haasteellista. Sitä ei juurikaan opeteta. Joiltakin opettajilta se sujuu itsestään, joillekin se tuottaa suuria hankaluuksia. Nykyään oppilaat ovat erilaisia kuin vuosikymmeniä sitten. Kotikasvatus ja kulttuuri ovat muuttuneet. Silti sosiaalisten taitojen hallitseminen on välttämätöntä nyky-yhteiskunnassa. Osallistavaan sävellytysmenetelmään on sisällytetty keinoja, jotka ovat toimineet omassa opetustyössäni turvallisuuden luomisessa ja ryhmänhallinnassa.

On siis kiinnitettävä huomiota hyvinvointiin ja turvalliseen arkeen (P2, O4, L2, L6, L7) eli turvallisen toimintaympäristön luomiseen. Vasta turvallisuuden tunne antaa rohkeutta ryhtyä luovaan työhön, musiikilliseen keksimiseen. Rakentavaa kritiikkiä harjoitellaan antamaan asiallisesti, sillä palaute arvioidaan. Näin kehitetään itsesäätelyä, laajennetaan mukavuusaluetta, parannetaan motivaatiota ja myönteistä asennetta. Harjoitellaan toisen ja oman työn arvostamista. ”Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille” (POPS 2014, 20).

Vertaisarviointia ei näytetä muille oppilaille, sillä vain opettaja näkee arviot. Arviointi on naama-arviointi, jossa on kolme ilmettä: hymy, neutraali ja mökö. Arvioinnit pitää pystyä tarvittaessa perustelemaan kahden kesken opettajalle. Opettaja näkee, jos joku antaa tai saa paljon mökönaamoja. Silloin kannattaa käydä kahdenkeskinen keskustelu ko. henkilöiden kanssa, miksi oppilas antaa tai saa mököjä. Toista henkilöä tai hänen antamaa palautetta ei voi lavastaa ikäväksi ilman perusteluita. Toisaalta opettaja voi keskustella mököjä saaneen henkilön kanssa, ymmärtääkö hän, mikä hänen käytöksessään aiheuttaa

moisia arviointeja, ja ohjata häntä parempaan käytökseen. Näillä toimenpiteillä luokkahenki saadaan paremmaksi. (Ks. POPS 2014, 27.)

Visuaalinen ilmaisu ja hassuttelukin kuuluvat oppimisprosessiin, kun suunnitellaan yhtyeen nimeä ja esiintymisasua mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä käyttäen (Y3, L2). Elämässä pitää olla välillä hömppääkin, sillä huumori toimii usein sosiaalisena liimana (O1, Y1, O2, O4, P2, P3). Tekisi mieli lisätä huumorintajun kehittäminen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja toimijataitoihin (Y4). Huumorissakin tarvitaan monitasoista monilukutaitoa.

Konsertissa arvioidaan luokan kuullen yleisö. Kun menetelmä käy tutuksi, ja turvallisia esiintymiskokemuksia on riittävästi, yleisö voi arvioida esiintyjä virheitä osoittamatta (esim. peukaloäänestys, olivatko esiintyjät asiallisia). Hyvä yleisö palkitaan, joten sosiaalinen paine käyttäytyä huomaavaisesti kasvaa. Oma toiminta on itse- ja vertaisarvioinnin kohteena, kuten muidenkin ryhmäläisten toiminta. Sosiaalinen kontrolli ja reflektio auttavat itsesäätelyn kehittymisessä ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Musiikilla itsellään on terapeutin vaikutus. Yhdessä musisointi lisää hyvinvointia. Äänenhuolto ylläpitää puhetyöläisen työkykyä. Koulussa turvallisuuden kiinnitetään huomiota mm. puhumalla kuulonhuollosta äänentoistovälineiden ja sähkösoittimien käytön yhteydessä sekä ohjaamalla oikeisiin soittimien käsittely- ja toimintatapoihin.

Osallistava sävellytysmenetelmä on uusi opetusmenetelmä, joka pyrkii ohjaamaan monipuoliseen työskentelyyn ja vuorovaikutukseen (P3, O2, O5, L1, L2). Sävellytystehtävään vaadittavat elementit harjoitellaan ryhmässä (O2, O3, L1, L2, Y1, Y2). Itse luova sävellytystehtävä toteutetaan parin kanssa (Y3). Parin kanssa tai ryhmässä tehdyt sävellykset kehittävät ajattelun taitoja, työskentely- ja yhteistyötaitoja sekä osallisuutta. Tuotos äänitetään kännykällä tv-taitoja harjoitellen (L5). Tuotokselle haetaan rakentavaa kritiikkiä muilta pareilta. Vastavuoroisesti heille annetaan rakentavaa kritiikkiä. Rakentavan kritiikin saaja arvioi palautteenantajan toiminnan. Kriittinen analysointi, eri näkökulmista asian tarkastelu ja ennakkoluuloton vaihtoehtojen yhdistely mahdollistuvat vertaisarvioinnin ja siitä saadun palautteen avulla. Menetelmässä harjoitellaan myös yleisönä ja esiintyjänä toimimista (L2, Y4). Uuden menetelmän monet työvaiheet opetellaan, jolloin treenataan myös oppimaan oppimista, tavoitteellista toimintaa ja itseohjautuvuutta (O5, L3, L6, L7). Jatkossa myös menetelmän vaiheiden harjoittelua voi syventää, esimerkiksi rakentavan kritiikin antamisessa on monia pedagogisia portaita edettävänä.

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus sekä monilukutaito (P4, O3, L1, L2, L4, L6, L7, V3, Y2, Y4, S1, S2, S3) musiikissa tulevat esiin musiikillisen tiedon eri muodoissa. Oma sävellys äänitetään mobiililaitteella, se kirjoitetaan muistiin sanallisesti tai rytmein ja kielinumeroin (myöhemmin myös muita notaatiomenetelmiä käyttäen). Sävellyksiä soitetaan mallista, korvakuulolta ja nuotinnoksista. Kantelemelodian myötä opitaan suomalaisesta kulttuuriperinnöstä, räpin kautta kansainvälisestä musiikkikulttuurista ja sen vaikutuksista meidän maailmaamme. (Ks. POPS 2014, 21.) Musiikki on hyvä keino tutustua omaan ja muiden kulttuureihin, lisätä yksilöiden ja ryhmien ymmärrystä ja kunnioitusta vastuullisesti. Musiikin kieli voi olla auditiivinen, proseduraalinen,

verbaalinen tai visuaalinen. Musiikin voi kokea monin aistein. Se herättää tunteita, ja sen avulla voi ilmaista omia tunteita. Musiikkia voi tulkita musisoiden, liikkuen, maalaten tai erilaisin symbolein. Musiikkia voi tallentaa äänittein tai nuotinnoksien. Musiikin kielet muokkaavat kulttuurista identiteettiä ja antavat itseilmmaiselle keinoja. (Vrt. POPS 2014, 21–23.) Musiikkialalla on monia ammattilaisia. He välittävät omaa musiikkikulttuuriaan. Musiikin avulla voi vaikuttaa (L6, L7, S3).

Työelämätaitoihin ja yrittäjyyteen (L6) osallistava sävellytysmenetelmä ohjaa jossain määrin. Musisointi vaatii harjoittelua ja pitkäjänteistä työskentelyä sekä opitun soveltamista luovasti. Elämässä tarvitaan ongelmanratkaisutaitoja ja rohkeutta ryhtyä ratkomaan haasteita (Y3). Äänityöläiselle äänenkäytön harjoittelu ja äänenhuolto ovat tärkeitä. Oppilas voi huomata muusikon ammattikuvan laajuuden. Musiikkialalla voi työskennellä useissa genreissä säveltäjiä, sanoittajia, sovittajia, soittajia, laulajia, kapellimestareita, äänittäjiä, tuottajia, esiintyjiä, roudareita, intendentejä, managereita ym.

Yrittäjyys vaatii itsenäisyyttä. OSM:n äänestystilanteissa rohkaistaan omaan mielipiteeseen (muut oppilaat eivät tiedä, ketä oppilas äänestää), joka saa olla eri kuin parhaalla kaverilla, luokan suosituimmalla oppilaalla tai työparilla. Oppilaita rohkaistaan kysymään vertaisarviointia tai äänestämään sekä tyttöjä että poikia. Arvioidaan tuotosta, ei sen tekijää tai kaveria. Oppilaat yrittävät jo siinä, että ryhtyvät oman sävellyksen tekoon, kehittävät tuotostaan rakentavan kritiikin pohjalta ja esittävät sen muille. Lisäksi oppilaat keksivät nimen yhtyeelle ja kappaleelle sekä miettivät esitysasun ja mahdollisen koreografian. Tavallaan he markkinoivat oman tuotteensa. Isompien oppilaiden kanssa tuotokset voi työstää myytävälle äänitteelle, jolloin päästään harjoittelemaan kaupallisia tietoja ja taitoja. (Ks. POPS 2014, 23–24.)

Osallistava sävellytysmenetelmä harjoituttaa osallistumista, vaikuttamista ja kestäväen tulevaisuuden rakentamista (L7) edellyttämällä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ongelmanratkaisutaitoja, toisilta mielipiteiden hakemista, kuuntelemista, toisten neuvomista rakentavalla kritiikillä, mielipiteiden ilmaisua, kohteliasta käytöstä, itsesäätelyä, itsestä, toisista ja ympäristöstä huolehtimista, yleisökasvatusta, itse- ja vertaisarviointia sekä mielipiteiden perustelua. (Ks. POPS 2014, 24.)

Musiikilliset avoimet ongelmat edellyttävät tiedonluomista musiikin keinoin, siis säveltämistä, tulkintaa tai musiikillista keksintää (Y3). Opetussuunnitelma ohjaa keksimiseen: ”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päätelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen” (POPS 2014, 20). Osallistava sävellytysmenetelmä tarjoaa pedagogisesti monipuolisia ja joustavia opiskelukokonaisuuksia (sävellytystehtäviä), erilaisia opetuksen työtapoja, vuorovaikutustilanteita ja yhteismusisointia jokaiselle oppilaalle huomioon ottaen heidän erilaiset tarpeet, valmiudet, aiemman oppimisen ja kiinnostuksen kohteita. OSM lähtee opiskeluprosessissa siitä, että musiikilliset tavoitteet rajataan sellaisiksi, että oppilailla on edellytykset selvittää tehtävästä. Matala kynnyksellä rohkaisee kokeilemaan. Alleviivaan juuri tuota ajatusta, että jokaiselle on teke-

mistä ja osallisuutta, ei vain taitaville harrastajille. Peruskoulu on koko ikäluokkaa varten. On tarkoitus opettaa ja uuden opetussuunnitelman myötä myös sävellyttää jokaista oppilasta.

Sävellytysmenetelmään voi valita minkä tahansa musiikillisen aiheen (S4), mutta tähän tutkimukseen valitsin sävellytystapauksiksi räpin, joka edustaa kansainvälistä populaarikulttuuria, sekä suomalaisten kansallissoittimella keksittävän kahden tahdin melodian. Musiikki kuuluu kulttuuriin. Musiikkikulttuureilla on oma musiikkipraksis (S1, S2). Yksi elämämaailman komponenteista on kulttuuri, joka muodostaa eräänlaisen kontekstin (elämämaailman merkitysmaailman) yhteisymmärrykseen pyrkivälle toiminnalle (Habermas 1987, ref. Kangas 1994, Varto 1996 a, 23; 208; Kosonen 2001, 93). Koska sävellys on aina kokonaisuus ja ilmiö, kannattaa seurata, mitä kulttuuritarjontaa valitusta aiheesta löytyy taide- ja kulttuurilaitoksilta. Mahdollisuuksien mukaan sitä kannattaa hyödyntää kulttuurisen osaamisen ja ymmärryksen kehittämiseen omassa elämässä, jotta voisi hahmottaa kulttuurin merkitystä myös koko yhteisössä ja yhteiskunnassa (L1, L2, L7, O3, S3, V3, P1, P4).

Verkottuminen ja jaettu asiantuntijuus ovat tutkivan oppimisen menetelmässäkin hyväksi havaittuja. Jotain musiikin tyylikautta tai suuntausta voi lähteä tutkimaan ilmiönä laajemminkin eri tieteen- ja taiteenalojen kannalta (esim. barokkimusiikki, -tyyli, symmetria, asut, kampaukset, tanssit, seuraelämä, puutarhat, arkkitehtuuri, kuvataide, itsevaltiutus, muut tyyliin vaikuttaneet historialliset tapahtumat ja ilmiöt, säveltäjät, sävellysmuodot jne.). Musiikki on kansainvälinen kieli (P4, L2, L4, O3), joka integroituu äidinkieleen, muihin kieliin, historiaan, maantieteeseen, kuvaamataitoon, matematiikkaan, ympäristötietoon ym. Musiikki eheyttää.

Usko itseen ja rohkeus yrittää ovat kaiken oppimisen alkupisteessä, minäkuvassa. Siitä ammentuvat toimijataidot (Y4). Kun kasvatamme myönteistä minäkuvaa turvallisessa ympäristössä ja yhteisössä, kylvämme myös välittämisen siemenen. Osallistava sävellytysmenetelmä ohjaa itsestä huolehtimisen ja arjen taitoihin (L3) prosessin seuraamisen, vertaisarvioinnin rakentavan kritiikin antamisen ja saamisen kautta. Palautteen saaja arvioi kritiikin. Tällöin oppilas ymmärtää, että hänen rakentavaa kritiikkiä arvioidaan, eikä hän voi perusteetta laukoa mitä vain. Kohteliasta käytöstä ja itsesäätelyn taitoa on tärkeä oppia. Rakentavaa palautetta annettaessa tulee olla asiallinen ja erottaa asioista puhuminen kaverisuhteista ja arvioitavasta henkilöstä.

On väliä, miten suhtaudumme toisiimme, ympäristöömme, itseemme ja tulevaisuuteemme (P7). Osallistavassa sävellytysmenetelmässä korostetaan itsesäätelyä ja asiallista käytöstä kaikkia kohtaan. Opettajalla on merkittävä rooli. Hänen pitää olla turvallinen aikuinen, joka varmistaa hyvän käytöksen puuttumalla asiattomaan käytökseen (P2). Kun opettaja välittää oppilaista, heidän keskinäisistä väleistään ja opettamastaan asiasta, tieto välittyy lämmöllä. Se lämpö kasvattaa rohkeutta, opiskelumotivaatiota ja myönteistä minäkuvaa. Välittäminen välittyy. Tiedon ja taidon välittäminen sujuu parhaiten, kun vastavuoroinen välittäminen tuo tilanteeseen turvallisuuden. Tällöin myös kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan viriää.

Osallistava sävellytysmenetelmä rohkaisee opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (POPS 2014, 21) kokeilemaan ja muodostamaan omia mielipiteitä (rakentava kritiikki, vertaisarviointi, itsearviointi, mielipide luokan hausimmasta kappaleesta), suhtautumaan tietoon ja mielipiteisiin kriittisesti. OSM ohjaa kehittämään myönteistä minäkuvaa, soveltamaan opittua luovasti, hyödyntämään tietotekniikkaa ja tarjoamaan onnistumisen kokemuksia, jotka taas antavat uskoa itseen ja uusista haasteista selviämiseen. Sävellyttämällä luodaan tiedollinen ja taidollinen pohja ja motivaatio jatko-opinnoille, jopa elinikäiselle oppimiselle ja harrastamiselle.

Olen lanseerannut käsitteen sosiaalinen jalanjälki. Jokainen jättää rinnalla kulkijoihinsa jäljen. Hiomme toisiamme. Peruskoulussa oppilaat ovat usein samassa luokassa monia vuosia. On tärkeää oppia, että jokainen luokassa vaikuttaa jokaisen elämään ja itsetuntoon, joten on tärkeä huomata, että olemme toisiamme varten. Ilmein, elein tai sanoin voi pahoittaa toisen mielen ja jättää ikävän sosiaalisen jalanjäljen, jolla voi olla erittäin surulliset ja kauaskantoiset seuraukset. Kiusaaminen heikentää kiusatun itsetuntoa. Kiusaajalla on usein huono itsetunto ja hän purkaa omaa pahaa oloaan muihin. Kukaan ei halua kiusaajan tai kiusatun leimaa. Opettajan ja muiden aikuisten ja lastenkin pitää puuttua kiusaamiseen.

Jos opettelemme itsesäätelyä sekä toisten ja itsemme kunnioittamista, voimme jättää toisiin ja itseemme myönteisen sosiaalisen jalanjäljen, jolloin meitä muistellaan hyvällä, ja autamme kaikkien osapuolten myönteisen minäkuvan kehittymistä. Sosiaalisten taitojen ja minäkuvan kehittyminen ovat kolikon eri puolet. Molempia tarvitaan, molemmat vaikuttavat toisiinsa. Pitää osata säädellä omaa käytöstään ja arvostaa itseään, jotta voi arvostaa muita ja saada heiltä arvostusta. Tähän olen kehitellyt erilaisia keinoja, joita olen sisällyttänyt menetelmäni. Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteissa on osallisuus ja toisten huomioon ottaminen sekä ihmisenä kasvaminen. Ne eivät ole irrallisia, vaan ne liittyvät kaikkeen toimintaan. Sen vuoksi ne pitää ottaa huomioon opetusmenetelmissä ja tuntien kulussa.

Kiva-koulu-paketteja on käytössä useassa koulussa. Materiaali on hyvää, ja sillä pyritään kiusaamisen vastustamiseen. Mielestäni on kuitenkin hullua ajatella, että kiva-tunteja on koulussa ehkä yksi oppitunti viikossa (tai vähemmän). Yksittäinen ja erillinen kiva-tunti ei ole järkevä, joskin parempi kuin ei mitään. Kivaa käytöstä pitää opetella joka tunnilla ja joka hetki. Vain siten voidaan oppia itsesäätelyä ja sosiaalisia taitoja.

Oma sosiaalinen jalanjälki on käyntikortti – millaisena muut meidät muistavat, millaisen jäljen jätämme itsestämme. Osallistava sävellytysmenetelmä ohjaa itsesäätelyyn, reflektioon ja rakentavaan käytökseen, sillä jokaisen käytöstä ja osallisuutta arvioidaan itse-, vertais- ja opettajan arvioinneissa. Yleisökasvatuksen avulla OSM pyrkii herättämään sosiaalisen kontrollin positiivisessa mielessä ohjaamaan kohti asiallista käytöstä. Kun oppilas kokee, että hänestä välitetään, ja hänen teoillaan on väliä, ja että muut arvioivat häntä hänen käytöksensä perusteella, kuten hän muita, hänelle kehittyy vastuuntunto, halu ja kyky välittää itsestä, ryhmästä, yhteiskunnasta ja kestävästä tulevaisuudesta

(V1, P7). Tämä on mahdollista, kun koemme olevamme vuorovaikutuksessa ja yhteisön jäsenenä (O1, Y1, V1, P1). Palaamme siis osallisuuteen, luvun lähtöpisteeseen. Ympyrä on sulkeutunut.

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä on tavoitteena harjoitella yhteisön jäsenenä olemista, vuorovaikutusta, tasa-arvoisuutta, ihmisyyttä ja taitotietoa sekä edistetään sivistystä ja elinikäistä oppimista vahvistamalla minäkuva ja toimijataitoja, jotka ovat olennaisia asioita oppimisen ja oppimiseen motivoitumisen kannalta. Osallistava sävellytysmenetelmä ohjaa oppimista ja osallisuutta edistäviin yhteismusisointihetkiin, jotka vahvistavat yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta. Menetelmä tuo oppimiseen iloa, rohkaisee luovaan ajatteluun ja ennakkoluulottomaan ilmapiiriin. Sen avulla pyritään saavuttamaan myönteisiä musiikkikokemuksia ja -elämyksiä sekä kehitetään musiikillista osaamista tieto- ja viestintäteknologiaa hyväksi käyttäen.

Musiikinopetuksen tavoitteiden sisällöt vaihtelevat sävellytystapauskohtaisesti. Kaikki musiikinopetuksen sisältöalueet (S1–S4) ja opetuksen tavoitealueet (O1–O5) tavoitteet (T1–T12) ovat mukana OSM:ssä, mutta sävellytystehtävästä riippuu, mitä musiikillisia elementtejä, merkintä- ja toimintatapoja harjoitellaan. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa olevassa räpissä ei harjoitella melodian keksintää, vaikka eriyttävänä tehtävänä voisi olla ostinaton tai melodiavälikkeen säveltäminen. Myös harmoniaa voisi laajentaa useamman soinnun looppiin. Kaikkien musiikin elementtien tai toimintatapojen ei tarvitse olla mukana jokaisessa sävellytystapauksessa. Opettajan tehtävä on valita opetettavat asiat (S4) opetussuunnitelman ja oppilaiden ikätason mukaan.

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2014 (POPS 2014)

2.1 Opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita

Suomen peruskouluissa opetustyön pohjana on valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka on ollut velvoittava vuodesta 2004. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kouluilla on koulukohtainen opetussuunnitelma, joka voi tuoda oman lisänsä valtakunnalliseen suunnitelmaan. Syksyllä 2016 voimaan tulee uusi opetussuunnitelma, joka tunnetaan nimellä Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Se painottaa osallisuutta, toiminnallista oppimista, ajattelun taitoja, ilmiöoppimista, tvt-taitoja ja luovuutta. Oppiaineille on omat sisältötavoitteet. Musiikkiin on lisätty uutena musiikillinen keksiminen eli sävellyttäminen. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa sävellyttämään kaikkia peruskoulussa musiikkia opiskelevia. Tähän ei monella opettajalla ole kokemusta tai koulutusta.

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita on kolme: kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (V1), tarpeelliset tiedot ja taidot (V2) sekä sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen (V3) (POPS 2014, 19). "Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista." POPS 2014, 16.)

Laaja-alaiset tavoitteet koskevat kaikkea opetusta. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa kokonaisuutta, joka sisältää monia asioita, kuten tietoja, taitoja, arvoja, asenteita, tahtoa ja taitoa soveltaa näitä tilanteen vaatimalla la. "Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia." (POPS 2014, 20.)

Opetussuunnitelman pohjalla on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita ja ratkoo ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Oppimisprosesseissa oppilas syventää oppimaansa, kehittää työskentely- ja ajattelutaitoja, ennakoii ja suunnittelee yhä itseohjautuvammin toimintaansa. Oppilas kehittää oppimaan oppimisen taitoja, oppii tietoja ja taitoja sekä reflektoi oppimistaan ja kokemuksiaan. Oppiminen on kasvua ihmisenä ja yhteisen hyvän elämän luomista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa kieltä, kehoillisuutta ja aisteja käyttämällä. Vuorovaikutustilanteissa harjoitellaan ottamaan huomioon oman toiminnan seurauksia ja vaikutuksia ihmisiin ja ympäristöön sekä kehitetään luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Myönteiset tunnekokemukset edistävät oppimista ja motivoivat uuden oppimiseen. Minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat oppilaan omien tavoitteiden asetteluun ja motivaatioon. Rohkaisevan, monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen oppimisprosessin aikana ovat vuorovaikutusta, joka tukee oppimista ja laajentaa kiinnostuksen kohteita sekä vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. (POPS 2014, 17.) Opetussuunnitelman ajatukset ovat yhteneviä praksialistisen käsityksen kanssa.

Laaja-alaisia tavoitteita on seitsemän. Ne liittyvät tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaan kokonaisuuteen. Osaaminen on tietotaidon käyttöä tilanteen edellytysten mukaan, tiedon soveltamista. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat oppisisällöt, työskentelytavat, vuorovaikutus, palaute, ohjaus, tuki, arvot, asenteet, motivaatio, tahtotila sekä itsensä arvostus. (POPS 2014, 20–24.)

L1 on ajattelu ja oppimaan oppiminen. Oppimaan oppiminen ja ajattelun taidot ovat perusta osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet oli Touko Voutilainen kirjannut jo Peruskoulun opetussuunnitelma I:een (1970, 26–33). Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttavat käsitys itsestä oppijana, vuorovaikutus ympäristön kanssa, havainnot, tiedon haku, arviointi, muokkaus, tuottaminen ja jakaminen. Tieto voi olla formaalista, tietoisesti pääteltyä tai intuitiivista, kokemukseen perustuvaa. ”Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syvennymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä” (POPS 2014, 20). Oppilaita tulee rohkaista luottamaan itseensä, näkemyskykyä ja kykyä keksiä uusia ratkaisuita, samoin uusien vaihtoehtojen ja näkökulmien punnitsemiseen, vuorovaikutukseen ja ristiriitojen selvittämiseen. Omia mielipiteitä pitää pystyä perustelemaan, jotta voi saada niille yhteisöltä tukea ja kannustusta. Näin toimijuus vahvistuu. (POPS 2014, 20.)

Tietoa ohjataan käyttämään itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen luovasti. Toiminnalliset työtavat rohkaisevat kokeilemaan ja käyttämään mielikuvitusta, lisäävät oppimisen iloa ja vahvistavat kykyä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen, samalla valmiudet systeemiseen ja eettiseen ajatteluun sekä kokonaisuuksien ja vuorovaikutussuhteiden hahmottamiseen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät, kun oppilas oppii asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään,

arvioimaan edistymistään ja hyödyntämään teknologisia apuvälineitä. (POPS 2014, 20–21.)

Toinen laaja-alainen tavoite (L2) on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Maailmassa on monia kulttuureita, kieliä, uskontoja ja katsomuksia, joten kulttuuriselle osaamiselle, arvostavalle vuorovaikutukselle ja itseilmaisun taidoille on tarvetta. Oman elinympäristön, historian ja kulttuuriperinnön tuntemus ja arvostaminen luovat omat juuret. Myös musiikkikulttuurin ja median vaikutuksia, yhtäläisyyksiä ja eroja pohtimalla kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana. Toisten arvostava kohtaaminen ja hyvät tavat ovat tärkeitä. Tarvitaan mahdollisuuksia kulttuurin, kulttuuriperinnön sekä taiteen kokemiseen ja tulkitsemiseen. Omakohtainen kokemus näistä opettaa välittämään, muokkaamaan sekä luomaan kulttuuria ja perinteitä sekä huomaamaan niiden vaikutuksen hyvinvointiin. Toisen asemaan asettuminen, tilanteiden ja asioiden tarkastelu eri näkökulmista, omien mielipiteiden rakentava esittäminen toista kunnioittaen, itseilmaisuus, vuorovaikutus ja esiintyminen ovat opetus suunnitelman tavoitteissa. Osallistavassa sävellytysmenetelmässäni ohjataan näihin tavoitteisiin musiikki, kieli ja symbolit ilmaisun välineinä. Ilmaisussa käytetään soittotaitoja, sanoja, tunteita, eleitä, ilmeitä, liikkeitä ja asua esteettisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Yleisökasvatus on osa vuorovaikutustaitojen oppimista. (POPS 2014, 21.)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat kolmas laaja-alainen tavoite (L3). Oppilaan tulee ymmärtää, että jokainen vaikuttaa omalla toiminnallaan omaan ja toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Turvallinen työympäristö on suorastaan edellytys luovalle toiminnalle. Ollaan toisiamme varten –sanonta kuuluu jokapäiväisiin sanontoihini. Arjen taidot, vastuu omasta ja yhteisestä työstä, tunnetaidot ja sosiaaliset taidot ovat tärkeitä. Puhun itse sosiaalisesta jalanjäljestä, vaikutuksesta, jonka jätämme kohtaamiimme ihmisiin. On tärkeää jättää positiivisia sosiaalisia jalanjälkiä, sillä kun arvostaa toisia, saa arvostusta. Keskinäinen huolenpito ja ihmissuhteet, ajanhallinta ja itsesäätelytaito ovat tärkeitä. (POPS 2014, 22.)

Neljäs laaja-alainen tavoite (L4) on monilukutaito. Sanallisten, kuvallisten auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien ja niiden yhdistelmien avulla ilmaistu kirjoitettu, puhuttu, painettu, audiovisuaalinen tai digitaalisessa muodossa oleva tieto tarvitsee tulkintaa, tuottamista ja arvottamista sekä monimuotoisten kulttuurisen viestinnän muotojen ymmärtämistä eli monilukutaitoa, jonka avulla rakentaa myös identiteettiä. Monilukutaito auttaa kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen oppimista ja kehittymisestä sekä eettisten ja esteettisten kysymysten pohtimista. Siihen kuuluvat myös taito hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa erilaisissa muodoissa, ympäristöissä, tilanteissa ja erilaisten välineiden avulla (perinteisin ja monimediaisin keinoin). Monilukutaitoa kehitetään kohti tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa. (POPS 2014, 22–23.)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on viides laaja-alainen tavoite (L5). Tieto- ja viestintäteknologinen (tv:t:n) osaaminen on välttämätöntä nykypäivänä, sitä pidetään suorastaan kansalaistaitona. Se on myös osa moniluku-

taitoa, oppimisen kohde ja väline. Tvt-taitoja (sovellutuksia, käyttötarkoituksia, merkitystä arjessa, vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona) tulee hyödyntää suunnitelmallisesti koulutyössä. Tvt-taitoja kehitetään neljällä pääalueella: 1) käyttö- ja toimintaperiaatteiden sekä keskeisten käsitteiden ymmärtäminen ja käytännön taitojen kehittäminen omien tuotosten laadinnassa, 2) tvt-taitojen vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttö, 3) tvt-taitojen käyttö tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä ja 4) tvt:n käyttö vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. Olennaista on oppilaan oma aktiivisuus, luovuus, sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytäminen, yhdessä tekeminen ja oivaltamisen ilo. Näillä on vaikutus opiskelumotivaatioon. Tvt:n keinoin omia ajatuksia ja ideoita voi tehdä näkyväksi monin tavoin samalla ajattelun ja oppimisen taitoja kehittäen. (POPS 2014, 23.)

L6 eli työelämätaidot ja yrittäjäyys antavat valmiuksia kiinnostua ja suhtautua myönteisesti työelämään ja työhön. Oppilaat tarvitsevat myönteisiä kokemuksia yritteliäisyyden ja työn merkityksestä, mahdollisuuksista sekä vastuullisena yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä toimimisesta. Koulussa harjoitellaan pitkäjänteistä ja järjestelmällistä itsenäistä ja yhdessä muiden kanssa työskentelyä. Jokaisella on oma rooli kokonaisuudessa. Tarvitaan vastavuoroisuutta, yhteisen tavoitteen eteen ponnistelua, työprosessien suunnittelua, hypoteesien asettamista, vaihtoehtojen testaamista, johtopäätösten tekoa, aikataulutusta, muutosvalmiutta, ennakkointia, joustavuutta, luovuutta, pettymysten sietokykyä, sisukkuutta työn valmiiksi saamiseksi sekä työn ja työtulosten arvostamista. Rohkeus aloitteellisuuteen ja erilaisten vaihtoehtojen etsintään ovat tärkeitä. Oppilaita kannustetaan löytämään omat ammatilliset kiinnostuksen kohteensa ja tekemään valintoja omista lähtökohdistaan ennakkoluulottomasti. (POPS 2014, 23–24.)

Viimeinen laaja-alainen tavoite (L7) on osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen, osallistumista ja vaikuttamista voi harjoitella koulussa turvallisesti. Demokratia toimii, kun osallistutaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Jokaisen oppilaan osallisuutta ja kiinnostusta yhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan pitää vahvistaa, jotta heistä kasvaa aktiivisia kansalaisia, joilla on sekä vapauksia että vastuita. Oppilaat osallistuvat opiskelun ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja päätöksentekoon ikätasoisesti. Yhteistyötä, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, neuvottelutaitoja ja ristiriitojen ratkaisemista sekä kriittistä asioiden tarkastelua pitää harjoitella oikeudenmukaisuuden ja kestävä elämäntavan näkökulmista. (POPS 2014, 24.)

Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita ovat oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä (P1), hyvinvointi ja turvallinen arki (P2), vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely (P3), kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus (P4), osallisuus ja demokraattinen toiminta (P5), yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (P6) ja vastuu ympäristöstä ja kestävä tulevaisuuteen suuntautuminen (P7) (POPS 2014, 27–29).

Koulu on oppiva yhteisö, joka kannustaa ja rohkaisee kaikkia jäseniään oppimaan, luo edellytyksiä yhdessä ja toisilta oppimiseen, tutkimiseen, kokei-

lemiseen, innostumiseen, onnistumiseen ja virheistä oppimiseen (P1). Yhteisö antaa haasteita, kehittää kokeilunhalua ja minäkuva, tukee ponnisteluisia ja työn loppuun saattamisessa. Fyysinen aktiivisuus irrottaa istumisesta. Turvallisuus ja hyvinvointi (P2) ovat edellytyksiä oppimiselle ja luovuudelle (ks. Uusi-kylä ja Piirto 2006, 35). Jokaisella on oikeus saada tukea oppimiseen ja kehitykseen sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Kiusaamista tai epäasiallista käytöstä ei saa hyväksyä. Kuulluksi tuleminen ja oikeudenmukaisuus rakentavat luot-tamusta. Hyväksyvä ilmapiiri, sosiaaliset suhteet ja viihtyvyys edistävät työ-rauhaa. (POPS 2014, 30.)

Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely edistävät yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia. ”Oppiva yhteisö rakentaa tietoa ja toimii joustavasti, rohkaisee kokeilemiseen ja antaa tilaa eri ikäkausille ja oppi-joille tunnusomaiselle toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille. Koulussa hyödynnetään erilaisia työtapoja, kannustetaan projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun sekä rohkaistaan yhteistyöhön eri tahojen kanssa (P3). Tieto- ja viestintäteknologia voi edistää vuorovaikutusta ja työskentelyn monikanavaisuutta. (POPS 2014, 27–31.)

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus (P4) tukevat kotikansainväli-syyttä, yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuul-lista toimintaa. Erilaisiin kulttuuritraditioihin tutustutaan, keskustellaan raken-tavasti erilaisista tavoista toimia ja ajatella ja luodaan uusia toimintatapoja. Kiel-ten moninaisuudesta, eroista ja asenteista keskustellaan. Ymmärretään, miten tärkeä merkitys kielellä on oppimisessa ja identiteetin kehittymisessä. Eri tie-donalojen kielet ja symbolijärjestelmät antavat erilaisia näkökulmia ilmiöön. (POPS 2014, 28.)

”Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luo niille toimintatapoja ja rakenteita.” (POPS 2014, 28.) Osallisuus ja demokraattinen toiminta (P5) edesauttavat kas-vua aktiiviseksi kansalaiseksi. Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa syventää käsityksiä yhteiskunnassa toimimisesta.

Yhdenvertaisuuslain (21/2004) mukaan yhteisön jäsenet tulee kohdata ja kohdella samanarvoisesti riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä (P6). Se ei tarkoita pyrkimystä samanlaisuuteen, vaan yhdenvertaiseen kohte-luun: perusoikeudet ja osallistumisen mahdollisuudet kaikille yksilölliset tar-peet huomioon ottaen ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (POPS 2014, 28.)

Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen (P7) näkyy oppivassa yhteisössä hyvän tulevaisuuden toivon ja ekososiaalisen sivi-sityksen osaamisperustan rakentamisena. Realistinen ja käytännöllinen asenne auttaa kohtaamaan maailman moninaisuutta ja toimimaan oikeudenmukai-semman sekä kestävämmän tulevaisuuden puolesta yhteisön jäsenenä, kunta-laisina ja kansalaisina. (POPS 2014, 29.)

”Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.” (POPS 2014, 30.) Ilo, elämyksellisyys, toiminnallisuus, eri aistien käyttö, onnistumisen kokemukset ja osallisuus vahvistavat minäkuva, itsetuntoa ja motivaatiota, mikä kehittää ja vahvistaa sisäistä motivaatiota sekä itseohjautuvuutta. Elämyksellisyys erottaa tajuisen tajuttomasta, se on kokemuksellisuuden alkutila (Rauhala 1996, 42).

Taiteelliset ilmaisukeinot edistävät terveen itsetunnon, luovuuden ja ilmaisun kehittymistä vuorovaikutuksessa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea yhteisöllistä ja laaja-alaista oppimista, erilaisissa rooleissa toimimista, jaettava asiantuntijuutta ja vastuullisuutta omista ja yhteisistä tavoitteista. (POPS 2014, 30.) Opetussuunnitelmassa tiivistetään oppimisen optimaaliset olosuhteet hyvin:

”Oppiaineille ominaisten työtapojen käyttö edistää sekä jäsentyneiden tietorakenteiden muodostumista että taitojen omaksumista. Oppimisen kannalta tärkeitä ovat tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taidot. Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.” (POPS 2014, 30.)

Oppilaantuntemukseen perustuva eriyttäminen tukee oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia oppimistapoja. Eriyttämällä mahdollistetaan rauha oppia. Monipuolinen ja tarkoitukseen sopiva tieto- ja viestintäteknikan käyttö antaa mahdollisuuksia kehittää omaa työskentelyä ja verkostoitumista, lisää valmiuksia omatoimisen, vuorovaikutteisen ja kriittisen tiedon hankintaan ja käsittelyyn sekä luovaan tuottamiseen. Opettaja ohjaa oppilaita vahvistamaan itseohjautuvuutta. Kun oppilaat suunnittelevat ja arvioivat työskentelyään, oppimaan oppimisen taidot kehittyvät, mikä motivoi ja lisää vastuun ottamista oppimisesta ja työskentelystä kouluyhteisössä. Kun mietitään yhdessä arviointiperusteita, oppilaat sitoutuvat tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. (POPS 2014, 30–31.)

Eheyttäminen pyrkii kokonaisuuksien ja sen osien välisten relaatioiden ymmärtämiseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Monitieteellisyys ja -taidollisuus sekä tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat opitun soveltamiseen ja osallisuuden kautta yhteisölliseen rakentamiseen. Näin opittu asia liittyy omaan elämään ja yhteiskuntaan antaen keinoja laajentaa ja jäsentää maailmankuvaa. (POPS 2014, 31–32.)

2.2 Musiikin oppimisen tavoitteet

Musiikki oppiaineena pyrkii luomaan edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Toiminnalliset menetelmät kehittävät musiikillisia taitoja, ymmärrystä, kokonaisvaltaista kasvua ja sosiaalisia taitoja. Musiikillisten taitojen laajeneminen vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin, laajentaa maailmankuvaa ja antaa pohjan elinikäiselle musiikkiharrastukselle. Ajattelun taitoja kehitetään jatkuvasti yhteisöllisissä tapahtumissa, oppitunneilla, säveltämisen ja muun luovan toiminnan parissa ilmiöitä, eheyttäviä teemoja ja koulun ulkopuolista toimintaa unohtamatta. Monipuolinen musiikinopetus antaa eväitä ilmaisutaitojen ja luovuuden kehittymiseen. Musiikin merkityksien tulkinta yksilön ja yhteisön toiminnassa eri kulttuureissa rakentaa arvostusta ja kiinnostusta sekä musiikkiin että kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (POPS 2014, 141, 263, 422.)

Musiikin opetussuunnitelmassa peruskoulun musiikinopetus on jaettu kolmeen osaan: vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9. Keskeisiä tavoitteita ovat musiikillisen toiminnan luoma ilo ja yhteenkuuluvuuden tunne (osallisuus) sekä kunnioittava suhtautuminen toisten kokemuksiin. (Lisäisin tähän myös omien kokemusten ja tuotosten kunnioittamisen.) Musiikillisen hahmottamiskyvyn (musiikillisen tiedon eri muotojen), terveen äänenkäytön ja myönteisen musiikkisuhteen kehittyminen ovat tärkeässä asemassa. Minäkäsitys musiikillisena toimijana rakentuu myönteisten oppimiskokemusten myötä. Musiikillisen toiminnan (laulamisen, soittamisen, säveltämisen, musiikkiliikunnan ja kuuntelemisen) lisäksi niistä saaduista kokemuksista keskustelemista pidetään musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen oppimisen perustana. (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423.)

Säveltäminen on uutena asiana musiikin opetussuunnitelmassa. Nyt se velvoittaa musiikilliseen luomiseen ja musiikin tuottamiseen, joilla edistetään esteettistä ja musiikillista ymmärrystä sekä itseilmaisua yksin ja ryhmässä. Ääniä ja musiikin ilmaisukeinoja hyödyntäen oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa musiikillisia ja monitaiteellisia kokonaisuuksia koulun arkeen ja juhlaan. Yläluokilla pyritään kehittämään kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa pohjimalla musiikilla viestintää ja vaikuttamista. TVT-taitoja hyödynnetään musiikin opiskelussa. Samalla perehdytään tekijänoikeuksiin ja digitaaliseen median käyttömahdollisuuksiin sekä niihin mahdollisesti liittyviin eettisiin ongelmiin. (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423.)

Musiikinopetuksen tavoitteet eri luokka-asteille määritellään opetussuunnitelmassa seuraavasti:

Osallisuus (O1)

- T1 1.-2. lk ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen
 T1 3.-6. lk rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään
 T1 7.-9. lk kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä

Musisointi ja luova tuottaminen, tvT (O2) (3.-6. lk Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen)

- T2 1.-2. lk ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä
 T2 3.-6. lk ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä
 T2 7.-9. lk ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä
 T3 7.-9. lk kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin
 T3 1.-2. lk kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen
 T3 3.-6. lk kannustaa oppilasta keholliseen musiikkiin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen
 T4 7.-9. lk rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun
 T4 1.-2. lk antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia
 T4 3.-6. lk tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä
 T5 7.-9. lk tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan
 T5 3.-6. lk rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen
 T6 7.-9. lk kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn
 T7 7.-9. lk ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito (O3)

- T5 1.-2. lk innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta
- T6 3.-6.lk ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta
- T8 7.-9. lk ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa
- T6 1.-2. lk auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseriaatteita musisoinnin yhteydessä
- T7 3.-6.lk ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä
- T9 7.-9. lk rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (O4)

- T7 1.-2. lk ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa
- T8 3.-6.lk ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta
- T10 7.-9. lk ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin
- T11 7.-9. lk ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta

O5 Oppimaan oppiminen musiikissa (O5)

- T8 1.-2. lk tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa
- T9 3.-6.lk ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.
- T12 7.-9. lk ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin. (S1-S4, L1) (POPS 2014, 141-142, 263-264, 422-423.)

TAULUKKO 2 Musiikinopetuksen tavoitteet ja laaja-alaiset tavoitteet luokilla 1–9 sekä oma näkemykseni L-tavoitteista, koonti

Musiikinopetuksen tavoitteet		1.-2. lk	3.-6. lk	7.-9. lk	TH	
O1	OSALLISUUS	T1 osallisuus musisoivassa ryhmässä,	T1	T1	T1	
		minäkuva ja yhteishenki	L2, L7	L2, L6, L7	L2, L7	L1-L7 (-L5)
O2	MUSISOINTI JA LUOVA TUOTTAMINEN, TVT	T2 laulu ja äänenkäyttö	T2	T2	T2	
			L1, L2, L4	L2	L2	L1-L4 (6-7)
		T2-T3 soitto	T2	T2	T3	
			L1, L2, L4	L2	L2	L1-L4 (L6- L7)
		T3-T5 kuuntelu ja liikunta	T3	T3	T4	
			L1, L4	L1, L2	L2 (liikunta)	
				T4	T5	L1, L2, L4
				L2	L2 (kuuntelu)	(L3, L6, L7)
		T4-T7 musiikillinen keksintä	T4	T5	T6	
			L5, L6	L1, L2, L5, L6	L1, L3, L6	
					T7 (tv)	L1, L2, (L3, L4), L5 (L6-L7)
				L1, L2, L5		
O3	KULTTUURINEN YMMÄRRYS JA MONILUKUTAITO	T5-T8 kulttuuri, viestintä, tieteenlaji, vaikutus	T5	T6	T8	
			L2, L4	L2	L2, L4	L1, L2, L4 (L7)
		merkintätavat	T6	T7	T9	
			L4	L4	L1, L2, L4, (L7)	
O4	HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS MUSIIKISSA	T7-T11 hyvinvointi, vastuullisuus, turvallisuus	T7	T8	T10	
		kuulo, tunteet	L7	L3	L3, L4	L1, L3, L6, L7
					T11	
				L1		
O5	OPPIMAAN OPPIMINEN MUSIIKISSA	T8-T12 tavoitteet - harjoittelu - arviointi	T8	T9	T12	
			L1	L1	L1	L1, L3, L4, L6, L7

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

L4 Monilukutaito

L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys

L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Kaikissa musiikinopetuksen tavoitteissa on mainittu jokainen sisältöalue S1–S4. Hämmästyin, kun huomasin, että eri luokka-asteiden toisiaan vastaavissa tavoitteissa oli eri laaja-alaisia tavoitteita. Osallisuuden (O1) T1-tavoitteessa pyritään osallisuuteen musisoivassa ryhmässä myönteistä minäkuva ja yhteishenkeä kehittäen. Silti laaja-alaisina tavoitteina on vain L2, L6 ja L7, mutta L6 jopa putoaa pois 7 yläluokilla. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) kehittyvät vuorovaikutuksessa. Itsestä huolehtimista on ryhmän mukana pysyminen (L3) ja oman osuutensa hoitaminen, itsestä huolehtiminen. Monilukutaitoa (L4) tarvitaan nuoteista soittamiseen ja laulamiseen. TVT (L5) on väline, jota voi käyttää, joten se sopii joka tavoitteeseen, vaikka ilman sitäkin pärjätään hyvin. L7 jätetään mainitsematta, vaikka yhteismusisointi osa osallistumista ja vaikuttamista. Hyvää tulevaisuutta on musisointitaito, hyvä minäkuva ja yhteistyökyky, sillä ne kaikki lisäävät hyvinvointi

Musisointi ja luova tuottaminen, tv (O2), joka on 3.–6. luokilla kirjattu opetussuunnitelmaan nimellä Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen) voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: laulu ja soitto sekä kuuntelu, liikunta ja keksintä. Aiheet kuvaavat musiikinopetuksen toimintatapoja ja vas-

taavat kutakuinkin musiikinopetuksen sisältöaluetta S1 (Miten musiikissa toimitaan). Luokilla 3–9 tavoitteena on vain L2 laulussa ja soitossa, mutta alkuopetuksessa sen lisäksi myös L2 ja L4. Äänenkäyttö on tärkeä oppia, sitä tarvitaan vuorovaikutuksessa ja monessa ammatissa, joten lisäksi tähän L3-tavoitteen. Musisointi vaatii ja kehittää ajattelun taitoja, joten L1 kuuluisi tähän. Laulu- ja soittotaitoja pitää harjoitella, yrittää, niiden avulla voi ylläpitää hyvinvointia ja äänityöläisten ääntä, osallistua ja vaikuttaa, joten voisivat ottaa tähän ryhmään myös tavoitteet L6 ja L7. Yläkoulun tavoitteet ovat eritellympiä kuin alakoulussa, joten heillä on myös useampi tavoite.

Kuunteluun ja liikuntaan oli yläkouluun merkitty vain L2-tavoite, luokille 3–6 sen lisäksi L1 ja alkuopetukseen vain L1 ja L4. Kuuntelu ja liikkuminen ovat keinoja hahmottaa käsitteitä, siis ajattelun taitoja (L1). Kumma, ettei alkuopetuksessa ole tavoitetta L2 ollenkaan, vaikka on kyse ilmaisusta. Musiikin kuuntelu ja liikkuminen lisäävät hyvinvointia, itseilmaisua, jopa arjen taitoja (L3). L4 on vain alkuopetuksessa, jossa käsitteitä harjoitellaan konkreettisesti, kuten liikkuen. Musiikilla on monta muotoa. Esimerkiksi äänipartituurilla voidaan kuvata symbolisesti musiikkia, mutta sen voi toteuttaa liikkuen. Monilukutaitoa (L4) voi harjoituttaa vaikka kuvapartituureilla ylemmilläkin luokilla. Taustamusiikkia käytetään mm. ostosinnon nostamiseen. Musiikki toimii vaikuttamisen keinona. L7-tavoite sopii hyvin kuunteluun ja liikuntaan. Työelämässä tarvitaan välillä itsestä huolen pitämistä, vaikka musiikkia kuunnellen tai liikkuen (L6).

Musiikillinen keksintä on nyt kirjattu uutena asiana opetussuunnitelmaan, joten se velvoittaa opettamaan kaikille peruskoululaisille tätä. Musiikillinen keksintä on joka luokkatasolla saanut merkinnät L5 ja L6, vaikka yläkoulussa tv-taidot on vielä eritelty omaksi tavoitteeksi. L1 ja L2 on mainittu luokilla 3–9. Yläkoulussa tavoitteissa on myös L3. Ottaisin tavoitteet L1 ja L2 ehdottomasti mukaan jo alkuopetukseen, sillä tiedonluominen musiikillisella keksimisellä kehittää ajattelun taitoja luovasti. Keksiminen harjoittaa ongelmanratkaisutaitoja, joten se parantaa myös arjen taitoja, työelämätaitoja ja kestäväns tulevaisuuden rakentamista (L3, L6 ja L7). Musiikillista keksintää voi tallentaa äänittämällä tai kuvaamalla (L5) sekä kirjoittamalla tuotos muistiin symbolein (L4).

Kulttuuriseen ymmärrykseen ja monilukutaitoon (O3) on merkitty kaikille peruskoulun luokkatasoille tavoite L2 ja L4. Monilukutaitoa ei ollut merkitty luokille 3–6 kulttuuriseen ymmärrykseen, vaikka eleet, ilmeet, tyyli ym. kuuluvat monilukutaitoon. L4 oli merkitty kaikille ainoaksi tavoitteeksi merkintätappoihin, vaikka niissä on kulttuurisia eroja, ja niiden avulla voi olla vuorovaikutuksessa ja ilmaista itseään (L2). Lisäisin tähän kohtaan ajattelun taidot (L1) ja osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen (L7). Osallistuminen tuo keinoja vaikuttaa, vuorovaikutus mahdollistaa osallisuuden ja kestäväns tulevaisuuden rakentamista.

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (O4) oli koettu koskettavan eri laaja-alaisia tavoitteita luokka-asteista riippuen. Alkuopetuksessa tavoitteena on osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväns tulevaisuuden rakentaminen (L7), 3.–6. luokilla itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) ja yläkoulussa L3:n lisäksi

si monilukutaito (L4). Monilukutaito voi olla varoittavien symbolien tulkintaa. Lisäisin tähän ajattelun taidot (L1), työelämätaidot ja yrittäjyyden (L6) (ammattissa jaksamisen) ja osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen (L7).

Oppimaan oppimisessa (O5) oli koettu yksimielisesti ainoaksi tavoitteeksi kaikille luokka-asteille ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1). Pyritään asettamaan tavoitteita, harjoittelemaan niiden saavuttamiseksi ja arvioimaan, päästiinkö tavoitteisiin. Mielestäni oppimaan oppiminen on toimijataitoja, joten lisäksi ajattelun taitojen lisäksi tavoitteiksi myös itsestä huolehtimisen ja arjen taidot (L3), monilukutaidon (L4, tiedon eri muotojen ymmärtäminen), työelämätaidot ja yrittäjyyden (L6) sekä osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen (L7).

Vuosiluokilla 1–2 tavoitteisiin liittyvistä laaja-alaisista tavoitteista opetus-suunnitelmassa mainitaan L1, L2, L4, L6, kolmannelta luokasta alkaen kaikki laaja-alaiset tavoitteet L1–L7. Alusta asti musiikinopetuksessa ovat mukana kaikki sisältöalueet S1–S4. S1 sisältää osallisuuden (ryhmän jäsenenä toimimisen) ja myönteisen yhteishengen luomisen (ilmaisuun ja keksimiseen rohkaisemisen, luontevan hengityksen, äänenkäytön ja laulamisen harjoittelemisen sekä käytössä olevien soittimien ja laitteiden tarkoituksenmukaisen käsittelyn. S2 on käsitteenhallintaa käsitteillä taso, kesto, voima ja väri. Taitojen karttuessa laajennetaan käsitteisiin rytmi, melodia, dynamiikka, sointiväri, harmonia ja muoto. (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423.) Mielestäni operoidaan samoilla käsitteillä, mutta eri käsitteillä ja tasoilla: tekee, tunnistaa, soveltaa, kirjoittaa (+ nimeää).

S3 tarkoittaa omia kokemuksia ja havaintoja musiikista ja pohditaan musiikin merkitystä omassa elämässä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa. S4 tarkoittaa ohjelmistoa, jota käytetään musiikin opetuksessa oppilaiden ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin soveltuen sekä kulttuuriperintöä vaalien (laulut, leikit, lorut, liikunta, soitto- ja kuuntelua sekä luova toiminta). Ohjelmistossa on monipuolisesti musiikin eri genrejä sekä itse tuotettua musiikkia. (POPS 2014, 142, 264, 423.)

Opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteet on jaettu viiteen O-tavoitteeseen. Seuraavassa olen koonnut niihin tavoitteisiin sopivia muita perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita. O1 vastaa oppimisen ydinmetaforaa osallisuus (Y1), O2 vastaa tiedonprosessointia (tiedonhankintaa ja -luomista Y2–Y3). O3–O5 vastaavat toimijataitoja (Y4). T-tavoitteet on opetussuunnitelmassa jaettu luokka-asteittain O-tavoitteisiin (ks. taulukko 2).

O1 Osallisuus (P1, P3, P4, P5, P6, P7, V1, V3, S1, S3)

O2 Musisointi ja luova tuottaminen (P3, P4, P5, P6, P7, V2, V3, S1, S2, S3)

O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito (P1, P3, P4, P5, P6, P7, V1, V2, V3, S1, S2, S3)

O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (P2, P3, P4, P5, P6, P7, V2, V3, S1, S3)

O5 Oppimaan oppiminen musiikissa (P3, P4, P5, P7, V1, V2, V3, S1, S2, S3).

Musiikin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa ja ohjauksessa, eriyttämisessä sekä tuessa on mainittu seuraavia asioita:

- pedagogisesti monipuoliset ja joustavat opiskelukokonaisuudet
- erilaiset opetuksen työtavat, vuorovaikutustilanteet ja yhteismusisointi jokaiselle oppilaalle
- oppimisen ilo ja luovaan ajatteluun rohkaiseva ennakkoluuloton ilmapiiri
- myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset
- musiikillisen osaamisen kehittäminen
- tieto- ja viestintäteknologian käyttö musiikillisessa toiminnassa
- taide- ja kulttuurilaitosten tarjoamat mahdollisuudet opetuksessa
- oppilaiden erilaisten tarpeiden, aiemman oppimisen ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen
- oppimista ja osallisuutta edistävät yhteismusisoinnin tilanteet, jotka vahvistavat yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta.
(POPS 2014, 142, 264–265, 424.)

Arviointi luokilla 1–2 on yrittämiseen ja taitojen harjoittamiseen kannustavaa. Erityishuomio on musiikillisten yhteistyö- ja musisointitaitojen edistymisessä, ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä toiminnallisessa musiikin peruskäsitteiden hahmottamisessa. Oppimisen arviointi perustuu jatkuvaan näyttöön. (POPS 2014, 143.) Vuosiluokilla 3–6 todetaan oppilaiden tarvitsevan erityisesti yhteistoiminnan ja musiikillisten taitojen harjoittelemisessa ohjaavaa ja rohkaisevaa palautetta, joka ohjaa jokaista oppilasta hahmottamaan musiikkia ja sen käsitteitä sekä kehittämään omaa toimintaansa musisoivan ryhmän jäsenenä. Arviointi suoritetaan lukuvuositoloksissa suhteessa paikallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin, mutta 6. luokan lukuvuositolos ja 9. luokan päättöarviointi suhteutetaan valtakunnallisiin kriteereihin, joita toki voi hyödyntää alempienkin vuosiluokkien arvioinneissa. Tärkeintä on seurata yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä. (POPS 2014, 265, 424.)

3 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksen lähtökohtana on uuden opetussuunnitelman uusi velvoite, sävellyttäminen. Olen harrastanut musiikillista keksintää pienestä pitäen. Klassinen koulutus lähes tyrehtyi oman musiikillisen luomisen. Improvisointia suoraan paheksuttiin. (Kuitenkin piti keksiä yhtäkkiä Bach-tyylisiä kappaleita ja ratkoa kontrapunktiongelmia.) Kevyen musiikin puolella ja kansanmusiikissa musiikillinen keksintä taas on erittäin toivottua ja tarpeellista. Muilla tieteen- ja taiteenaloillakin luovaa ja innovatiivista tuottamista pidetään tärkeänä. Tutkivan oppimisen menetelmässäkin avoimien ongelmien ratkaisemista pidettiin arvokkaana. Jatkoin valitsemallani tiellä: halusin kannustaa oppilaita omaan musiikilliseen keksintään. Pilotoin mm. Teoston koordinoimassa PUMPPU-hankkeessa oppilaiden sävellyttämistä.

Kehitin jo ennen uuden opetussuunnitelman luonnoksia osallistavan sävellytysmenetelmän, kun halusin saada oppilaat ratkomaan avoimia musiikillisiä ongelmia (säveltämään). Halusin liittää sävellytystehtäviin elementtejä, jotka harjoittavat kaikkia oppimisen ydinmetaforia ja luovat turvallista oppimisilmapiiriä. Turvallisuuden tunne oli mielestäni edellytys, että oppilaat edes uskaltautuisivat kokeilemaan musiikillista keksintää peruskoulun suurissa oppilasryhmissä. Aloitin oppikirjatyön 2008. Oppikirjailijana kirjasin Saa laulaa! – oppikirjasarjaan opettajille ensiavuksi Keksintäkopan sävellyttämiseen. Siinä on sävellytysideoita, mutta ei osallistavaa sävellytysmenetelmää, johon noita ideoita voisi käyttää. Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa 2014 oli uutena velvoite musiikilliseen keksimiseen, sävellyttämiseen, mikä vahvasti valitsemani linjaa tuoda musiikillista keksintää kouluopetukseen.

Uudessa opetussuunnitelmassa oli myös useita ulkomusiikillisiä laajalaisia tavoitteita. Päätin selvittää, kuinka OSM vastasi uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin eri oppimisen ydinmetaforissa. Toivoin, että menetelmä voisi olla apuna opettajille musiikinopetuksessa uusien vaatimusten tuomissa paineissa. Peruskoulussa kaikille yhteisiä musiikin kursseja on luokilla 1–7. Luokanopettajat opettavat luokilla 1–6, joten heidän hartioilleen kaatuu suurin osa peruskoulun musiikkikasvatuksesta. Opetusryhmissä voi olla jopa yli 30 oppilasta, joilla ei välttämättä ole valmiuksia tai kiinnostusta musiikin opiske-

luun tai sävellyttämiseen. On kehitettävä pedagogiset polut aloittaen mahdollisimman matalan kynnyksen tehtävillä.

Olin kokeillut useita sävellytystehtäviä koulussa. Valitsin useista sävellytystehtäväideoista kaksi erilaista tapausta. Periaatteena tehtävissä on, että opitaan vähästä paljon. Opittua sovelletaan heti omaan musiikilliseen tuotokseen.

Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat praksialismi, tutkiva oppiminen, tieteenfilosofian käsitys ajattelun taidoista sekä uusi opetussuunnitelma. Tutkimuskysymykset nousevat tältä pohjalta. Aiheeni kuuluu musiikkikasvatuksen tutkimuksen alaan.

3.1 Tutkimuskysymykset

Päätutkimuskysymys:

Miten osallistavalla sävellytysmenetelmällä harjoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitealueita ja musiikinopetuksen sisältöalueita sekä todennetaan oppimisen ydinmetaforia musiikinopetuksessa?

Tarkentavia alakysymyksiä:

1. Miten perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteet sijoittuvat oppimisen ydinmetaforiin?
2. Miten osallistavalla sävellytysmenetelmällä harjoitetaan musiikillisia tavoitteita O1–O5 ja T1–T12 ja sisältöalueita S1–S4 sekä arvioidaan tavoitteiden saavuttamista?
3. Mitä muita perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteita ja periaatteita menetelmän avulla harjoitetaan, ja miten laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamista arvioidaan?
4. Miten sävellytysmenetelmä välittyy opettajille musiikinopetuksen työväkiksi?

Selvitän kahden sävellytystehtävän avulla, miten perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia voi harjoituttaa osallistavan sävellyttämismenetelmän kautta. Sävellytystehtäviksi valitsin räpin ja kantelelemelodian. Perustelut valinnoille esitän luvussa 3.2. Tarkentavat alakysymykset ovat kronologisessa järjestyksessä, sillä itse sävellytysmenetelmän tutkimista varten piti kehittää työkalu laadullisen aineiston analyysiin. Tätä varten oli selvitettävä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteet suhteutuvat oppimisen ydinmetaforiin.

3.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa on sekä määrällistä että laadullista aineistoa (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9; 12; Piekkari & Welch 2011, 183). Tutkimuksessa on myös toimintatutkimuksen piirteitä, sillä siinä on pitempiä prosesseja kahdella eri tapauksella: opetusmenetelmän mukaisten prosessien etenemistä seurataan ajallisesti edeten ryhmä kerrallaan. Pääasiallisesti tutkimus on kuitenkin tapaustutkimus, sillä siinä kuvataan useita tapauksia, ei keskitytä vain yhden ryhmän oppimisprosessiin, jolloin itse tapaukset tulevat keskiöön. Tutkimus kuuluu musiikkikasvatuksen alaan, mutta se on myös filosofis-hermeneuttista tutkimusta, sillä tutkimus tähtää sävellyskasvatuksen, osallisuuden ja opetussuunnitelmia koskevan pedagogiikan ymmärtämiseen.

Aineiston kokoamisessa toteutuu tutkimuksellinen triangulaatio. Aineiston pohjalta nousseiden asioiden pohjalta voi tehdä tulkintoja tutkittavasta aiheesta (Vilkkä 2015, 97-98). Tutkimusongelmat tarkentuivat, ja teorianmuodostus sekä aineiston käsittely ja analyysi kehittyivät koko tutkimusprosessin ajan Kiviniemen (2015, 74-75) näkemyksen mukaisesti. Sekä intuitio että ohjaaja suuntasivat prosessin kulkua, sillä valmista ohjetta ei ollut (ks. Piekkari & Welch 2011, 183). Tärkeintä oli tutkimuskohteen ilmiön ymmärtäminen ja kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134-135; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9-10).

Ensimmäisenä haasteena oli kehittää menetelmä, joka harjoituttaa sekä säveltämistä että osallisuutta. Osallistava sävellytysmenetelmä hahmottui omassa opetustyössä vuosien mittaan. Sen vaiheet piti kirjata ja tarkentaa tutkimusta varten. Lähdin testaamaan menetelmän toimivuutta omassa työpaikassani, Laajasalon peruskoulussa Helsingissä. Tutkimukseen valitsin 4. luokan, sillä heillä on jo ajattelun ja työskentelyn taidot kehittyneet, ja he ovat peruskoulun yhteisten musiikin kurssien (1.-7. lk) puolivälissä.

Vaikka tutkimuksen myötä tarkensin jo aiemmin kehittämäni osallistavaa sävellytysmenetelmää, en lue tätä design-tutkimukseksi, sillä menetelmä oli jo olemassa, kun aloin testata sen toimivuutta. Osallisuutta on tutkijalla (opetus, menetelmän kehittäminen ja tutkimuksen teko), oppilailla ja testaajakollegoilla, mutta tutkimus ei ole vain toiminnallista praktista tutkimusta (practical inquiry). Pragmatismien ja tutkivan oppimisen yhdistäminen kyllä mahdollistaisivat sävellyspedagogisen tutkimuksen myös oppilaan näkökulmasta. Nyt tutkin menetelmää ja sen toimivuutta.

Ennen analyysyä pohdin oppimisen ydinmetaforia. Laajensin niitä toimijataidoilla (Y4), sillä koin, että osallisuus, tiedonhankinta ja tiedonluominen eivät riitä kuvaamaan sisäisiä tuntemuksia, valmiuksia ja edellytyksiä oppimiselle. Kokosin opetussuunnitelman tavoitteita ja periaatteita taulukoksi. Sijoitin opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (V1-V3), musiikinopetuksen sisältöalueet (S1-S4), opetuksen tavoitteet (O1-O5), musiikinopetuksen tavoitteet (T1-T12), laaja-alaiset tavoitteet (L1-L7) ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet (P1-P7) oppimisen ydinmetaforakolmioon, johon

tulivat kaikki neljä pienempää oppimisen ydinmetaforakolmiota: osallisuus (Y1), tiedonhankinta (Y2), tiedonluominen (Y3) ja toimijataidot (Y4). Tavoitteet piti jakaa vielä kolmeen ryhmään luokkatasojen mukaan (a luokat 1–2, b luokat 3–6 ja c luokat 7–9). Uuden opetussuunnitelman tavoitteiden sijoittaminen oppikolmioihin vaati tulkintaa ja merkitysyhteyksien ymmärtämistä (ks. Varto 1996 a, 57; 64; Anttila 2005, 306–310). Tästä syntyi oppikolmiotyökalu oppituntien laadulliseen analyysiin (ks. luku 4.1). Tutkimuksesta oli rajattava pois koulukohtaiset opetussuunnitelmat, koska ne vaihtelevat kouluittain, joten erilaisia opetussuunnitelmia olisi ollut lukematon määrä. Kaikki koulukohtaisetkin opetussuunnitelmat pohjautuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan.

Valitsin tutkimukseen kaksi sävellytystehtävää, joissa oli mahdollisimman helpot elementit, jotta jokainen saisi kokea onnistumisen riemua. Haasteita tehtäviin voi lisätä eriyttämällä. Rytmisiksi elementeiksi otin molempiin sävellytystehtäviin pelkät taa- ja ti-ti-rytmit (neljäsosanuotin ja kahdeksasosanuottiparin). Räpeissä sai käyttää myös taa-taukoa (neljäsosataukoa Z). Räpissä keskityttiin sykkeeseen, sanarytmiin ja rakenteeseen (intro, A1, B, A2, B, coda). Kansallissoittimellamme kanteleella tehtiin kahden tahdin mittainen melodia. Oppilaat äänittivät kännyköillään tuotoksensa. Kantelemelodiat kirjoitettiin rytmimelodianuotteina kielinumeroineen, räpin sanat kirjattiin sykmerkintöineen.

Tutkimusaineisto on koottu ohjaamieni 4. luokkien sävellytysprosesseista ja menetelmää testanneiden kollegoideni kokemuksista. Halusin mukaan sekä painotetun musiikin (pamu) että yleisopetuksen oppilaita, jotta pystyin selvittämään, toimiiko menetelmä molemmissa saman ikäisten oppilaiden ryhmissä.

Opetin ennen opintovapaata painotetun musiikin ryhmää (pamu4, jossa on 20 oppilasta 4b- ja 4c-luokilta). Ryhmää musiikissa nyt opettava opettaja (N1) lupasi ottaa pamu4-ryhmän mukaan tutkimukseen. Kysyin, kenen muun neljännen luokan yleisopetuksen oppilaita voisi saada mukaan. 4b-luokan opettaja (M1) ehdotti luokkaansa. Koulumme musiikin aineenopettaja (M2) opettaa 4b-ryhmää (yleisopetuksen 18 oppilaan ryhmä, jossa ei ole painotettua musiikkia), joten hän ilmoitti tämän musiikkiryhmänsä mukaan testattavakseni. Ohjasin molemmissa ryhmissä (4b:n yleisopetuksen musiikin ryhmässä ja pamu4-ryhmässä) sekä kantelemelodian että räpin osallistavan sävellytysprosessin. Joiltain tunneilta osa oppilaista oli pois, joten kuhunkin tutkimusaineistoon on merkitty, montako oppilasta mihinkin osuuteen osallistui. Jokaiseen neljään sävellytystapaukseen piti varata vähintään 3–5 oppituntia, joista piti sopia luokkaa opettavien opettajien kanssa.

Opettajat N1 ja M2 olivat musiikkiryhmiensä sävellytystunneilla mukana, ja he kuvasivat iPad:illä pitämiäni oppitunteja. Opettajat M1 ja M3 olivat pamu4-ryhmän oppilaiden luokanopettajia, jotka tekivät ystävällisesti joustavia tuntijärjestelyitä ja hoitivat paperisia lupa-asioita, jotta sävellytystestaukset saatiin tehtyä ennen joulua. Ainoastaan pamu6-ryhmän 6b-luokkalaisilla oli oma luokanopettaja musiikinopettajana. Luokanopettajana oli sijaiseni, joka oli musiikin aineenopettaja. Muille tutkimuksen oppilaille musiikkia opetti joku muu kuin oma luokanopettaja. Tämänkin takia ryhmänhallintataidot ovat erittäin tärkeitä musiikkia opettaville, sillä he joutuvat opettamaan ryhmiä, joita tapaa-

vat vain kerran tai kaksi viikossa. Tästä syystä itsesäätely on otettu yhdeksi harjoitteluaiheeksi OSM:ssä.

TAULUKKO 3 Tutkimusaineisto sävellytyksistä

	N	mu-opettaja	luokanopettajat	tutkimusaineisto
räpit				
4b	18	M2	M1 (4b)	videot (4 tuntia), päiväkirjat (9 s.), vertais- ja itsearvioinnit, kirjalliset tuotokset luokan mu-opettajan kuvaamia ipad-videoita ja äänitetty räp-tausta
pamu4	20	N1	M1 (4b) ja M3 (4c)	videot (3 tuntia), päiväkirjat (6 s.), vertais- ja itsearvioinnit, kirjalliset tuotokset luokan mu-opettajan kuvaamia ipad-videoita ja kuvia ja äänitetty räp-tausta
kantelemelodiat				
4b	18	M2	M1 (4b)	videot (3 tuntia), päiväkirjat (8 s.), vertais- ja itsearvioinnit, kirjalliset tuotokset
pamu4	20	N1	M1 (4b) ja M3 (4c)	videot (2 tuntia), päiväkirjat (4 s.), vertais- ja itsearvioinnit, kirjalliset tuotokset
testaajakollegat				
N2 ja N3	2			kyselylomakkeet

N1 = musiikkia pamu4-ryhmälle opettava opettaja (koulutukseltaan luokanopettaja)

N2 = testaajakollega kantelemelodioille, 3a-luokan mu-opettaja (koulutukseltaan luokanopettaja)

N3 = testaajakollega räpeille, pamu6-ryhmän mu-opettaja (koulutukseltaan musiikin aineenopettaja)

M1 = musiikin aineenopettaja, 4b-ryhmän mu-opettaja

M2 = 4b:n luokanopettaja

M3 = 4c:n luokanopettaja

Pamu4-ryhmässä on oppilaita sekä 4b- että 4c-luokista, ja pamu6-ryhmässä on oppilaita sekä 6b- että 6c-luokista.

Taulukosta 3 näkyy, mitä tutkimusaineistoa keräsin sävellytyksillä, ryhmien koot, opettajat ja aineistomäärät. Opettajat on koodattu kirjaimella ja numerolla (M=mies, N=nainen). Pitämykseni neljäsluokkalaisten tunneilta kuvatut videot (jalustalta ja kollegoiden iPadeilla kuvaamat) olivat pohjana tuntipäiväkirjoille, jotka myöhemmin analysoin laadullisesti. Oppilaat täyttivät vertais- ja itsearvioinnit sekä tuottivat kirjalliset merkinnät sävellyksistään. Vertais- ja itsearvioinnin (liitteissä) avulla sain oppilaat arvioimaan omaa ja toisten osaamista (niin sosiaalista kuin taidollistakin) ja olemaan tietoisia, että heidän toimintaansa arvioidaan, joten tämä vaikutti itsesäätelyyn, rakentavaan kritiikkiin ja oman tuotoksen kehittämiseen. Menetelmään kuuluvista vaiheista sain tutkimusaineistoa, mutta nämä osuudet oli suunniteltu myös kehittämään osallisuuden ja itsesäätelyn taitoja.

Tieteellisen tutkimusetiikan mukaan (Tuomi 2007, 145–146; Vilka 2015, 41) pyysin luvat kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan oppituntien kuvaamiseen ja tutkimukseen osallistumiseen. Pyysin vielä erikseen luvat tuotosten julkaisuun niiltä oppilailta (vanhemmiltaan), joita asia koski. Oppilaat vanhempineen saivat päättää, julkaistaanko tuotos nimellä vai nimettömänä. Ne oppilaiden nimet, jotka näkyvät tuotosten yhteydessä, ovat siinä kyseisten oppilaiden vanhempien nimenomaisesta pyynnöstä. Jokainen opettaja, jonka oppilaita opetin, tai jonka tunneilla tein tutkimusta, antoi suullisen suostumuksen tutkimuksen tekoon. Käsittelin aineistoa luottamuksellisesti. En mainitse tai julkaise oppilaiden nimiä tutkimuksessa ilman heidän suostumustaan. Julkaistavissa analyysissä nimet on vaihdettu koodeiksi. Oppi-

laiden yksilöllisiä oppijaprofiileita ja tuloksia ei julkaista. Tutkimuksessa saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuten kuin tutkimustarkoituksessa. OSM:ssä opetetaan oman ja toisten työn kunnioittamista, joten myös tutkimuksessa pyrin huolellisuuteen lähdeviittauksissa ja tutkimuksen raportoinnissa. (Tuomi 2007, 143–146; Vilka 2015, 41–42.)

Jotta saisin kuvan menetelmän toimivuudesta muillakin luokkatasoilla ja soveltuvuudesta muidenkin opettajien käyttöön, pyysin mukaan testaajakollegoita, jotka opettivat eri luokka-asteita eri koulutustaustalla. Koulumme pamu3-opettaja pääsi opiskelemaan, joten hän oli vain osan viikkoa koulussa, pamu5-opettajalla oli esitysvuoro koulun juhlissa ja Juniorikonsertti työn alla, joten päädyin kysymään menetelmäni testaamaan pamu6-ryhmän opettajaa (N3), joka toimii sijaisena opintovapaani ajan. Hän on koulutukseltaan musiikin aineenopettaja. Luokka on tottunut kokeiluihini (osallisuus ja säveltäminen). Nyt luokassa testattiin räppiä. Painotetun musiikin pamu6-ryhmässä on oppilaita sekä 6b- että 6c-luokista. Opettajuus on tärkeä teema, joka vaikuttaa minkä tahansa menetelmän käyttöön, mutta tämä tutkimus ei ole opettajatutkimusta (practitioner research).

Koska alkuopetusluokkien lukujärjestys vaihtelee tilanteen mukaan, kysyin, voisiko joku kolmansien luokkien yleisopetuksen musiikin opettajista tulla mukaan. 3A-luokalle musiikkia opettava opettaja (N2) lupautui mukaan, vaikka luokka ei ole hänen omansa. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja. Hän testasi kantelemelodiaa. Testaajakollegat antoivat kokemuksistaan palautteen kyselylomakkeeseen vastaamalla. Vastausten perusteella voin tehdä päätelmiä menetelmän toimivuudesta ja soveltuvuudesta peruskoulun musiikinopetukseen.

Minulle jäivät kollegoiden tuntivideot (kantelemelodiatunteja 3h, räpunteja 4h), mutta niiden käyttö oli rajoitettu testaajakollegoiden muistin tueksi, joten en käyttänyt niitä tutkimusaineistona. Kollegoiden testaamisissaan ryhmässä teettämät vertais- ja itsearviointit sekä sävellysten kirjalliset tuotokset jäivät testaajakollegoille. En analysoinut niitä, vaan rajasin tutkimuksen niin, että kyselin kollegoiden kokemuksia menetelmän käytöstä.

Tässä tutkimuksessa ei keskitytty oppilaiden välisiin suhteisiin ja oppilaiden kokemuksiin, vaan menetelmän toimivuuteen, joten en laatinut oppilaiden välisistä suhteista sosiogrammeja tai muita kaavioita, vaikka analyseista paljastui materiaalia tähänkin tarkoitukseen. Aiheena oppilaiden väliset suhteet ja kokemukset ovat erittäin tärkeät. Rajauksen vuoksi se on jätetty tässä tutkimuksessa pois.

Tutkimukseni laadullinen aineisto koostuu osallistavista sävellytysprosesseista videoitujen oppituntien, oppilaiden kirjallisten tuotosten, päiväkirjojeni ja kollegoiden kyselylomakkeiden pohjalta. Päiväkirjoista ja videoista pystyin tekemään päätelmiä osallistavan sävellysprosessin vaiheista ja toimivuudesta sekä tekemään laadullisen analyysin osallistavan sävellysmenetelmän ja opetussuunnitelman vastaavuudesta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224–225). Päiväkirjoista ja videoista pystyi myös seuraamaan, etenikö prosessi suunnitelmien mukaan, mitä yllättäviä tekijöitä ilmeni, ja miten menetelmä toimi käytännössä (ks. Anttila 2005, 426–428 aktiivinen dokumentointi ja yhteis-

toiminnallinen tutkiva ote). Nelosten kanssa koko luokan yhteistyönä äänitetyt räp-taustat ovat tallella äänitiedostoina videon lisäksi, vaikka niitä en käyttänyt varsinaisena tutkimusaineistona, vaan pohjana oman räpin äänitykselle.

Vaikka oppitunnit neljänsille luokille olivat eri aikaan luokka- ja sävellytystapauskohtaisesti, kvalitatiivisessa tutkimuksessa oli mahdollista kerätä ja analysoida aineistoa samanaikaisesti (ks. Metsämuuronen 2005, 196). Koska tutkimuksen viitekehys ohjaa analyysia, se on teoriaohjaava (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108–113; 117–118). Tein laadulliset analyysit oppituntivideoista ja päiväkirjoistani kehittämälläni oppikolmio-työkalulla (ks. luku 4.1 oppikolmiot) selvittääkseni, mitä oppimisen ydinmetaforia sekä opetussuunnitelman tavoitteita ja periaatteita oppitunneilla esiintyi missäkin menetelmän vaiheessa, jotta sain selville, miten menetelmä vastaa opetussuunnitelmaa. Merkitsin analyysitulokkoon ajan, oppimisen ydinmetaforan, tuntitapahtuman sekä perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n T-, O-, S-, L-, P- ja V-tavoitteet. Oppikolmion avulla varmistin vielä, että olin sijoittanut tavoitteet oikeisiin ydinmetaforiin. Toki tavoitteissa ja metaforissa oli päällekkäisyyksiä, mutta suuret linjat piirtyivät esiin. Aineistoa kuuluukin tiivistää ja selkiyttää (Eskola & Suoranta 2014, 138; 175–176, 182). Opetussuunnitelmassakin on epäjohtonmukaisuuksia L-tavoitteiden sijoittamisessa T- ja O-tavoitteisiin, kuten luvussa 2.2 totesin.

Vertasin laadullisesti oppilaiden kirjallisia tuotoksia heidän loppukonsertissa kuultuihin esityksiinsä. Halusin näin varmistaa, että nämä musiikillisen tiedon eri muodot olivat edes lähellä toisiaan. Kantelemelodioissa vertasin rytmimelodianuotin vastaavuutta soittoon, räpissä sanoituksen sykkeessä ja rakenteessa pysymistä esityksen aikana. Vertailussa paljastui, miten oppilaat hallitsivat musiikillisen tiedon eri muotoja ja ymmärsivät niiden välisen yhteyden. Tässä tutkimuksessa tein rajauksen, että en raportoi yksilöllisiä oppilaskohtaisia tuloksia, mutta menetelmän toimivuuden todentamiseksi luonnehdin tuloksia yleisesti.

Laadullisissa analyyseissa näkyi enemmän asioita ja kokonaisuuksia kuin kyselylomakkeilla tai määrällisillä mittauksilla olisi tavoittanut. Tunnit ja oppimisprosessit olivat toiminnallisia, joten muuttujia (kuten poissaoloja, kännykän virran loppuminen, ohjausresurssi oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen oli rajallinen ym.) oli lukemattomia. Kokonaisuus koostui monista toisiinsa vaikuttavista osista. Päiväkirjat, videot, äänitteet ja oppilaiden kirjalliset tuotokset palauttivat tilanteet hyvin mieleen analyysivaiheessa. Koska itse tunteja ohjaamassa ollessa on mahdotonta huomata kaikkia asioita ja jokaisen oppilaan toimintaa, ryhmän varsinaisen opettajan iPadilla kuvaamat videot täydensivät kokonaiskuvaavaa. Luokassa oli jalustassa videokamera, mutta oppilaat olivat välillä sen tavoittamattomissa luovan työn ja vertaisarviointin vaiheissa.

Menetelmässä harjoitetaan osallisuutta. OSM:ään kuuluvat vertais- ja itsearviointit (ks. liitteet). Niiden avulla sain aineistolähtöisesti määrällistä tietoa asioista, jotka eivät välttämättä näy tunnilla (ks. Eskola & Suoranta 2014, 186). Kyselylomakkeiden analyysistä sain tietoa oppilaiden osallisuudesta, yhteistyöstä, oppimisesta, rakentavan kritiikin arvioista, luokan sosiaalisista suhteista,

oppilaiden aktiivisuudesta, metakognitiivisista taidoista ja tyytyväisyydestä omaan tuotokseen sekä siitä, miten oppilaat kokivat menetelmän eri vaiheet, musiikillisen keksimisen, oman osaamisen ja luokan turvallisuuden. Kootun aineiston perusteella sai lisätietoa, miten voi arvioida, kuinka oppilaat ovat saavuttaneet perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitealueita, ja kuinka menetelmä on toiminut. Vaikka määrällinen aineisto antoi numeerista tietoa, keskeisintä on tulosten ei-numeerinen kuvaaminen (Eskola & Suoranta 2014, 13). Oppilaiden yksilöllisiä tietoja en kirjaa tähän tutkimukseen. Oppimista ja oppilaiden sosiaalisia suhteita voisi tutkia tämän aineiston perusteella, mutta tästä tutkimuksesta ne on rajattu pois. Pelkästään se, että oppilaat arvioivat omaa ja toisten oppilaiden toimintaa, sai aikaan sen, että oppilaat paransivat itsesäätelyä. Tämä menetelmään sisäänrakennettu elementti sekä ohjasi oppilaiden toimintaa, että antoi aineistoa tutkimusta varten.

Kyselylomakkeiden rakentamisessa piti ottaa huomioon oppilaiden ikätaaso, lomakkeen täyttämisen helppous ja siihen käytettävä aika. Vertaisarvioinnissa halusin keskiöön sen, että oppilas tiedostaa, että hänen käytöstään arvioidaan sen lisäksi, että hän arvioi muita. Tämä tietoisuus yleensä vaikuttaa käyttökseen myönteisesti. Koska nyt vasta harjoitellaan vertaisarviointia ja rakentavan kritiikin antamista, valitsin helpon kolmen ilmeen asteikon arviointiin (hymy, neutraali ja mökö). Näidenkin arvosanojen kriteerit piti keskustellen avata, että kaikille tuli selväksi arvosanojen erot perusteluineen. Vastuullisuuteen ohjattiin siten, että mököarviointi piti olla valmis perustelemaan.

Myös itsearviointinnissa arvioitiin omaa osallisuutta ja yhteistyön sujumista parin kanssa naama-arviota käyttäen. Vertaisarviointinnissa piti merkitä, keneltä sai rakentavaa kritiikkiä ja arvioida itse saamansa palaute ja sen asiallisuus. Lomakkeeseen kirjattiin myös se, kenelle itse antoi rakentavaa palautetta. Tällä ohjattiin siihen, ettei vain huudella palautteita, vaan kohdistetaan huomio toiseen katsekontaktilla ja keskittymisellä.

Itsearviointinnissa piti arvioida menetelmän eri vaiheiden helppoutta ja haasteellisuutta. Halusin aloittaa vain kahdesta valinnasta (helppoa - haasteellista). Itsearviointiakin harjoitellaan spiraalimallin mukaan hermeneuttisessa kehässä useampien OSM:n käyttökertojen myötä.

Tämän tutkimuksen itsearviointilomakkeet ovat malleja ensimmäiseen sävellytykseen sopivista kysymyksistä. Opettaja voi ohjata huomion kiinnittämistä eri asioihin vaihtelemalla eri sävellytyskerroilla arviointikohteita. Näin oppilas saa laajemman reflektiotaitovaraston minäkuvansa kehittämiseen. Itsearviointikysymykset ovat kronologisessa järjestyksessä, jolloin menetelmän vaiheet kertautuvat ja palautuvat paremmin mieleen. Itsearviointinnissa on arviointikohteina sekä tiedollisia, taidollisia että osallisuuden ja vuorovaikutuksen taitoja. Sävellyskonsertissa esiintyjä arvioi yleisön (jatkossa myös yleisö esiintyjää, jos yleisö on saanut esiintyjältä hyvän arvosanan), mutta itsearviointinnissa arvioidaan, kokiko oppilas yleisölle esiintymisen turvalliseksi.

Testajakollegoille laadin kyselylomakkeen, jossa kyselin strukturoidusti seuraavia asioita:

- Uskalsivatko oppilaat tehdä yhteistyötä eri sukupuolta olevan oppilaan kanssa?
- Tuliko vertaisarvioinneissa monta mökönaamaa?
- Ehditkö arvioida oppilaiden musiikillisia taitoja prosessin ja konsertin aikana?
- Olivatko oppilaat tyytyväisiä tuotoksiinsa?
- Vaikuttiko saatu rakentava kritiikki kehittävästi sävellytyksiin?
- Oliko prosessi mielestäsi vaivan arvoinen?
- Välittykö ohjeista ja soveltuuko malli mielestäsi muillekin opettajille musiikinopetuksen työtavaksi?
- Harjoittaako menetelmä mielestäsi uuden opetussuunnitelman tavoitteita?
- Soveltuuko osallistava sävellytysmenetelmä peruskouluun?
- Soveltuisiko menetelmä sinusta muihin oppiaineisiin?
- Saavutetaanko tämän sävellytysmenetelmän avulla opetussuunnitelman asettamat tavoitteet sävellyttämiseksi peruskoulun musiikinopetuksessa?

Arviointiasteikko oli 5-portainen (paljon, jonkin verran, vähän, ei lainkaan tai en osaa sanoa). Halusin saada kuvan, miten kollegoiden testauksessa oppilaiden osallisuus, toisten huomioon ottaminen, itsesäätely, musiikilliset taidot ja tyytyväisyys omaan tuotokseen (osallisuus, toimijataidot, tiedonhankinta ja tiedonluominen) näkyivät opettajalle. Hallittu kaaos luovassa toiminnassa ja toiminnallinen arviointi prosessin aikana ovat opettajille usein kynnyskysymyksiä siinä, että viitsii ryhtyä haasteelliseen prosessiin.

Lisäsin testaajakollegoiden kyselylomakkeeseen myös avoimia kysymyksiä:

- Kerro kokemuksistasi (onnistumiset, turhautumiset ja epäonnistumiset).
 - o Musiikillisten tietojen ja taitojen opettamisesta (soitto, kirjoitus/merkitä, lukeminen, käsitteet ja symbolit, monilukutaito, kuulemalla, näkemällä ja tekemällä oppiminen)
 - o Sävellyttämisestä (keksimisestä, luovasta prosessista)
 - o Vertaisarvioinnista ja rakentavasta kritiikistä (vaikutus, arvioiden realistisuus ym.)
 - o Äänittämisestä ja tv-taidoista
 - o Esiintymisestä ja yleisökasvatuksesta (ilmaisu, kulttuuri)
 - o Itsearviointista (minäkuva, reflektiota myös vertaisarvioinnissa)
 - o Turvallisuudesta, vuorovaikutuksesta ja itsesäätelystä (sosiaaliset taidot, osallisuus ja luokan ilmapiiri)
- Miten musiikilliset tavoitteet saavutettiin, ja miten niitä voi arvioida?
- Vastasivatko live-esitykset kirjallisia tuotoksia sävellyksistä?
- Mitä osallisuuden tavoitteita sävellyttämisen prosessilla saavutetaan, ja miten niitä voi arvioida?
- Mitä arvosanoja annettiin ja saatiin eniten itse- ja vertaisarvioinneissa?
- Mitä menetelmä vaatii opettajalta?
- Miten oppilaat kokivat osallistavan sävellyttämismenetelmän?
- Miten menetelmää voisi kehittää? (Mikä on turhaa, mitä puuttuu?)
- Parasta oli...

Avoimista kysymyksistä saattoi saada sellaisia tietoja, joita en osannut itse kysyä tai ottaa huomioon.

Peruskoulujen opettajat ovat itse mukana opetussuunnitelmatyössä, joten he ovat perehtyneitä opetussuunnitelmiin. Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta luodaan vielä koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Jouduin rajamaan nämä lukemattomat opetussuunnitelman variaatiot pois tutkimuksesta, sillä niidenkin on noudatettava valtakunnallista opetussuunnitelmaa.

Testaajakollegoille piti antaa selvät ohjeet menetelmän käyttöön, mutta myös tilaa omalle toteutukselle. Opettajat ovat oman opetuksensa asiantuntijoita, jotka toteuttavat opetusta omalla tavallaan. Olin pois pamu6-ryhmän sävellytystunneilta, sillä olin opettanut sitä ryhmää, jossa nyt sijaiseni jatkoi opinto-vapaani ajan. Halusin, että opettaja saa oman rauhan entisessä luokassani. 3a-luokan tunneille toin kameran ja seurasin ensimmäisen ja viimeisen tunnin. Oli ihana päästä näkemään oppilaiden intoa ja kollegan toteutustapaa ideastani.

Tutkimuksen lopullinen merkitys paljastuu usein vasta tutkimusta tehdessä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Pohdinnassa reflektoin aiheesta.

Uusi tutkimusaihe ja ohjaaja 6/15

Tutkimuksen runko, viitekehys ja analyysityökalun (oppikolmioiden) kehittäminen, neljäs oppimisen ydinmetafora, käsitteanalyysi ja tutkimusluvut

Syksyn 2015 seminaarissa työn alkuvaiheen esittely

11/15 räp-sävellytykset ja analyysit, kyselylomakkeiden parantelu

12/15 kantelelodiä-sävellytykset ja analyysit

OSM:n vaiheiden tarkistukset, osallisuuden tärkeys, ohjeet kollegoille, oppispiraalit

1/16 kollegoiden sävellytykset

Kollegoille kyselylomakkeet ja analyysit

Tutkimustulokset ja niiden raportointi

Hiljainen tieto, uusia lähteitä ja pohdinta

Kevään 2016 seminaarissa työn keskivaiheen esittely

POPS 2014 voimaan

Lektioharjoitus syksyn 2016 seminaarissa

Väitöskirja professorille esitarkastukseen 10/2016

6/17 työn hiominen esitarkastuslausuntojen pohjalta

9.9.2017 väitös

KUVIO 4 Tämän tutkimuksen eteneminen pääpiirteittäin kronologisesti

3.3 Sävellystyehtävät

Tutkimukseen valitsin kaksi sävellystyehtävää, räpin (AB-rakenne) ja kantelelodiän (kaksi tahtia) keksimisen, vaikka työssä testattuja ideoita ja malleja olisi ollut useita. Rajasin elementit mahdollisimman helpoiksi ja yksinkertaisiksi. Röpissä voi keskittyä sanoihin, sykkeeseen ja AB-rakenteeseen, kantelelodiassa viiden sävelen melodiaan ja kahteen tahtiin. Molemmissa käytettiin soitossa vain rytmejä taa (neljäsosanuotti) ja ti-ti (kahdeksasosanuottipari). Kantelelodiän tekemisessä vertaillaan kuultua, soitettua ja kirjoitettua musiikillisen tiedon muotoa. Röpissä ei sävelletä melodioita tai harmonioita, vaan sanaryt-

mejä tehdyn taustan sykkeeseen. Treenataan suullista ilmaisua ilman melodiaa. Tyyliin kuuluu toki nonverbaalikin ilmaisu.

Sävellystehdäviin voi lisätä haasteita oppilaiden taitojen mukaan esimerkiksi ottamalla käyttöön useampia rytmielementtejä (taan ja ti-tin lisäksi). Räpissä voi laajentaa säestyssointua, lisätä taustan sointuja, tai keksiä haastavamman rumpukompin ja bassoriffin. Kantelel melodian voi soinnuttaa ja nuotintaa. Kantelel melodioista voi yhdistää yhden pitemmän kappaleen. Kappaleen muistaa helposti rytmimelodianuotin avulla. Kappaleiden rakenteita ja tahtilajeja voi muunnella, äänitteitä voi editoida, räpin taustan voi tehdä tietokoneohjelmalla yms.

Tätä tutkimusta varten testajaopettajille annetut materiaalit sävellyttämiseen ovat tutkimuksen liitteinä.

3.3.1 Röp

Räpissä on vain yksi sointu (yhden tahdin säestysloop), sanat (riimiparit) ja rakenne AB. Röpääminen ei vaadi laulutaitoa, mutta rytmittäjua sitäkin enemmän. Säestys on pyritty yksinkertaistamaan, jotta kaikilla olisi matala kynnys päästä musiikkiin mukaan. Taitojen karttuessa haasteita voi lisätä. Käyttöön voi ottaa useampia rytmielementtejä, sointua (E5) voi laajentaa tai sointuja voi lisätä taustaan, rumpu- ja djembe-kompin voi vaihtaa vaikeammaksi, ja bassolle voi kehittää haasteellisemmän bassoriffin. Röpän rakenteita ja tahtilajeja voi muunnella, äänitteitä voi editoida, taustan voi tehdä tietokoneohjelmalla yms. Sanoitusta voi hioa sujuvaksi

Vaikka olennaisia elementtejä tai tunnuspiirteitä on vähän, on silti harjoiteltava monia muitakin käsitteitä: kesto (taa ja ti-ti), syke (yhteinen syke), tempo, A-osa, säe, säkeistö, B-osa, kertosa, säestys, loop, tahti, rivi, ykkösisku, kakkosisku, glissando, säeraja, riimipari, rytmi, sanarytmi, soolo, tutti, intro, coda, tyyli, kertaus jne. Havaitsin, että suomen kielessä ei ole oikein omaa sanaa verse-sanana korvikkeeksi, sillä säkeistö voi tarkoittaa A-osaa, jossa sanallinen juoni etenee (verse), tai koko säkeistöä, johon kuuluvat myös kertosa, mahdollinen välike ja C-osa tms.

Sävellytysprosessiin pitää varata vähintään 4–6 oppituntia, riippuen opettajasta ja ryhmästä. Yleensä aikaa tarvitaan enemmän, joten joustoa aikatauluun on syytä varata. Oppilaiden on hyvä nähdä, mikä on kokonaisuus, miten prosessi etenee. Prosessin vaiheet voi laittaa oppilaille näkyviin koko prosessin ajaksi. Jos menetelmä on uusi, on hyvä varata enemmän aikaa vertais- ja itsearviointille, sekä mobiililaitteella äänittämisen ja rakentavan kriitiikin antamisen harjoittelulle. Olisi hyvä, jos sanoitukseen voisi käyttää yhden äidinkielen tunnin. Prosessissa on välillä vapaamuotoisia tilanteita, joissa tarvitaan luovan kaaoksen sietokykyä, sekä fyysistä tilaa, johon levittäytyä.

Röp on ilmiö, joten myös taustoja röp-musiikista voi etsiä esim. netistä, tyylin mukaista liikehdintää ja maskeerausta tai pukeutumista voi harjoitella. Aihetta voi laajentaa resurssien ja kiinnostuksen mukaan. Prosessiin tarvitaan rytmisoittimia, basso, kitara, piano / kosketinsoitin, rummut, mobiililaitteita (esim. oppilaan kännykkä, jolla voi äänittää), kaiutin ja piuha, jolla kännykkä

yhdistetään siihen, prosessin kuvaus (etenemissuunnitelma näkyville), oppilaan monisteet sekä vertais- ja itsearviointilomakkeet (tai kyselyt netissä).

Liitteenä ovat räp-sävellytyksen ohjeet opettajalle. Oppilaiden taitojen mukaan opettaja voi antaa haasteellisempia säestyskuvioita soitettaviksi. Opettaja vastaa, että taustan rakenne on 6 x 4 tahtia (kuusi neljän tahdin säettä eli 6 x 16 sykettä). Opettaja tarkistaa jokaisen parin kanssa, miten sanoitus menee sykkeessä, pysyykö se aiheessa ja asiallisena. Sanoituksia ja tauoituksia voi hioa aikataulun mukaan. Ennen räppien esittämistä tarkistetaan, että saadaan äänet kännykstä kuuluville kaiuttimiin. Tausta laitetaan soimaan kaiuttimista, mutta esityksessä räpätään livenä.

Opettaja arvioi säestyksen harjoittelun, äänittämisen ja konsertin aikana soittotaitoja. Konsertissa voi tarkkailla, onnistuivatko oppilaat pysymään sykkeessä, onnistuiko rakenne ja soolo-tutti-vuorottelu, oliko esiintyminen sujuvaa, riimittivätkö sanat, oliko sanoitus looginen tms.

3.3.2 Kantelemelodia

Kansallissoittimessamme, kanteleessa, on viisi kieltä, joten melodiaan on käytössä viisi säveltä. Olen rajannut tässä melodian kahden tahdin mittaiseksi. Käytössä ovat taa- ja ti-ti-nuotit. Malliesimerkissä on käytetty D-duuriviritystä (D, E, FIS, G ja A). Kantelemelodian keksimisessä harjoitellaan musiikillisen tiedon eri muotoja: kuultua, soitettua ja kirjoitettua.

Vaikka keskitytäänkin käsitteisiin melodia, taa- ja ti-ti-nuotit sekä tahti, käytetään myös monia muita käsitteitä: mm. tahtiviiva, lopetusmerkintä, tahtilaji, tahtiosoitus, isku, syke, kesto, duuri, molli, asteikko, ylös, alas, melodialinja, nuotti, rytmi (neljäsosanuotti, kahdeksasosanuottipari), duo, kieli ja numero.

Taitojen karttuessa melodiaan voi ottaa useampia rytmielementtejä, kantelemelodian voi soinnuttaa ja nuotintaa. Kappaleen rakenteita ja tahtilajeja voi muunnella. Voidaan valita, halutaanko duuri- vai mollimelodia. Kanteleen virityksen voi myös vaihtaa mihin asteikkoon tahansa – jopa itse keksittyyn. Luokan melodioista voi yhdistää yhden pitemmän kappaleen, jonka muistamista helpottaa rytmimelodianuotti. Oppilas voi säveltää myös pitempiä melodioita. Melodiat voi sanoittaa (suomen kielen fraseeraus tulee ottaa huomioon).

Sävellytysprosessi kestää vähintään neljä tuntia, riippuen opettajasta ja ryhmästä. Jos menetelmä ja soitin ovat uusia, on hyvä varata enemmän aikaa harjoittelulle, vertais- ja itsearvioinnille, sekä mobiililaitteella äänittämisen ja rakentavan kritiikin antamisen harjoittelulle. (Jos melodiat halutaan sanoittaa tai soinnuttaa, tarvitaan lisää aikaa.) Kiireellä ei kannata pilata luovaa työskentelyä. Liitteenä olevissa opettajan materiaaleissa ajankäyttösuunnitelma on vain viitteellinen. Oppilaille kannattaa näyttää etenemissuunnitelma, jotta he saavat kokonaiskuvan prosessista.

Kantele on tärkeä soitin kansanmusiikissamme. Kansanmusiikki on ilmiö, joten myös taustoja kantele- ja kansanmusiikista voi etsiä esim. netistä. Aihetta voi laajentaa resurssien ja kiinnostuksen mukaan. Sävellyttämisprosessiin tarvitaan kanteleita, mobiililaitteita (esim. oppilaan kännykkä, jolla voi äänittää),

prosessin ajankäyttösuunnitelma, oppilaan monisteet, vertais- ja itsearviointilomakkeet (tai kyselyt netissä) sekä konserttiohjelmapiirros.

Jos aikaa on reilusti, kannattaa ensimmäisellä kanteletunnilla tehdä Matki- ja-leikit myös parin kanssa. Silloin harjoitellaan vuorotellen keksimistä. Opettaja voi arvioida leikkien lomassa oppilaiden soittotaitoja. Toinen hyvä lisäharjoitus on Kysymys-vastaus-pariharjoitus. Toinen parista soittaa neljän iskun melodian, toinen vastaa siihen eri melodialla, jolloin oppilaat käyvät musiikillista keskustelua. Vaihdetaan vuoroja. (Näin opitaan kahden tahdin kesto = 8 iskuja, jossa kysymys kestää neljä iskuja ja vastaus toiset neljä iskuja.) Opettaja huolehtii, ettei kukaan jää yksin tai hyljeksityksi ja määrää tarvittaessa parit. Opetellaan työskentelemään kaikkien kanssa.

Kantelemelodioissa verrataan musiikillisen tiedon erilaisia muotoja (kuul- tu, soitettu, kirjoitettu). Opettaja voi arvioida nuotinluku- ja kirjoitustaitoja, kun oppilaat soittavat toistensa rytmimelodioita kanteleella. Tuotosta voi kehittää saadun palautteen perusteella. Joko molemmat soittavat yhteisen melodian (tutti) tai kunkin tahdin säveltänyt soittaa oman osuutensa kappaleesta (soolo). Harjoitellaan sujuva esitys mahdollisine soittajavaihdoksineen. Konsertissa on esillä vain kaksi kanteletta esiintyjä varten. Opettaja arvioi soitto-osuuksien ja konsertin aikana, onnistuivatko oppilaat pysymään sykkeessä, ja vastasiko rytmimelodianuotti soittoa.

3.3.3 Kollegoiden ohjeistus

Halusin saada menetelmän toimivuudesta myös kollegoiden kokemuksia. Ne lisäävät myös tulosten luotettavuutta (kaksoishermeneutiikkaa ks. Anttila 2005, 312). Videokamera oli opettajan käytössä sävellytystunneiksi. Video toimi vain muistin tukena, kun kollegani arvioivat sävellytysmenetelmäni toimivuutta (kyselylomake). Oppilaita, heidän tuotoksiaan tai opettajan opetusta ei arvioida. Testaajakollegoille annetut materiaalit OSM:stä sävellystehtävittäin ovat tutkimukseni liitteissä.

Luokanopettaja testasi kantelemelodian sävellyttämistä menetelmäni mukaan 3. luokan yleisopetuksen ryhmässä. Kyseinen ryhmä ei ole hänen oma luokkansa. Kävin opettajan kanssa laatimani opettajan paketin läpi vaihe vaiheelta. Laadin luokan oppilaille kuvauslupalaput. Olin seuraamassa ensimmäistä ja viimeistä tuntia.

Musiikinopettaja (nainen), joka teki nyt luokanopettajan sijaisuuttani, testasi räpin sävellyttämistä menetelmäni mukaan 6. luokan painotetun musiikin ryhmässä. Luokalla oli valmiuksia säveltämiseen ja osallisuuden harjoitteluun, koska olin opettanut luokkaa ennen opintovapaatani kokeillen OSM:ään tulevia elementtejä. Kävin myös tämän opettajan kanssa laatimani opettajan paketin läpi vaihe vaiheelta ja lähetin kuvauslupalaput. Opetuspaketti on tutkimukseni liitteissä. Totesimme, että välillä tulee olemaan vapaampia tilanteita, ja opettajan pitää sietää luovaa kaaostakin. Opettajalla tulee silti olla ohjat käsissään ja selkeä suunnitelma etenemisestä mielessään. Vein luokkaan kameran, jolla videoita sävellytystunnit, mutta en jäänyt seuraamaan tuntia (oli entinen oma

pamu-ryhmäni). Lainasin myös johtoa, jonka avulla kännykästä saadaan äänet kaiuttimiin.

Painotin, että sosiaalisilla taidoilla ja osallisuudella on suuri merkitys menetelmässäni, jotta saadaan luokkaan turvallinen työympäristö. Aikaa saa käyttää niin paljon, kuin tarvitaan. Kiire pilaa helposti luovan toiminnan. Prosessin etenemisen aikataulu on vain viitteellinen.

3.4 Aineiston analyysi

Selvittääkseni, miten perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet sijoittuvat oppimisen ydinmetaforiin, analysoin oppimisen ydinmetaforien sisällöt (tunnuspiirteet ja alat), lisäsin toimijataidot oppimisen ydinmetaforiin ja kokosin ne oppikolmioiksi (ks. luku 4.1.). Sijoitin opetussuunnitelman tavoitteet näihin neljään oppimisen ydinmetaforaan. Analysoin myös mahdolliset päällekkäisyydet ja pohdin tulkintoja, mihin oppikolmioon mikäkin tavoite kuuluu.

Keräsin tutkimukseeni sävellytystunneilta sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Oppilaiden vertais- ja itsearviointit tuottivat määrällistä tietoa. Opetustuntien videointien ja päiväkirjojen sekä oppilaiden tuotosten pohjalta sain laadullista dataa. Kollegoiden palaute kyselylomakkeissa oli sekä määrällistä että laadullista. Lopputulema on triangulaatio kaikista tutkimusaineistoista.

3.4.1 Laadullinen analyysi: oppitunnit

Analysoin laadullisesti sekä pamu4- että 4b-ryhmien räp- ja kanteletunnit aluksi kaikki erikseen, mutta tuloksissa esitän analyysit yhteenvedona rinnakkain OSM:n vaiheiden mukaan, jotta osallistavan sävellytysmenetelmän rakenne hahmottuisi paremmin. Laadullisessa aineistossa sävellytysprosessin vaiheiden, aineiston kontekstin ja toiminnan intention näkökulmat tulevat esiin (ks. Anttila 2005, 175; 277–279). Avasin vielä tarvittaessa tilanteet ydinmetaforista perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteisiin, joita kyseisissä kohdissa harjoitettiin. Käsitys siitä, että kyseessä on uusi opetusmenetelmä, vahvistui, kun molemmissa sävellytystehtävissä samat vaiheet, tavoitteet ja oppimisalueet toistuivat pääpiirteittäin sävellytysaiheesta riippumatta. Toki pieniä eroja oli sävellytystehtävän mukaan.

Kirjasin tuntipäiväkirjojeni ja tunneilla kuvattujen videoiden avulla taulukkoon ajan, oppimisen ydinmetaforan sekä tapahtumat kaikista neljästä sävellytysprosessista (molemmissa ryhmissä kaksi erilaista). Jaottelin taulukon rivejä vielä OSM:n vaiheiden mukaan. Oppimisen ydinmetaforakolmioihin olin jo sijoittanut opetuksen tavoitteet (O1–O5), musiikinopetuksen tavoitteet (T1–T12) opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (V1–V3), laaja-alaiset tavoitteet (L1–L7), toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet (P1–P7) ja musiikinopetuksen sisältöalueet (S1–S4). T-tavoitteet on merkitty pelkillä

numeroilla, jos se on kaikilla luokka-asteilla, mutta luokka-asteittain tavoitteet on eritelty kirjaimin (a = 1.-2. lk, b = 3.-6. lk ja c = 7.-9. lk). Tutkimus tehtiin luokilla 3-6, mutta analyysissä on pohdittu menetelmän mahdollisuudet toteuttaa tavoitteet koko peruskoulussa. Oppimisen ydinmetaforakolmioiden avulla tein laadullista analyysia. Analyysissä näkyy tapahtumittain ja menetelmän vaiheittain, mitä opetussuunnitelman tavoitetta ja oppimisen ydinmetafora-alueita oppitunneilla oli harjoitettu. (Liitteissä on päiväkirjasta näyte. Taulukossa 9 on näyte laadullisesta analyysistä.)

3.4.2 Määrällinen analyysi: arvioinnit

Analysoin pamu4- ja 4b-ryhmien oppilaiden räp- ja kantelemelodia-sävellytystunneilla tekemät vertais- ja itsearvioinnit. Vertaisarvioinneissa arviointiin luokkakavereilta saatu rakentava kritiikki. Oppilaat kirjasivat, keiltä saivat rakentavaa kritiikkiä ja arvioivat saadun palautteen naama-arviointina (hymy, neutraali tai mökö). Hymyn kriteerinä oli, että oppilas kertoi, mikä oli hyvää, mitä sävellyksessä voisi kehittää sekä oli ystävällinen. Neutraali arvio tarkoitti, että oppilas oli ystävällinen, mutta ei antanut rakentavia neuvoja työn parantamiseksi. Mökönaama tarkoitti sitä, että oppilas oli epäkohtelias, kehui tai moitti perusteetta.

Naama-arvioinnin lisäksi oppilas kirjasi, keille hän antoi rakentavaa palautetta, ja miten hän siinä omasta mielestään onnistui. Muille oppilaille arviointia ei näytetty. Kantelemelodian vertaisarvioinnissa oppilaat antoivat edellisten lisäksi itselleen ja parilleen naama-arvion yhteistyön sujumisesta. Yritin tehdä erilaisia arviointitehtäviä, sillä neljännet luokat tekivät molemmat sävellytystehtävät. Koitin myös saada arvioinnit riittävän lyhyiksi, että oppilaat jaksavat niihin vastata, ja että päähuomio säilyisi säveltämisessä.

Kirjasin vertaisarvioinnit taulukkoon, jossa oli sekä riveillä (arvioija, joka arvioi saamaansa rakentavaa kritiikkiä) että sarakkeissa (palautteenantaja eli rakentavan kritiikin antaja) ryhmän oppilaiden nimet. Pelkkä kirjain ilman taustaväriä on arvosana palautteesta niille (sarakkeen henkilöille), jotka sitä kyseiselle (rivin) oppilalle antoivat. Siis rivin henkilö antoi arvosanan sarakkeen henkilölle, jolta oli saanut rakentavaa kritiikkiä. Merkitsin vihreällä taustavärillä ne ruudut (sarakkeen mukaan), joille rivin henkilöt ilmoittivat antaneensa palautetta (rakentavaa kritiikkiä). Keltaiselle taustalle merkitsin oppilaan itselleen antaman arvosanan. Nimille annoin taustavärin sukupuolen mukaan. Arvosanat merkittiin H = hymy, N = neutraali, M = mökö.

Taulukon täytyttyä, jatkoin seuraaviin sarakkeisiin tiedot:

- arvioi tytön kritiikkiä
- arvioi pojan kritiikkiä
- arvioi saamiaan kritiikkejä yhteensä
- arvioi hymyksi tytön / pojan palautteen
- arvioi neutraaliksi tytön / pojan palautteen
- arvioi mököksi tytön / pojan palautteen
- Kenelle antoi palautteeksi mökön?

- antoi palautetta tytölle
- antoi palautetta pojalle
- antoi palautetta yhteensä omasta mielestään
- sai antamastaan palautteesta hymyn tytöltä / pojalta
- sai antamastaan palautteesta neutraalin tytöltä / pojalta
- sai antamastaan palautteesta mökön tytöltä / pojalta
- sai antamastaan palautteesta arvioita kaikkiaan
- Keneltä sai antamastaan palautteesta mökön?
- Keneltä ei saanut arviota antamastaan palautteesta?
- Keneltä sai arvion palautteesta, vaikka ei sitä mielestään antanut?
- Ei merkinnyt antaneensa palautetta muille tai itselleen.
- Annettu ja saatu palaute täsmäivät.

Tein koontitaulukon, jossa näkyivät määrät seuraaviin kohtiin:

- Poika antoi tytön kritiikille arvion hymy / neutraali / mökö.
- Poika antoi pojan kritiikille arvion hymy / neutraali / mökö.
- Tyttö antoi tytön kritiikille arvion hymy / neutraali / mökö.
- Tyttö antoi pojan kritiikille arvion hymy / neutraali / mökö.

Halusin tietää, kuinka menetelmä ohjaa toimimaan toisten kanssa, myös eri sukupuolen edustajien kanssa. Taulukon pohjata voisi tehdä sosiogrammeja tai muita visuaalisia kuvaajia luokan sosiaalisille suhteille, mutta nyt en tutkinut oppilaiden keskinäisiä suhteita tai yksilöllisiä toimintavalmiuksia. Laskin, montako arvosanaa sekä tyttöä että poikaa kohti annettiin ja saatiin, tytöltä ja pojalta saatujen arvosanojen määrät, prosentuaaliset osuudet tyttöjen ja poikien sekä koko luokan arvosanoista, samat asiat laskin annettujen arvosanojen suhteen. Selvitin, millaisia arvosanoja annettiin samalle ja eri sukupuolelle sekä arvosanojen prosentuaaliset osuudet. Laskin, kuinka monta arviota tytöt ja pojat antoivat saamastaan kritiikistä, millaisia arviot olivat ja miten ne jakaantuivat. Tarkoitus ei ole pitää tyttöjä ja poikia muuten erillään, vaan päinvastoin ohjata kaikki toimimaan kaikkien kanssa sukupuoleen katsomatta. Analyyseista näkyy rohkeus olla vuorovaikutuksessa eri oppilaiden kanssa. Opettajan tulee rohkaista kanssakäymiseen sekä tyttöjen että poikien kanssa.

Vertaisarviointien analyysissä näkyvät arviot itselle ja muille annetuista arvosanoista, arvosanojen määrät ja suhteelliset osuudet, muilta saadut oppilaskohtaisen palautteet, mökö-arvosanojen antajat ja saajat (joihin opettajan pitää puuttua kahden kesken), samalle ja eri sukupuolelle annetut palautteet ja niistä saadut arvosanat, sosiaalisessa aktiivisuudessa ilmenevät erot, persoonalliset erot osallisuudessa, nopeudessa, ohjeiden seuraamisessa ja itsearviointeissa sekä se, että osa koki antaneensa rakentavaa kritiikkiä, vaikka toinen ei sitä noteerannut tai toinen arvioi kritiikin, jota toinen ei ollut kokenut antaneensa.

TAULUKKO 4 Näyte määrällisestä vertaisarviointianalyysistä, röp 4b

Naama-arvio saaduista rakentavista palautteista
vertaisarviointi, Röp, 4b

arvioija	palautteen antaja									Kenelle antoi palautteesta M?		Keneltä antoi palautteesta M?												
T1	P1	P2	P3	T2	T3	P4	P5	T4	T5	T6	P7	P8	P9	T7	T8	T9	arvioi työnt. kriittikkä	arvioi saamia palautteita yhteensä	arvioi H työnt. palautteen	arvioi N työnt. palautteen	arvioi M työnt. palautteen	arvioi M pojan palautteen	Kenelle antoi palautteesta M?	Keneltä antoi palautteesta M?
	N	H																9	0	0	0	0	P5, P1	
P1																		3	0	0	0	0		
P2			N+H															5	1	0	0	0		
P3			N															1	0	0	0	0	P6	
T2				H														0	2	0	0	0		
T3																		0	0	0	0	0		
P4						M*												1	1	0	0	1		
P5				H														3	0	2	0	1		
T4								H										0	0	0	0	0		
T5																		4	2	0	2	0		
P6		N																4	2	0	2	0		
T6		M																4	2	0	2	0		
P7		N																2	3	5	1	0	P5, P1, P6, P7	
P8																		3	5	1	2	1		
P9																		0	1	0	0	1		
T7																		0	1	0	0	1		
T8																		4	2	0	2	0		
T9																		4	0	4	0	0		
																		34	33	67	21	10	7	
																		31	H	28	N	8	M	

H hymy
N neutraali
M mökö
N+? Epäselvä U?

9 tyttöä
9 poikaa

Työiltä 34 arvosanaa, 3,78/tyttö
Pojilta 33 arvosanaa, 3,67/poika
Prosentit laskettu suhteessa 67:ään

Työiltä H	21	kaikkiaan H on 31
Pojalta H	10	46 %
Työiltä N	13	kaikkiaan N on 29

Palautteestaan sai arvosanan					
Työiltä			Pojalta		
H	N	M	sum/H	N	M
17	15	6	38	14	14
25	22	9	21	21	1
			suhde/67		
			summa, %		
			%		

sum. 67, johon suhde 7
Eivät arvioineet saamaansa palautetta:
T3, P3, P4
P9 P5, P1

Pelkkä kirjain on arvosana palautteesta niille, jotka sitä ko. Oppilaalle antoivat
Vihreä väri on pelkkä toteamus, kenelle ko. Oppilas antoi palautetta.

Itsearviointissa arvioitiin prosessin työvaiheita rastittamalla, oliko se helppo vai haastava. Arvioitavana oli tiedollisia, taidollisia, sosiaalisia ja yksilöllisiä asioita. Räpissä arvioitavia työvaiheita olivat räpin soittaminen, äänittäminen, aiheen keksiminen, riimiparien keksiminen, sanojen keksiminen, sykkeen merkitseminen palloilla sanoihin, rakenteen tajuaminen, sykkeessä pysyminen, räppäämisen äänittäminen taustan päälle, rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen, esiintyminen muille ja muiden esitysten kuuntelemiseen keskittyminen.

Kantelemelodioissa turvallisuuden tunnetta ja keksimiseen uskaltautumista kyseltiin kyllä-ei-väittämällä. (Tuntuiko sinusta turvalliselta lähteä keksimään omaa melodiaa? ... esiintyä luokalle parin kanssa? ... että jatkossakin voisit keksiä omia biisejä?) Oppilas sai arvioida naama-arviointina, miten oma kantelemelodia hänen mielestään onnistui. Oppilas valitsi, mikä oli hänestä luokan mukavin kantelemelodia. Mielipiteitä luokan mukavimmasta tai hauskimmasta kappaleesta voi olla useita. Olennaisinta oli, että uskalsi sanoa mielipiteensä, kun muut eivät sitä nähneet. Oppilaille ei kerrota, kuka äänesti ja ketä. Luokalle voi kertoa vain eniten ääniä saaneet kappaleet, ei koskaan sitä, jos joku kappale jäi ilman ääniä.

Räpissä selvitettiin, vaikuttiko saatu rakentava palaute lopputulokseen, ja jos vaikutti, miten. Oppilas merkitsi myös osallisuutensa eri työvaiheisiin rastittamalla työvaiheen, johon oli osallisena, sekä täydensi suluissa olevan asian:

Soitin _____ (soittimen nimi).
 Keksin räpin aiheen. _____
 keksin riimiparit _____ (Kirjoita riimiparit.)
 Keksin kertosäkeen sanoja. _____
 Sanoitin säkeistön _____ (A1 tai A2 tai A3).
 Äänitin räpin. _____
 Räppäsin taustan päälle. _____
 Keksin yhtyeen nimen. _____ (yhtyeen nimi on _____)
 Keksin yhtyeen esiintymisasun. _____
 Esiinnyin luokalle. _____

Luokalle annettiin naama-arvio yleisönä olemisesta. Oppilas ilmaisi mielipiteensä, mikä oli hänestä luokan hauskin räppi.

Kokosin itsearviointehtävistä monisivuisen taulukon, johon vein oppilaiden vastaukset. Näistä sain tärkeää informaatiota tulosten analyysiin. Merkitsin taulukoihin parit ja ryhmät, parille ja itselle annetut arvosanat, sävellytysprosessin vaiheet (helpoksi tai vaikeaksi koetut asiat), onnistumisen arvioinnin (tosi hyvin, hyvin, kohtalaisesti, ei onnistunut), osallisuuden prosessin eri vaiheisiin sekä äänestyskohteet ja omat sävellykset.

Itsearviointeista näkyi, mikä työvaihe oli koettu helpoksi, mikä haastavaksi. Opettaja voi jatkossa paneutua paremmin ja käyttää enemmän aikaa haasteellisiksi koettuihin työvaiheisiin. Analyysissä saatiin esiin apua tarvitsevat oppilaat ja työvaiheet, joissa kukin tarvitsee apua. Tukea tarvitsevia oppilaita voi ohjata jatkossa enemmän tai nimetä heille apuopettaja. Räpeissä myös

rakentavan palautteen vaikutus, oppilaan osallisuus prosessin eri vaiheisiin ja luokan yleisönä olemisen taidot tulivat esiin.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tiivistetysti tutkimus eteni kuvion 4 mukaan. Kehitin osallistavan sävellytysmenetelmän intuition pohjalta käytännön kokemuksia yhdistellen. Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ei ollut tuolloin vielä olemassa, joten en voinut suunnitella menetelmää tulevan opetussuunnitelman mukaiseksi. Laadin kesäkuussa 2015 ohjaajani kanssa tutkimukselle loogisen rungon. Viitekehys laajeni ja tarkentui tutkimuksen ja lukemiseni tahtiin.

Alkuperäinen tutkimusajatukseni lähti sävellyttämisestä ja sävellytystapauksista, mutta päättyi osallistavan sävellytysmenetelmän (OSM:n) kehittämiseen ja testaamiseen. (Sävellytyksen merkitys jäi yllättäen osallisuuden taitoja pienempään rooliin.) Ajatukseni oli ensin käyttää useampaa sävellytystapausta: kalevalaiset uutiset (vuorolaulu, kalevalamitta, 5/4-tahtilaji), kahden soinnun kappale (AB- tai ABA-rakenne, erilaiset kompit eri osiin, tahtilaji voi vaihtua), kahden tahdin kantelemelodia, oma blues tai rock (kolmen soinnun kappale), pentatoninen melodia, mutta sisältöjä analysoidessa havaitsin, että kaksi tapausta riittää tämän tutkimuksen kannalta, sillä niistä tulee esiin tutkimuksen kannalta tarpeelliset seikat, lisäksi tutkimusta oli pakko rajata (ks. Vilka 2015, 127). Sävellytysideoitani on julkaistu Otavan musiikin oppikirjasarjan Saa laulaa! opettajan oppaiden Keksintäkopissa (Ks. Arola ym. 2011, 2012, 2013, 2014 ja 2016).

Olen kokeillut sävellyttämistä eri luokka-asteilla peruskoulussa ja lukiossa yleis- ja erityisluokan oppilailla sekä painotetun musiikin ryhmissä, joten pelkkä koululaisten sävellyttäminen on todettu mahdolliseksi sekä omakohtaisesti että muiden tutkimuksissa. Tutkimuksessani selvitän, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteita on mahdollista saavuttaa osallistavan sävellytysmenetelmän avulla – siis myös ei musiikillisia tavoitteita. Päädyin laadulliseen tutkimukseen, jossa tein sisällönanalyysit osallistavan sävellytysmenetelmän etenemisestä kahdessa eri ryhmässä vaihe vaiheelta kahdessa eri sävellytystapauksessa (neljä laadullisesti analysoitavaa prosessia). Aluksi aion tehdä laadullisen toimintatutkimuksen, mutta tutkimusaineiston perusteella päädyin yhdistämään määrällistä ja laadullista dataa tapaustutkimukseen, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimuksellinen triangulaatio, jossa yhdistetään määrällistä ja laadullista aineistoa, parantaa tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta (ks. Anttila 2005, 277–278; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 143–145).

Osallistavia sävellytysmenetelmiä ei ole aiemmin tutkittu, joten tutkimustapa syntyi aineistolähtöisesti. Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, joten tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kokonaisuutena mittausten luotettavuutta korostamatta (Tuomi 2007, 149–150).

Käsitteiden ja teorian sopivuus, mittarin toimivuus, tutkimuksen virhelähteiden huomioon ottaminen ym. lisäävät tutkimuksen sisäistä validiteettia.

(Metsämuuronen 2005, 35). Lähdin avaamaan opetussuunnitelma taulukoimalla O- ja T-tavoitteet eri luokkatasoille (taulukko 2). Siinä huomasin, miten haasteellista tulisi opetussuunnitelman käsiteanalyysistä, sillä käsitteet ja tavoitteet olivat osin päällekkäisiä tai sisäkkäisiä. T-tavoitteisiin liitetyt laaja-alaiset tavoitteet eivät olleet loogisia luokkatasojen välillä. Analyysityökalun (oppikolmioiden) laatiminen vaati omia johtopäätöksiä ja omaa käsiteanalyysia jatkuvasti. Piti pystyä perustelemaan itselle valintojaan tai näkemyksiään käsitteiden kentistä, kun sijoitti tavoitteita oppikolmioihin. Tässä vaiheessa tajusin, että tarvitsin neljännen oppikolmion, toimijataidot. Vasta sitten sain jonkinlaisen logiikan käsiteanalyysiin. Mitään ehdotonta käsitelmääritystä en voinut lähteä opetussuunnitelmasta tekemään, sillä se ei ollut tutkimuksen tarkoitus, eikä opetussuunnitelmaan kirjattuja asioita voinut enää siinä vaiheessa mennä muuttamaan. Voi olla, että joku toinen olisi saattanut tehdä käsiteanalyysivaiheessa joitain eri perusteluita tai valintoja sisäkkäisten tai päällekkäisten käsitteiden sijoittelussa oppikolmioihin. Pyrin mahdollisimman loogisiin päättelyihin.

Olen pyrkinyt menetelmävaliditeettiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Analyysityökaluksi kehitin oppikolmiot eli oppimisen ydinmetaforakolmiot, joihin sijoitin teoreettisen viitekehäksen peruspilarit eli perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet (ks. luku 4.1). Merkitsin taulukkoon tuntipäiväkirjojen ja oppituntivideoiden pohjalta ajan, oppimisen ydinmetaforan, toiminnan sekä uuden opetussuunnitelman tavoitteet. Lopuksi tein yhteenvedon teoriasidonnaisesta analyysistä abduktiiviseen päättelyyn perustuen. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92–96, 103–107, 113; Saunders, Lewis ja Thornhill 2016, 147–148.)

Peruskoulussa kaikille yhteiset musiikin tunnukset ovat luokilla 1–7 (nykyisin ne voivat olla luokilla 1–8). Valitsin testausryhmiksi neljännen luokat, sillä ne ovat peruskoulun musiikkikurssien puolivälissä, ja oppilailla ovat jo melko hyvät ryhmätyö- ja oppimaan oppimisen taidot. Otin testattavaksi kaksi erilaista neljättä luokkaa (painotettu ja yleisopetus), jotta voin varmistaa, että menetelmä on riittävän eriyttävä. Painotetun musiikin ryhmiä on vain harvoissa kouluissa. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa sävellyttämiseen ja musiikilliseen keksimiseen kaikissa peruskoululuokissa, joten menetelmän pitäisi antaa eväitä tähän sekä yleisopetuksessa että painotetun musiikin opetuksessa. (Työssäni olen kokeillut ideoita myös muilla alakoulun luokilla yleis- ja erityisopetuksessa sekä painotetun musiikin ryhmissä.)

Halusin, että testattavia neljänsiä luokkia opettaa sama opettaja, joka tuntee menetelmän, joten opetin ryhmiä sävellytyksissä itse. 4b-ryhmä (yleisopetus) ja painotetun musiikin ryhmä pamu4 tekivät ohjauksessani sekä räpin että kantelemelodian. Näin sain verrattua eri ryhmiä tietäen, että opettaja ei vaikuta ryhmien tuloksissa mahdollisesti ilmeneviin eroihin. Olin opettanut pamu4-ryhmää aiemmin, mutta 4b-ryhmää en tuntenut ennestään. Näin sain myös itse kokemusta, miten sama menetelmä toimii niin tuttujen kuin tuntemattomienkin oppilaiden kanssa.

Samat sävellytystapaukset testattiin myös muilla luokka-asteilla sekä yleisopetuksen että painotetun musiikin ryhmissä (3. luokan yleisopetus ja 6.

luokan painotettu musiikki). Näin en myöskään ollut aina osallisena opettajan roolissa. Eri koulutustaustaiset opettajat testasivat menetelmää, jotta testaus ei rajoittuisi vain itse opettamieni ryhmien varaan, ja jotta pystyin varmistamaan, että menetelmän käyttö ei edellytä musiikinopettajan koulutusta.

Tutkimukseen on valittu kaksi erilaista matalan kynnyksen sävellytystehtävää, jotta nähdään, toimiiko OSM sisällöistä riippumatta. Räpissä voi keskittyä rytmiin ja sanoitukseen, kantelelodiassa melodiaan ja yhteen soittimeen. Elementit olivat muuten aika samoja (taa, titi, taa-tauko, sama tahtilaji jne.), jotta ne eivät olisi liian haasteellisia (pelottavia ja epäonnistumisen pelkoa lietsovia). Kantelelodiassa rajoittuu viiden sävelen melodiaan, mutta kuulin, kuinka yhden testaajaluokan oppilaspari innostui soinnuttamaankin melodiansa. Rämpääminen rohkaisee musiikilliseen ilmaisuun ja äänenkäyttöön ilman melodian laulamista. Näin sävellytystehtävillä on mahdollista eriyttää sekä alas- että ylöspäin. Kokemusten ja taitojen kartuttua elementtejä voi lisätä ja niiden vaatimustasoa kasvattaa. Tämä mahdollistaa eriyttämisen eritasoisissa ryhmissä ja oppilaiden valmiuksien mukaan.

Taitojen ja kokemusten mukaan myös musiikilliset itseilmaisumahdollisuudet kasvavat. En voinut ottaa heti alkuun monimutkaisia tai liian laajoja vaihtoehtoja. Vähästä paljon –ajatus oli lähtökohta, jonka kokemuksesta tiedän olevan turvallinen ja konkreettinen tapa edetä. Näissä kahdessa sävellytystapauksessa käytettävissä olevat elementit ovat vielä aika vähäisiä, jotta oppilaista olisi mahdollisimman turvallista rohkaistua kokeilemaan omaa musiikillista keksintää. Vähäiset elementit on helpompi hallita, joten niiden kanssa on helpompi uskaltautua musiikillisiin kokeiluihin. Helpoksi koettu toimintamalli voi antaa rohkeutta uusiin kokeiluihin ja ratkaisukeinojen laajentamiseen, jolloin oma ilmaisuvapaus ja –mahdollisuudet laajenevat.

Laadullisia analyysejä varten kirjasin päiväkirjoja ajatusten virtana (näyte liitteissä). Kollegoiden kuvaamat iPad-videot täydensivät omalla videollani näkyviä tilanteita, sillä oppilaat olivat välillä jalustakameran ulottumattomissa. Videot olivat hyvä tuki muistille. Havainnointi on perusteltu valinta, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole paljoa tietoa. Osallistavan sävellytysmenetelmän havainnointi kytkee myös aineistonkeruumenetelmiä tietoon, monipuolistaa tietoa ja parantaa aineistovaliditeettia. Toimintatutkimuksessa on osallistuvaa havainnointia, sillä vaikutan opettajana aktiivisesti tapahtumiin. Menetelmän kehittäminen voidaan lukea myös toimintatutkimuksen piiriin. Sosiaaliset vuorovaikutustapahtumat ovat tärkeä osa tiedonhankintaa. Osallistavassa havainnoinnissa projektiin osallistuvien henkilöiden tiedon arvostaminen ja monen osallistujan näkökulmat ovat merkittäviä tutkimuksen kannalta. Tutkijana olen fasilitaattorina ja oppimassa, miten OSM toimii käytännössä. Mahdollistan kaikkien osallistujien oppimisen ja säveltämisen, mutta säilytän esteettisen etäisyyden. Menetelmän testaus voidaan lukea tapaustutkimukseksi. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä (OSM:ää), ymmärtämään toimintaa ja tulkita teoreettisesti sen vaiheita, joten oli kerättävä aineisto sävellytykseen osallistuvista ryhmistä. (Anttila 2005, 277–279; Tuomi ja Sarajärvi ym. 2009, 81–86.) Tutkimuksen toteutuksen tarkka kuvaaminen lisää sen luotettavuutta,

mahdollistaa prosessiin perehtymisen ja kriittisenkin näkökulman esittämisen (Hirsjärvi ym. 2009, 127; Eskola ja Suoranta 2014, 20).

Osa oppilaiden äänitteistä omista kappaleistaan tallentui videolle tai kollegan kuvaamille iPad-videoille. Myöhemmin huomasin, että olisin voinut pyytää oppilaita lähettämään tai jakamaan kanssani heidän äänitteensä kappaleistaan. Tämän tutkimuksen kannalta sillä ei ollut suurta merkitystä, mutta jatkossa olisi hedelmällistä vertailla ensimmäistä versiota kehitellyimpiin, notatoituihin ja esitettyihin, jotta eri tiedon muotojen hallintaa voisi tutkia.

Osallistavaan sävellytysmenetelmään sisältyy vertais- ja itsearviointia, jotta voidaan harjoitella vuorovaikutusta, osallisuutta ja reflektiota. Eri sävellystapausten vertais- ja itsearvioinneissa oli samoja ja erilaisia elementtejä. Näiden arviointilomakkeiden avulla syntyi myös keinoja arvioida osallisuuden, vuorovaikutuksen, turvallisuuden, tiedonluomisen, ajattelu- ja toimijataitojen sekä tietotaidon tavoitteisiin pääsyä. Oli luonnollista lisätä tältä pohjalta tutkimukseen myös määrällistä arviointia (vertais- ja itsearvioinnit), joista sai dataa oppilaiden kokemuksista, vuorovaikutuksesta ja muista pelkästään prosessia ja videoita seuraamalla näkymättömiksi jääneistä asioista. Tutkimuksen reliabilitettiin paranee, kun mittauksen toistettavuus paranee (Anttila 2005, 518; Vilkkä 2015, 194).

Aloitin OSM:n testauksen räpillä ja mahdollisimman yksinkertaisilla arviointilomakkeilla, jotta itse menetelmä tulisi tutuksi ja päähuomio säilyisi säveltämisessä. Oppilaiden ikätaso piti ottaa huomioon, jotta menetelmän vaiheet eivät käy liian raskaiksi tai vie liikaa huomiota itse osallistavalta sävellyttämiseltä. Sävellystysten määrällisiä analyysejä tehdessäni huomasin, että kyselylomaketta pitää parantaa. Ei ollut hyvä antaa oppilaiden piirtää ilmeitä, sillä niihin jäi liikaa tilaa tulkinnalle. Naamavaihtoehdot piti piirtää valmiiksi.

Määrällisten aineistojen saaminen Excel-taulukkoihin vaati pohdintaa. Samalla kun tein tuota työtä, tajusin, mitä asioita vielä aineistosta voisi saada irti. Oppilaita ei jaettu tyttöihin ja poikiin analyyseissa erottelumielessä, vaan siksi, että halusin nähdä, osasivatko oppilaat tehdä yhteistyötä kaikkien kanssa, myös eri sukupuolen edustajien kanssa. Yritin rohkaista tähän oppitunneilla.

Oppilaat ratkoivat sävellytystehtäviä parin kanssa tai triona. Oppilaiden kirjalliset tuotokset sävellyksistä ovat kirjallista materiaalia, yksityisiä dokumentteja, kuten oppitunneista ja niistä kuvatuista videoista kirjaamani päiväkirjatkin (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 81–84). Minua kiinnosti oppilaiden käsitys musiikillisen tiedon muotojen ykseydestä (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995), joten päädyin vertaamaan kirjallisia ja soivia versioita oppilaiden tuotoksista. Näin sain käsityksen oppilaiden musiikillisen ajattelun taidoista, musiikillisesta tietotaidosta. Liitteenä on videopäiväkirja kantelemelodioista. Sen lopussa on näyte, kuinka yleisesti vertasin soivaa ja kirjallista tuotosta tässä vaiheessa. Jatkossa oppilaiden taitojen kartuttua opettaja voi ohjata tällaisten vertailujen perusteella oppilaita kehittämään musisointi- tai notatointitaitojaan, jotta tiedon ykseys ja musiikillisen tiedon muotojen suhteet vahvistuisivat. Tässä tutkimuksessa rajasin pois oppilaan oppimiskokemukset ja yksilölliset suoritukset ja oppilai-

den keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Niistä saisi kokonaan uuden tutkimuksen tästäkin tutkimusaineistosta. Usein sävellytyksissä arvioidaan vain tuotoksia, eikä välttämättä koko prosessia ja osallisuutta. Halusin korostaa osallisuutta ja vuorovaikutusta prosessin aikana menetelmän keinoin.

Tutkimusluvut järjestyivät sävellytysten alkaessa. Siinä vaiheessa, kun pyysin, että voisin julkaista muutaman kirjallisen tuotoksen oppilaiden tuotoksista, kysyin ko. oppilaiden vanhemmilta, julkaistaanko tuotos anonyymisti vai nimellä. Näissä tuotoksissa näkyvät oppilaiden nimet ovat näkyvissä heidän vanhempiansa nimenomaisesta toiveesta.

Sävellytysanalyysien lomassa tarkensin ohjeita OSM:n vaiheista kollegoille. Huomasin osallisuuden keskeisen aseman. Tämä vaikutti oppispiraaleihin ja oppikolmioihin. Tiedon olemusta pohtiessani löysin Nonakan tutkimukset ja hiljaisen tiedon tärkeyden. Ajauduin itse hermeneuttiseen kehään menetelmän kehittämässä ja siihen vaikuttavan viitekehyksen tarkentamisessa.

Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen, vaikka laadulliselle tutkimukselle se ei ole ominaista (Metsämuuronen 2005, 35; Vilka 2005, 126). Reliabiliteetin sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan siirrettävyydestä (Eskola & Suoranta 2014, 68). Menetelmää kokeiltiin eri luokka-asteilla (3. luokan yleisopetuksen ryhmässä kantelemelodia ja 6. luokan painotetun musiikin ryhmässä räp) sekä painotetun musiikin ja yleisopetuksen musiikin oppilailta, jotta menetelmän siirrettävyyttä ja toimivuutta eri ikä- ja taitotasoisten oppilaiden kanssa voitiin testata. Painotetun musiikin kuudennen luokan oppilailta on monipuolisia musiikillisia valmiuksia, mutta halusin kokeilla, miten he motivoituvat räpin tekemisestä, vaikka siinä ei tarvita melodiaa. Testasin vielä peruspaketilla, vaikka tarjolla oli eriyttämismahdollisuuksia runsain mitoin. Osallistavaa sävellytysmenetelmää testaamassa oli eri koulutustaustaisia peruskoulussa musiikkia opettavia opettajia. Testaajissa oli sekä omaa luokkaansa että toisten opetusryhmiä opettavia kollegoita.

Joulun jälkeen kollegat testasivat OSM:ää. Tallensin videolle heidän tuntinsa, mutta lupasin, etten käytä niitä tutkimuksessa, vaan niiden käyttö rajoitui testaajakollegoiden muistin tueksi. Laadin menetelmää testanneille kollegoille kyselyn, jossa oli strukturoituja kysymyksiä 5-portaisella asteikolla sekä avoimia kysymyksiä. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi ym. 2009, 73.) Jos kollegoita olisi pyydetty analysoimaan sävellytyksistä kertynyttä aineistoa, olisi heitä pitänyt motivoida melkoisesti aikaa ja vaivaa vaativaan työhön, sillä muut kiireet painoivat jo kouluissa päälle. En tuolloin ollut vielä itsekään tehnyt kaikkia analyyseja, joten en aavistanut, mitä kaikkea niistä selviää, enkä tiennyt niiden arvoa. Analyysi olisi antanut paljon tietoa ryhmästä, mutta ehkä jatkossa OSM:lle voidaan pitää käyttökoulutusta, jossa kerrotaan enemmän analyysin arvosta ja merkityksestä.

Kollegoille kyselylomakkeen laatiminen oli haasteellista. Piti osata kysyä asioita johdattelematta liikaa. Kysely ei saanut olla liian pitkä ja aikaa vievä. Oli vaikea rajata kysymyksiä. Avoimet kysymykset antoivat onneksi tilaa kertoa menetelmän testaajien kokemuksista, joista en olisi itse ehkä osannut kysyä.

Kaikkien tutkimusvaiheiden jälkeen oli syytä tarkistaa tutkimuksen runkoa ja raportoida tutkimustulokset. Hiljainen tieto johdatti uusien lähteiden äärelle. Se, mihin lähteisiin törmää, vaikuttaa suuresti omaa tiedonnälkään ja ajattelun suuntaan. Oli vaikea laittaa tutkimukselle piste, lopettaa uusien lähteiden etsiminen, rajata työtä ja siirtyä pohdintaan. Minun piti palauttaa väitöskirjatyö lokakuussa 2016, sillä palasin töihin opintovapaalta. Esitarkastajien lausuntojen pohjalta hioin tutkimustani vielä kesällä 2017 ennen sen painoon toimittamista. Juuri kun löysin hyveistä, vuorovaikutuksesta, tunneilmapiiristä, kannustavasta ilmapiiristä ja yhteenkuuluvuudesta uusia ja mielenkiintoisia osallisuuteen ja toimijataitoihin liittyviä tutkimuksia, minun piti osata lopettaa tämä tutkimus. Ehkä tämä on siemen uuteen projektiin.

3.6 Tutkijan rooli

Tässä tutkimuksessa on tavallaan kaksi tutkivan oppimisen prosessia yhtä aikaa: sekä tutkijalla että oppilailla on oma oppimisprosessinsa käynnissä (ks. luku 1.3.2). Oppilaat tutkivat ja kehittävät sävellystään ja osallisuuden taitoja, tutkija sävellyttämismenetelmää ja sen tutkimusta. Välillä olen tutkijan roolissa, välillä prosessin ohjaajana ja opettajana, välillä kollegakouluttajana ja välillä osallistavan sävellytysmenetelmän kehittäjänä. Pyrin objektiivisuuteen, jotta lukija saisi mahdollisimman saman näkökulman kuin tutkija (ks. Hirsjärvi ja Hurme 2006, 151–152).

Tutkijan roolissa on merkittävänä tekijänä aihepiirin tuntemus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 68–69). Arvolähtökohdat ja esiymmärrys aiheesta vaikuttavat tutkijan ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi 2015, 75; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tutkijan rooli vaatii tietoisuutta omista lähtökohdista, itsekriittisyyttä ja reflektiota (Laine 2015, 36). Mielenkiintoista on ollut huomata, miten tutkimuksen myötä musiikillisten tavoitteiden merkitys on jäänyt osallisuuden ja toimijataitojen merkityksen varjoon. Oppi-kolmioiden ja -spiraalien kehittäminen vei aikaa, mutta oli todella kiintoisaa. Pohdin niitä ja niiden esittämistapoja yötä päivää. Uudet tietolähteet ohjasivat toinen toistaan kiinnostavampiin uusiin aiheisiin. Hiljaisen tiedon aseman vahvistuminen ja oman tiedonrakentamisen dynaamisuus olivat kiehtovia ja ymmärrystä laajentavia.

Omalla musiikillisella ja pedagogisella taustalla on vaikutusta tutkimuksen teossa ja siihen ryhtymisessä. Pienenä soitin korvakuulolta veljeni pianoläksyt. Sitten pääsin musiikkiopistoon soittamaan viulua. Siellä ei soitettu korvakuulolta, vaan nuotista. Institutionaalinen opetus uhkasi tyrehtyttää korvakuulosoiton. Soitin kuitenkin kansanmusiikkia sekä nuoteista että korvakuulolta. Opiskeluaikoina soitin viululla tanssi-, viihde- ja jazz-musiikkia bändissä. Siinä piti improvisoida sooloja. Nuotteihin tottuneelle se oli jälleen haastavaa. Klassisessa koulutuksessa konservatoriossa herätin pahennusta, kun laitoin oppilaani improvisoimaan. Muusikkotuttavissa oli klassisen koulun käyneitä nuoteista soittajia, joilla ei ollut kykyä tai halua (uskallusta tai kiinnostusta) soittaa ilman

nuotteja. Toki jotkut hallitsivat molemmat genret. Bänditaustaiset korvakuulo-osoittajat pärjäsivät Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen pääsykokeissa parhaiten. Tämä innoitti tutkimaan musiikillisen tiedon muotoja ja oppimiskanavia sekä niiden yhteyttä.

Olen opettanut musiikkia kouluikäisestä asti mm. kansalaisopistossa, kulttuurilautakunnan musiikkileireillä, musiikkileikkikoulussa, musiikkikoulussa, musiikkileireillä, konservatoriossa ja yliopistossa käyttäen musiikillista keksintää. Olen kouluttautunut musiikkiin erikoistuneeksi luokanopettajaksi, musiikkioppilaitoksen opettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi. Peruskoulussa olen opettanut musiikkia yli 20 vuotta. Päätoimista opetuskokemuksta on kertynyt peruskoulun ala- ja yläkoulun lisäksi lukiosta.

Sävellyttäminen on tullut minulle tutuksi opetustyön kautta. Viulunsoitonopetuksenopetuksessa käytin improvisaatiota. Soitin kansanmusiikkia sekä viihde- ja jazzmusiikkia klassisen musiikin ohessa opiskeluaikana. Siitä lähti idea improvisoinnin käytöstä musiikinopetuksessa. Sitten pohdin, miten voin auttaa muita musiikin opettamisessa. Opin itse paljon oppikirjatyössä, kun teimme upeassa työryhmässä Otavalle Saa laulaa! -oppikirjasarjan luokille 1-6. Pilotoin Teoston PUMPPU-hanketta, jossa oppilaita sävellytetään. Nyt olen pohtinut, miten voin auttaa muita musiikkia peruskoulussa opettavia sävellyttämisen alkuun monia muitakin opetussuunnitelman tavoitteita toteuttaen. Saa laulaa! -oppikirjasarjaan kirjoitin Keksintäkopan, jossa on sävellytysideoita. Olen toiminut kollegakouluttajana ja saanut hyvää palautetta musiikillisen keksimisen koulutuksista.

Musiikinopettajana ja oppikirjailijana olen kehittänyt ja kokeillut useita sävellyttämisideoita vuosia. Olennaista on luoda turvallinen ja osallistava ilma-
piiri, jotta sävellyttämisestä tulisi jotain. Opettaja tarvitsee rohkeutta kokeilla ja sietää hallittua kaaosta. Kokemus ja mallit tuovat varmuutta.

Tutkijana testaan kehittämäni menetelmän toimivuutta kahdella sävellyttämisidealla ja kehitän sitä edelleen tämän tutkimuksen myötä malliksi musiikkia opettaville, myös muille aloille soveltamismenetelmäksi. Laadullinen tutkimus antaa vapautta ja joustoa tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta se vaatii myös mielikuvitusta menetelmäratkaisuiden löytämiseen (Eskola & Suoranta 2014, 20). Toimin prosessiin osallisena, kun opetin ja ohjasin neljännet luokat (4b ja pamu 4) sävellyttämismenetelmälläni luomaan omat kantelemelodiat ja räpit. Huomasin, mitä opetuksessa ja menetelmässä vielä pitää parantaa, kehittää ja ottaa huomioon (mm. sen, että lomakkeisiin pitää piirtää naamat valmiiksi arvioijan rengastettaviksi).

Opastin testaaajakollegoita menetelmäni pariin. Sain heiltä palautetta menetelmäni toimivuudesta. Tämä edellytti molemminpuolista luottamusta. Minun pitää osata suhtautua kehittämäni metodiin objektiivisesti voidakseni kehittää sen mahdollisimman hyväksi malliksi ja oppaaksi kaikille musiikkia opettaville. Tutkimuksen kautta haluan päästä syvemmin sisälle asiaan ja saada tieteellistä vahvistusta ja teoriataustaa oman työn kehittämiseen.

Tutkimusta tein työn ohessa ja opintovapaalla. Sain MES:ltä viimeistelyapurahan. Tutkimus ei ole yritysrahoitteinen tai sponsoroitu. Emansipatorisuu-

deksi (ks. Vilka 2015, 125) voitaneen laskea se, että tarjosin karonkassa oppilaille karkit tai tarrat. Testaajaopettajille annoin Saa laulaa! – kirjan, joka soveltuu heille opetuskäyttöön. Testaajat saivat myös tutustua OSM-menetelmään. Minulta kysyttiin jo lupaa toimivaksi koetun menetelmän levittämiseenkin. Opettajille jäi työkaluja osallistamiseen ja sävellyttämiseen, oppilaille myönteisiä kokemuksia ja keinoja oman sävellyksen tekemiseen.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksista ensimmäiseksi selvitän, miten tulkitsin perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden sijoittuvan oppimisen ydinmetaforiin (ensimmäinen alakysymys). Sen jälkeen tarkastelen laadullisten analyysien pohjalta, miten OSM todentaa oppimisen ydinmetaforia ja opetussuunnitelman tavoitteita menetelmän vaihe vaiheelta (päättökimustehtävä). Analysoin rinnakkain molempia sävellytystapauksia, jotta menetelmän vaiheiden harjoittamat asiat tulisivat selkeämmin esiin sävellytystehtävästä riippumatta.

Seuraavaksi käyn opetussuunnitelman tavoitteet läpi yksi kerrallaan selvittääkseni, kuinka OSM: avulla voi harjoituttaa näitä aiheita. Jaoin tavoitteet vielä kahteen ryhmään: suoraan musiikinopetukseen liittyvät tavoitteet ja sisältöalueet (O, T ja S, toinen alakysymys) sekä yleiset tavoitteet ja periaatteet (L, P ja V, kolmas alakysymys).

Vertais- ja itsearviointien määrälliset analyysit antavat lisätietoa oppilaiden kokemuksista, osallisuudesta, uuden opetussuunnitelman tavoitteiden yksilöllisestä saavuttamisesta ja toimijataidoista sekä todentavat menetelmän toimivuutta käytännössä. Niiden pohjalta voi myös selvittää, miten menetelmää käytettäessä voi arvioida, kuinka oppilaat pääsevät opetussuunnitelman tavoitteisiin (toinen ja kolmas alakysymys).

Menetelmän konsertti, vertais- ja itsearviointivaiheet sekä tietoisuus näistä vaiheista vaikuttivat oppilaiden käytökseen, mikä taas vaikutti menetelmän toimimiseen, kun oppilaat pystyivät keskittymään paremmin itse sävellyttämiseen. Yleisön arvioiminen johti salakavalasti siihen, että esiintyjä katsoi yleisöä. Nämä olivat suunniteltuja ja menetelmään sisäänrakennettuja keinoja vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Oppilaita kannustettiin oman ja ryhmän toiminnan reflektointiin ja myönteisen ilmapiirin luomiseen (ks. Uusikylä 2002, 50–51; Ryan & Deci 2000, 68–69 Self-Determination Theory). Kompetenssi, relaatiot ja itsenäisyys ovat tarpeita, joita tarvitaan itsekasvuun, motivoitumiseen, hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen (Ryan & Deci 2000, 68). OSM:ssä harjoitellaan matalan kynnyksen valmiudet, jotta oppilaalle tulee kompetenssi onnistua luovassa työssä. Hän saa toimia yhdessä ja tuoda itsenäisesti näkemyksiään tuotoksen luomiseen ja toteutukseen.

Konserteissa paljastuivat oppilaiden musisointi- ja esiintymistaidot. Tuotosten kirjallisista asuista pystyi päättelemään, millainen tarkoitus säveltäjällä oli. Toisaalta, joskus oppilas oli parempi esiintyjä kuin nuotinkirjoittaja, eli soiva asu oli nuottia parempi tai selkeämpi. Laadullisessa kirjallisen tuotoksen ja soivan esityksen vertailussa tuli esiin oppilaiden yksilölliset musiikillisen tiedon eri muotojen hallintataidot ja niiden välisen yhteyden ymmärrys. Taitojen ja kokemusten karttuessa (harjoittelun myötä) nuotinnoksen ja esityksen vastavuus kehittyi (kohti musiikillisen tiedon muotojen ykseyttä). Tämän tutkimuksen kannalta olennaista oli, että tuotosten kirjallinen ja soiva asu vastasivat pääasiallisesti toisiaan.

Kantelemelodioissa oli vain aivan muutama pieni ero nuotissa ja esityksessä. Muutamana kerran ti-ti-rytmi soitettiin taa-nuottina, koska numeroita oli merkitty vain yksi. Joskus tahtien väliin tuli pieni tauko, kun soittaja vaihtui. Yksi oppilas sekoitti aluksi kielet 1 ja 5, mutta esitys onnistui toisella yrityksellä. Pienen pieniä heittoa saattoi ilmetä sykkeessä. Jännitys aiheutti yhdelle oppilaalle tempon kiihtymistä. Räpeissä joskus esiintymisjännitys tai esiintyjän vaihtuminen eri osissa vaikeuttivat sykkeessä ja rakenteessa pysymistä (erityisesti, jos iskulla oli useita tai pitkiä sanoja). B-osan jälkeen uuden A-osan solistin lähtö vaati tarkkuutta. Harjoitus auttaa näihinkin asioihin. Kuulin äänitteitä ja äänitustilanteita tunneilla, joten huomasin, että äänitetyt räpit pysyivät paremmin kasassa kuin live-esitykset. Silti kaikki onnistuivat esittämään omat tuotoksensa, yleisö kannusti, ja oppilaat kokivat onnistuneensa.

Vertaisarviointi operoi kaikilla oppimisen ydinmetaforien alueilla: toimijataitoihin (Y4) kuuluvat mm. oman toiminnan ohjaus, kriittisyys, itsesäätely, monilukutaito ja vuorovaikutustaidot, osallisuuteen (Y1) yhdessä toimiminen, tiedonhankintaan (Y2) palautteen hankkiminen omasta tuotoksesta ja tiedonluontiin (Y4) oman mielipiteen ja rakentavan kritiikin esittäminen sekä saadun palautteen pohjalta oman työn kehittäminen.

Itsearviointissa peilataan omaa roolia osallisuudessa ja prosessin kulussa, joten osallisuus (Y1) vaikuttaa siihen. Reflektio omasta osaamisesta (tietotaito Y2), osallisuudesta (Y1), toimijataidoista (Y4) ja luovasta toiminnasta (Y3) antaa tietoa (Y2 ja Y4) metakognitiivisista taidoista (Y4). Yksilölliset turvallisuuden ja onnistumisen kokemukset saa selville ilmeistä ja oppilaiden itsearvioinneista. Tästä tutkimuksesta on rajattu pois yksilöllisten tulosten esittely, mutta niistä tuloksista voi tehdä päätelmiä OSM:n toimivuudesta käytännössä, sekä antaa ohjeita oppilaiden tavoitteiden saavuttamisen arviointiin.

Lopuksi esittelen kollegoiden palautteet menetelmän käytöstä ja soveltuvuudesta musiikinopetuksen työtavaksi.

4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet oppi- kolmioina

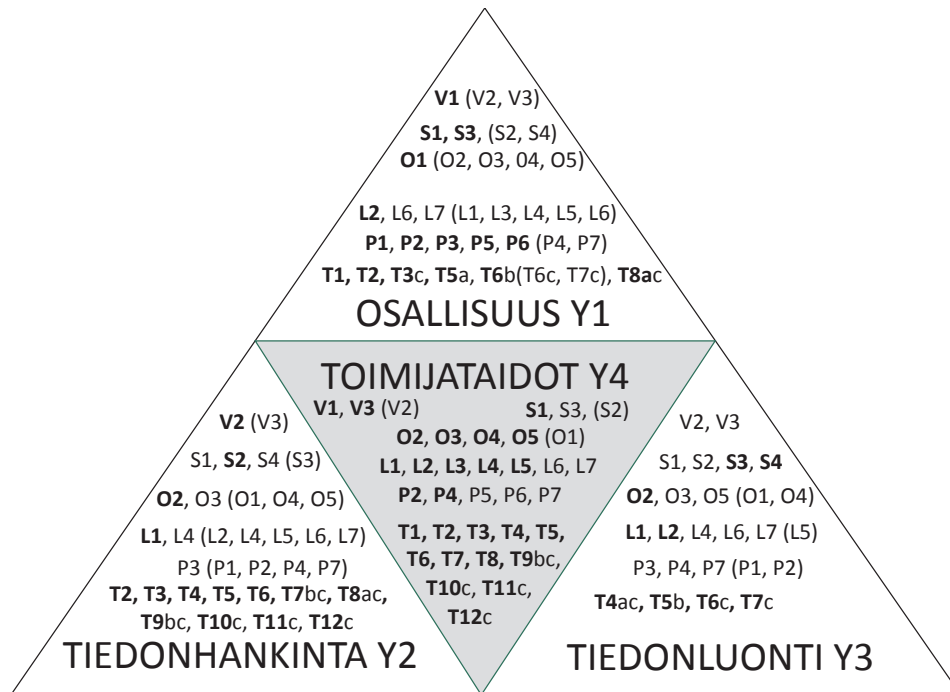
Jotta pystyin yhdistämään opetussuunnitelman tavoitteet oppimisen ydinmetaforiin, jouduin käymään läpi valtavan prosessin loogisen ja perusteltavissa olevan käsittekartan luomiseksi. Käsiteanalyysiprosessin tarkoituksena oli saada työkalu, jonka avulla tehdään oppituntien laadullinen analyysi ja saadaan tutkimuksen tulokset. Jouduinkin pohtimaan uudelleen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden merkitykset, alat, käsitteiden määrittelyt ja tunnuspiirteet. Päällekkäisyyksien, epätarkkuuksien ja epäjohdonmukaisuuksien takia jouduin pohtimaan ja tulkitsemaan tarkemmat määrittelyt opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppimisen ydinmetaforien käsitteistölle.

Koska opetussuunnitelman tavoitteet eivät asettuneet selkeästi oppimisen kolmeen ydinmetaforaan, laajensin Sfardin (1998), Paavolan & Hakkaraisen (2001) ja Paavolan (2006) näkemystä oppimisen ydinmetaforista lisäämällä osallisuuteen (Y1), tiedonhankintaan (Y2), ja tiedon luomiseen (Y3) vielä toimijataidot (Y4). Ehkä olennaisinta oppimisessa on osallisuus, jossa peilata omaa toimintaa ja muodostaa minäkuva, joka on avain oppimisen käynnistämässä. Sen vuoksi asetan osallisuuden (Y1) oppimisen ydinmetaforissa ylimmäiseksi ja ensimmäiseksi. Minäkuva sijoittuu toimijataitoihin (Y4) kaikkien oppimisen ydinmetaforien keskelle, oppimisen ytimeen.

Lisään päivittämiini oppimisen ydinmetaforiin (Y1-Y4) uuden opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet (L1-L7), sisältöalueet (S1-S3), opetuksen tavoitteet (O1-O5), toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet (P1-P7), opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (V1-V3) sekä musiikin luokkatasojen tavoitteet (T1-T12). T-tavoitteet on opetussuunnitelmassa asetettu O-tavoitteiden sisään (POPS 2014, 141-142, 263-264, 422-423.). 1.-2 luokilla (a) tavoitteita on paljon vähemmän kuin luokilla 7-9 (c). Käytän laadullisessa analyysissäni näistä neljästä oppimisen ydinmetaforasta muodostuvaa oppi-
kolmio-työkalua (kuvio 5) tuntien analysointiin, jotta osallistavan sävellytysmenetelmäni yhteys opetussuunnitelmiin, ajattelun taitoihin ja oppimisen ydinmetaforiin saadaan näkyväksi (ks. taulukko 1).

Sekä opetussuunnitelman tavoitteissa että oppimisen ydinmetaforissa on sisäisiä ja keskinäisiä päällekkäisyyksiä. Osallisuuteen voi linkittää aiheet O1, L2, P1, P5, Y1 ja V1 (myös L7, P3, P6 ja S3). Tiedonhankinta-aiheisia ovat Y2, L1, V2 sekä S2 (myös O5 ja O2). Tvt-taidot ovat sekä O2 että L5. Oppimaan oppimiseen viitataan aiheissa O5, L1, Y4, S1 ja V3 (myös P1). Työskentely- ja toimintatapoihin liittyvät O2, O5, P3, Y4, Y2, S1, ja V2. Monilukutaito ja kielitietoisuus ovat löydettävissä aiheista O3, L4, (L2), P4, Y4, S2 ja V2. Turvallisuus ja hyvinvointi esiintyvät aiheissa O4, L3, P2 ja V1 (myös P6, O1, Y1 ja Y4). Yksilöyhteisö-suhde ja kulttuurinen osaaminen on mainittu aiheissa O3, L2, P1, P4, Y4, S3 ja V1. Tulevaisuuden vastuullinen rakentaminen on löydettävissä aiheista L7, P7, Y3 ja V3. Keksintä on löydettävissä aiheista Y3, O2, L2, L6, L7, P7, S3 ja S4 (myös P1 ja V3). P5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta (P5) ja yhdenvertai-

suus ja tasa-arvo (P6) ovat oikeastaan samaa asiaa. Demokraattinen toiminta sisältää ajatuksen kaikkien osallisten tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta.



KUVIO 5 Oppimisen ydinmetaforakolmiot ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet eli oppikolmiot oppituntien laadullista analyysia varten. (a = 1.-2. lk, b = 3.-6. lk ja c = 7.-9. lk)

Osallisuuteen kuuluvat sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Opetuksen tavoitteista osallisuus (Y1, O1), opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (V1) sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä (P1) vastaavat parhaiten toisiaan.

Osallisuuteen liittyvät myös musiikinopetuksen kaikki sisältöalueet. Käytännön toimintamallit kehittyvät yhteisössä. Yhdessä opitaan, miten musiikissa toimitaan (S1). Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3) luotaa musiikin merkitystä omasta elämästä koko yhteiskuntaan. Musiikki on kulttuuria, joka rakentuu osallisuudessa. Käsitteet, kieli, symbolit, tiedot ja taidot, joita tarvitaan ajatteluun, oppimaan oppimiseen ja toimintaan, kehittyvät vuorovaikutuksessa (S2, V2, V3, L1, O1, O3, O5, P3) sekä tiedonhankintametaforassa (Y2) että osallisuudessa (Y1) toimijataidoiksi (Y4). Yhteismusisoinnissa (O2) oppii oman osuuden kokonaisuudesta. Osallisuudessa harjoitellaan vuorovaikutusta ja demokraattista toimintaa (P5), yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa

(P6) sekä vastuuta ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautumista (P7).

Musiikinopetuksen ohjelmiston (S4) opettaja valitsee mahdollisimman kattavasti musiikin eri genrejä (praksiksia) tarjoillen (V3, O3, L2, P4), jotta oppilaat kehittäisivät moninaisesti kulttuurista ymmärrystään ja osaamistaan osallisuudella musiikkikulttuureihin. Pedagogi valitsee monipuolisen opetettavan aineksen oppilaiden ikätason ja kaikki oppimisen ydinmetaforat (Y1–Y4) huomioon ottaen.

Osallisuuteen liittyvät useat laaja-alaiset tavoitteet, kuten kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) edellyttävät osallisuutta ja vuorovaikutusta. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) opitaan yhteisön toimintaan osallistuttaessa. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö (L5, O2) on mielestäni välinevalinta, jota voi tarpeen mukaan käyttää ja harjoitella kaikissa neljässä oppimisen ydinmetaforassa. Tvt-taidot sijoittuvat ehkä parhaiten toimijataitoihin.

Musiikilla on myös hoitavia vaikutuksia, ja musiikki on keino käsitellä tiedostamattomia asioita, joten musiikkia käytetään myös terapiassa. Oma ääni hoitaa kehoa. Lehikoinen on kehittänyt fysioakustisen tuolinkin. Musiikki vaikuttaa aivoissa moneen alueeseen, kuten ajatteluun ja tunteisiin (limbiseen järjestelmään). Yhdessä musisointi, musiikin kuuntelu ja sen mukaan liikkuminen sekä turvallisuuden kokeminen osallisuudessa lisäävät hyvinvointia ja viihtyvyyttä. Musiikissa yhdistyvät hiljainen ja eksplisiittinen tieto elämyksellisesti. Fyysiseen turvallisuuteen kiinnitetään musiikinopetuksessa huomiota mm. äänentoistolaitteiden ja soittimien käsittelyopastuksella (O4, L3, P2). Keskeistä oppimisen kannalta on turvallisuuden tunne, jonka kokemisesta voi seurata se, että toimijataidot (Y4) käynnistyvät opiskeluun.

TAULUKKO 5 Osallisuus ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet

OSALLISUUS Y1
V1 Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
(V2 Tarpeelliset tiedot ja taidot)
(V3 Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen)
S1 Miten musiikissa toimitaan
S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa
(S2 Mistä musiikki muodostuu, käsitteet)
(S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto)
O1 Osallisuus
O2 Musisointi ja luova tuottaminen, tv
O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa
O5 Oppimaan oppiminen, työskentelytaidot
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
(L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen)
(L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot)
(L4 Monilukutaito)
(L5 TVT-osaaminen)
(L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys)
P1 Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä
P2 Hyvinvointi ja turvallinen arki
P3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely
P5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta
P6 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo
(P4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus)
(P7 Vastuu ympäristöstä ja kestäväan tulevaisuuteen suuntautuminen)

Tiedonhankintaan (Y2, V2, L1) kuuluvat tiedon eri muodot, tietotaito (O2), toimintatavat (S1, O5, P3), symbolit, monilukutaito ja kulttuurinen osaaminen (L4, L2, O3, P4), käsitteenmuodostus (S2) sekä (musiikin)opetuksen ohjelmisto (S4). Musiikin toimintatavat (S1) ja merkitys yhteisölle (S3) on tärkeä oppia. Ne opitaan usein vuorovaikutuksessa hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon tiedonmuunnoksissa (Y1, O1, P1). Tiedonhankinta edistää sivistystä, tasa-arvoisuutta, vastuullisuutta, elinikäistä oppimista, työelämätaitoja ja yrittäjyyttä, vaikuttamista

ja kestävän tulevaisuuden rakentamista (V3, L6, L7, P7). Samoin em. asioista kertyy tietoa. Tiedonhankinnan (Y1) mahdollistaa usein hyvinvointi ja turvallisuus (O4, P2, L4), joista kannattaa hankkia tietoa ja kokemusta musiikin ja osallisuuden kautta. Tvt-taitoja (L5, O2) voi hyödyntää tiedonhankinnassa.

TAULUKKO 6 Tiedonhankinta ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet

TIEDONHANKINTA Y2
V2 Tarpeelliset tiedot ja taidot
(V3 Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen)
S1 Miten musiikissa toimitaan
S2 Mistä musiikki muodostuu, käsitteet
S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto
(S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa)
O2 Musisointi ja luova tuottaminen, tvt
O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
(O1 Osallisuus)
(O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa)
(O5 Oppimaan oppiminen, työskentelytaidot)
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
L4 Monilukutaito
(L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu)
(L5 TVT-osaaminen)
(L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys)
(L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen)
P3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely
(P1 Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä)
(P2 Hyvinvointi ja turvallinen arki)
(P4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus)
(P7 Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen)

Tiedonluonti (Y3) on keksimistä, opitun soveltamista ja avoimien ongelmien ratkomista. Se edellyttää tiedonhankintaa (Y2, V2, S2, L1), toimijataitoja (Y4, S1, O3, O5, O4, L2, L4, L6, L7, P2, P4) ja osallisuutta (Y1, O1, P1, P3). On tärkeää voida ilmaista itseään, osallistua ja vaikuttaa luomalla uutta ohjelmistoa yksilölle ja yhteisöille (O2, L2, S3, S4, P7, L7). Luovat ja pitkäjänteistä työskentelyä vaativat työtavat innostavat elinikäiseen oppimiseen ja muusikkona toimimiseen (S3, V3, L6). Tvt-taitoja voi hyödyntää tiedonluomisessa (O2, L5).

TAULUKKO 7 Tiedonluominen ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet

TIEDONLUOMINEN Y3
V2 Tarpeelliset tiedot ja taidot
V3 Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen
S1 Miten musiikissa toimitaan
S2 Mistä musiikki muodostuu, käsitteet
S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa
S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto
O2 Musisointi ja luova tuottaminen, tvt
O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
O5 Oppimaan oppiminen, työskentelytaidot
(O1 Osallisuus)
(O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa)
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
L4 Monilukutaito
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen
(L5 TVT-osaaminen)
P3 Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely
P4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus
P7 Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen
(P1 Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä)
(P2 Hyvinvointi ja turvallinen arki)

Toimijataitoihin (Y4) luettavat oppijan valmiudet (O2), muisti, tiedonhallinta (S1, S2, O3, O5, L1, L4, L5, P4, V2) ja kokemukset (S3, O4, P2), sisäiset tunteet, tunteet, intuitio, välittäminen, uskomukset, luonne, minäkuva, käsitys itsestä oppijana ja yhteistyökumppanina, metakognitiiviset taidot, elämänhallintataidot (L3), itsesäätely-, arviointi- ja esiintymistäidot, itseohjautuvuus, keskittymis- ja ilmaisukyky (L2), kriittisyys, toiminnanohjauskyky, harjoitteluaktiivisuus, sivistys, arvot, huumorintaju ym. vaikuttavat omaan toimintaan (O2), oppimisvalmiuteen, oppimaan oppimiseen (O5) sekä kasvuun ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (V1, V3, O1, L2, L6, L7, P5, P6, P7).

Huumoria ei pidä unohtaa opetuksesta (ks. Uusikylä ja Piirto 2006, 102). Huumori kehittää älyä, osallisuutta (sosiaalista liimaa), päättelytaitoja (tiedonhankintaa) ja toimijataitoja. Tilannehumori on osoitus tiedonluontitaidosta. Aina ei kaiken tarvitse olla vakavaa. Oppiminen voi olla myös hauskaa. Tosin pitää huomata vaalia hyvää huumoria, ei asiatonta. Toimijataitojen ke-

hittyessä opitaan hahmottamaan, milloin millainenkin huumori on sopivaa ja hyvää.

Uusien asioiden haltuunotto ja eri käyttöliittymien tai työkalujen hallinta (esim. tv-taidot) O2, L5) vaativat intoa, kiinnostusta ja halua ottaa asioista selvää. Tiedon ja asioiden jäsentely tai esittäminen vaativat organisointikykyä ja rohkeutta. Esiintymisessä tarvitaan tietoja ja taitoja (tiedonhankintaa), osallisuutta ja ilmaisua (tiedonluomista). Silti lukisin esiintymisen toimijataidoksi, jossa kaikki muutkin oppimisen ydinmetaforat ovat läsnä. Asioista, toisista sekä itsestä välittäminen ja huolehtiminen, arjen ja ajankäytön hallinta (L3), pitkäjänteisen työskentelyn suunnittelemisen (L6, O5), itseohjautuvuus, motivaation herättäminen ja ylläpitäminen, arvot, tavat, halu osallistua ja tehdä ym. vaikuttavat toimijuuteen. Joskus oppilas saattaa kertoa, ettei edes yritä, jottei joudu kokemaan epäonnistumista. Minäkuvalla on suuri merkitys oppimaan oppimisessa, uskossa itseen oppijana.

Turvallisuutta (O4, L3, P2), välittämistä ja rohkeutta tarvitaan kehittämään myönteistä minäkuvaa, omia näkemyksiä ja arvomaailmaa. Arvoja, moraalialia, itsesäätelyä tarvitaan oman ja ryhmän hyvinvointia parantamaan. Verkostoitumalla voi laajentaa osaamistaan jaetun asiantuntijuuden keinoin. Toimijataidoista riippuu, haluaako tai rohkeneeko esiintyä tai verkostoitua. Toimijataitoihin luettavat oppimaan oppiminen, intuitio, kriittisyys, reflektointi ja metakognitiiviset taidot ohjaavat päättelyyn ja selittämiseen (vrt FO-TA), kulttuuriseen ja syvempään ymmärtämiseen (V3, L7, O3). Motivaatio, keskittyminen ja usko itseen antavat alkusykäyksen toimimiseen. Uskoa ja toivoa tarvitaan luomaan ja ylläpitämään motivaatiota, pitkäjänteisyyttä ja yhteistyösuhteita.

TAULUKKO 8 Toimijataidot ja siihen liittyvät perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet, periaatteet ja musiikinopetuksen sisältöalueet

TOIMIJATAIDOT Y4
V1 Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
V3 Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen (V2 Tarpeelliset tiedot ja taidot)
S1 Miten musiikissa toimitaan
S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S2 Mistä musiikki muodostuu, käsitteet)
O2 Musisointi ja luova tuottaminen, tvt
O3 Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
O4 Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa
O5 Oppimaan oppiminen, työskentelytaidot (O1 Osallisuus)
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
L4 Monilukutaito
L5 TVT-osaaminen
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
P2 Hyvinvointi ja turvallinen arki
P4 Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus
P5 Osallisuus ja demokraattinen toiminta
P6 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo
P7 Vastuu ympäristöstä ja kestäväan tulevaisuuteen suuntautuminen

4.2 OSM toteuttamassa oppimisen ydinmetaforia, perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteita ja musiikinopetuksen sisältöalueita

Analysoin laadullisesti räp- ja kanteletunteja rinnakkain, jotta osallistavan sävellytysmenetelmän rakenne hahmottuisi paremmin. Analysoimalla videot ja päiväkirjat pitämistäni oppitunneista sain laadullista aineistoa sävellyttämismenetelmästä. Kirjasin taulukkoon ajan, oppimisen ydinmetaforan, toiminnan sekä opetussuunnitelman tavoitealueet ja periaatteet, joita OSM harjoitutti kyseisellä toiminnalla (O-, T-, S-, L-, P- ja V-tavoitteet). Mobiilioppimista harjoitettiin tällä kertaa vain kännykän käyttöä äänityksessä ja tiedoston jaka-

misessa tai lähettämässä toiselle sekä muistin tukena. Vertailin myös oppilaiden tuotosten kirjallista ja soivaa asua.

Tiedonhankintaan (Y2) katsoin kuuluviksi ohjeiden kuuntelun ja ymmärtämisen, tietojen ja taitojen hankkimisen ja harjoittelun. Toimijataitoihin (Y4) luin mm. itsesäätelyn, ohjeen mukaan toimimisen, kriittisyyden, esiintymisen ja yleisönä olemisen. Osallisuuden (Y1) taidot luovat turvallisuuden tunnetta luokkaan. Ne ovat sosiaalisia taitoja, vuorovaikutustaitoja ja hyviä käytöstapoja, joita tarvitaan ryhmäopetuksessa ja elämässä. Vuorovaikutus- ja toimijataitoja tarvitaan myös rakentavan kritiikin antamiseen ja vastaanottamiseen. Tiedonluomista (Y3) on oma keksintä: bändin sekä kappaleen nimi, esiintymisasu, -tapa, tulkinta, rakentavan palautteen antaminen, räpissä sanoitus ja kantelelemelodiassa melodia. Tavallaan myös itsearvioinneissa ja vertaisarvioinneissa luodaan uutta tietoa ja tiedostamista (metakognitiivista tietoa), mutta tämä voitaneen lukea toimijataitoihin ja reflektiiviseen oppimaan oppimiseen ja minäkuvan kehittämiseen.

Tarkempi analyysi oppimisen ydinmetaforiin sisältyvistä opetussuunnitelman tavoitteista ja periaatteista sekä musiikinopetuksen sisällöistä on oppi- kolmiossa (kuvio 5). Koska opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (V1–V3) sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet (P1–P7) sisältyvät sekä musiikinopetuksen että laaja-alaisiin tavoitteisiin, jotka on jo sijoitettu oppimisen ydinmetaforiin (Y1–Y4), en aina merkitse niitä erikseen analyysiin. Näin analyysi säilyy selkeämpänä.

Kuvasin sävellytysmenetelmien etenemistä vaiheittain (ks. luku 3.4.1) ja merkitsin kussakin vaiheessa harjoiteltavat musiikilliset tietotaidot sekä oppimisen ydinmetafora-alueet. Y4 eli toimijataidot ovat aina läsnä, joten en niitä useinkaan erikseen merkitse menetelmän vaiheisiin. T-tavoitteet analysoin lopuksi erikseen, sillä ne sisältyvät O-tavoitteisiin, mutta ovat hieman erilaisia luokkatasojen mukaan.

Laaja-alaisista tavoitteista alakoulussa L6 ja L7 eivät välttämättä tule esiin kovin vahvasti. L7-tavoitteen osallistumista ja vaikuttamista on sanoituksessa ja säästösosuuksissa, konsertissa yleisönä ja esiintyjänä olemisessa, äänestyksessä sekä rakentavan kritiikin antamisessa ja vastaanottamisessa. Kestävän tulevaisuuden rakentaminen lähtee välittämisestä, toisten ja itsensä huomioimisesta osallisuudesta ja ekologisista valinnoista. Tälle luodaan perustaa alakoulussa.

L6 eli työelämätaidot ja yrittäjäyys tulevat vielä paremmin esiin, jos oppilaat lähtevät kauppaamaan äänitettään. Tekijänoikeuksista tulee keskustella. Jos äänitteet laitetaan sosiaaliseen mediaan tai verkkofoorumeille, on siitä sovitettava säännöt ja toimittava netiketin ja tekijänoikeuksien mukaan. Muuten L6-tavoite näkyy alakoulussa lähinnä siinä, että sävellytystunneilla kannustetaan yrittämään ja ihaillaan yrittämisen tuloksia, siivotaan työskentelyn jälkehen tavarat paikoilleen, viljellään sosiaalista liimaa lisäävää hyvää huumoria sekä opetetaan kohteliasta käytöstä, vuorovaikutustaitoja sekä toisen ja omien töiden arvostamista.

En yleensä merkitse tavoitteita L6 ja L7 erikseen tuntikuvauksiin. Ne sisältyvät oppimisen ydinmetaforiin (toimijataitoihin, osallisuuteen, tiedonluontiin ja tiedonhankintaan). P5 osallisuus ja demokraattinen toiminta ja P6 yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat oikeastaan samaa asiaa. Demokraattinen toiminta sisältää ajatuksen yhdenvertaisesta kohtelusta ja kaikkien tasa-arvoisuudesta, mikä on osallisuuden perusajatus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014:n tavoitteet, periaatteet, musiikinopetuksen sisältöalueet ja oppimisen ydinmetaforat (O, L, P, Y, S ja V) on esitetty taulukossa 1. Taulukko on hyvä pitää esillä, jotta alla olevan analyysin kirjainlyhenteiden selitykset näkyvät. T-tavoitteet on analysoitu erikseen luvussa 4.2.2, koska niissä on eroja luokkatasoinnain. Menetelmän vaiheittaisen analyysin työkaluna ovat oppimisen ydinmetaforiin (Y1–Y4) pohjautuvat oppikolmiot (kuvio 5), joihin on liitetty O-, S-, L-, P- ja V-tavoitteet.

4.2.1 Osallistavan sävellytysmenetelmän vaiheiden analyysi

Laadin sävellytystunneista taulukot, joiden sarakkeisiin kirjasin ajan, oppimisen ydinmetaforat, oppitunnin tapahtumat, T-tavoitteet luokille 1-2, 3-6 ja 7-9, O-, L-, P-, S- ja V-tavoitteet. Riveille kirjasin videoiden pohjalta laadittujen tuntipäiväkirjojen mukaan tärkeimmät tuntitapahtumat. Näin x-merkinnöistä syntyi ”pitsimalli”, miten tavoitealueet ilmenivät tunneilla. Päiväkirjoissa asiat on toki sanoitettu laueammin ja yksityiskohtaisemmin. Poistin yhdestä päiväkirjasta oppilaiden nimet ja lisäsin sen liitteisiin näytteeksi päiväkirjoista (Laadullinen analyysi, kantelemelodiapäiväkirja, 4B). Päiväkirja oli vain omaan käyttöni tarkoitettu, joten se ei ole kieliopillisesti kunnossa, vaan se on puhekielistä tajunnan virtaa. Menetelmän vaiheet on helppo erottaa kronologisesta järjestyksestä.

Ensimmäisellä sävellytystunnilla on aluksi perehdytys prosessiin eli yleiskatsaus tulevastä sävellytysprosessista ja siihen tarvittavista elementeistä (Y2 ja Y4, S1–S2, L1–L2 ja L5, O5). Sovitaan hiljaisuusmerkki ja toimintatavat (Y4, L3, O4), varmistetaan, että oppilailla on kännyköitä, joilla voi äänittää ja jaetaan oppilaat pareihin tai kolmen hengen ryhmiin oppilaiden toiveiden ja tilanteen mukaan (Y1–Y2, O1–O2 ja O5, S1, L3 ja L5). Sävellyttämiseni osui suomalaisen musiikin ja Jean Sibeliuksen päivään, joten siitä aiheesta oli hyvä keskustella näiden tulevien säveltäjien ja suomalaisen musiikin luojien kanssa – liputettiinhan heillekin (O3, S3, L2, Y1, Y2 ja Y4).

Sen jälkeen on menetelmän toinen vaihe eli tarvittavan musiikillisen tietäidön eli musiikillisten elementtien ja turvatekijöiden opettelu. Räpissä käydään läpi soittimet, niiden soitto-osuudet ja turvallinen vahvistinten käyttö, kantelemelodiassa soittoasento ja kielet. Tarvittavaa musiikillista tietotaitoa ovat soittotaidot (räpissä yhden tahdin soitto-osuudet, kanteleessa melodian soittaminen korvakuulolta ja rytmimelodianuotista) ja tiedot neljään laskemisesta, sykkeestä, tahdistä, taa- ja ti-ti-rytmeistä ja niiden lukemisesta nuoteista. Räpissä opitaan myös rakenne (intro, A, B, A, B, coda), säe, säkeistö, tutti ja soolo; kantelemelodiassa rytmimelodianuotin kirjoittaminen ja lukeminen. (Y2, O1–O3 ja O5, S1–S2, L1–L2 ja L4). Oppilaisiin valetaan uskoa, että tästä selviää, tarvitaan vain rohkeutta. Opettaja auttaa tarvittaessa ja muistuttaa, että ollaan toisiamme varten (Y4).

Räp-tunnilla soitto-osuudet jaetaan pareille: toinen parista soittaa, toinen äänittää koko luokan säestyksen (Y1, Y2, Y4, O1, O2, L5 ja 7). Sähkösoittimien opettelu yhteydessä kiinnitetään huomiota omaan ja yhteiseen hyvinvointiin ja kuulonhuoltoon, jotta osataan säätää äänen voimakkuus riittävän alhaiseksi, kanteletunneilla varotaan mahdollisia sojottavia kielten päitä, etteivät ne raavi (O4, L3). Ensinnä harjoitellaan soitto-osuudet yhteen, sitten äänitetään. Sitten parit vaihtavat tehtäviä, harjoitellaan ja äänitetään toinen otto. Tämän jälkeen kuunnellaan räp-näyte, josta etsitään räpin tunnusmerkkejä Y2, 4, O3, S3, L2. Sitten räpätään opettajan malliräp, tutkitaan tauon ja sykkeen merkintää sekä kappaaleen rakennetta (O2, O3, O5, S1–S4, L1–L5).

Kun räp-säestys on valmiina, ja oppilaille on syntynyt kuva, mitä räp on, miten syke merkitään sanoihin, ja mistä osista räp koostuu (rakenne). Oppilasryhmät saavat keksiä räpilleen aiheen, ja tästä aiheesta riimipareja (Y1–Y4, O1–O2, O5, S1–S4, L1–L2). Opettaja voi keksiä malliksi aiheita ja riimipareja, mutta niitä ei saa matkia. Sitten sijoitetaan B-osaan yksi riimipari (kertautuu) säkeiden (tahtien) viimeisille iskuille (pompuloille) (Y2, O3, L4). Pari tai trio keksii loput sanat yhteiseen B-osaan. Opettaja kiertää ja tarkistaa, että kaikilla on riimipareja, ja että ne on sijoitettu oikein B-osaan säkeiden loppuun. Kerrataan tauon merkintä ja se, että samalla iskulla voi olla useampikin sana, kunhan ei tule liian hoppu lausua niitä (Y2). Pari tai trio keksii B-osan loput sanat yhdessä ja kirjaa ne molempien monisteisiin. Opettaja räppää B-osan sanat parien kanssa sykkeessä (tarkistus). Läksyksi tai tunnilla tehtäväksi annetaan, että jokainen keksii A-osaan riimiparit ja sanoitukset. Kaikille tulee erilaiset A-osat. Niiden sanoitukset liittyvät aiheeseen, sillä ne ovat eri säkeistöjä samasta aiheesta. On syytä

varmistaa, että kaikilla on taustäänite, tai joku lähettää sen hänen kännykkäänsä (O2, L5).

Kantelemelodiatunneilla tutustutaan kansanmusiikkiin, suomalaisten kansallissoittimeen kanteleeseen, omiin musiikillisiin juuriimme (Y2, Y4, O3, S3-S4, L1-L2). Opitaan kielet leikkien avulla korvakuulolta, katsomalla ja tekemällä. Kapteeni käskää -leikissä opetellaan myös olemaan ottamatta liian vakavasti juksaamista (Y4, O1 ja O3-O5, L2-L3). Opetellaan tahdin mitta (neljä iskua) ja sen mittaisia melodioita matkimalla. Matkija2-leikissä ei näytetä, kun soitetaan matkittavaa melodiaa. Opettaja voi kertoa lähtökielen. Tunnistetaan korvakuulolta tuttuja kappaleita. Harjoitellaan rytmimelodianuotin kirjoittamista ja kahden tahdin mittaisen melodian merkitsemistä ja rytmimelodianuotista soittamista (Y1-Y2 ja Y4).

Oppilaita kannustetaan sekä yrittämisestä että onnistumisesta (valetaan rohkeutta ja uskoa itseensä, tuetaan yrittämistä ja kehitetään minäkuva (Y4, O1, O4, L6 ja L7). Kanteletta opetellaan käsittelemään kauniisti ja niin, ettei sillä satuteta vahingossa paria tai itseä (O4 ja L3). Sitten parit keksivät kahden tahdin melodian (Y1-Y4). Toinen keksii ensimmäisen tahdin aloittaen kielellä 1, 3 tai 5, toinen parista keksii toisen tahdin lopettaen kieleen 1 ja taa-nuottiin. Parit äänittävät yhteisen kahden tahdin melodian kännykällä (O2, L5). Tarkistetaan, että äänitys onnistui. Sitten parit (tarvittaessa triot) kirjoittavat melodiansa rytmimelodianuotiksi (O3 ja 5, S1-S2, L1, L2 ja L4).

Tähän mennessä on toimittu jo kaikilla oppimisen ydinmetaforien alueilla (Y1-Y4) tvt-taitoja käyttäen. Osallisuutta ovat parin tai kolmikön kanssa työskentely sekä koko luokan räp-taustan tekemiseen ja äänittämiseen osallistuminen. Tiedonhankintaan kuuluvat prosessin toimintaohjeiden hankinta, soittotaidon harjoittelu, musiikkikäsitteiden hallinta ja monilukutaito (nuotit, rytmi, syke ym.). Tiedonluontia ovat räpissä oman kappaleen aiheen, riimiparien ja sanoitusten keksiminen, kantelemelodiassa melodian luominen. Toimijataitoihin kuuluvat hyvinvointiin, turvallisuuteen, minäkuvaan, kulttuuriseen ymmärtämiseen (räp-kulttuuri, kansanmusiikki, riimiparit), oppimaan oppimiseen (uusi oppimismenetelmä), kriittisyyteen (soitanko oikein) ja itsesäätelyyn liittyvät toimet, joita tarvitaan, että tunti ja oppiminen sujuvat. Usein opettaja joutuu puuttumaan tilanteisiin, jotta kaikilla olisi hyvä olla, eikä ikäviä asioita sattuisi (liian kovia ääniä, kiusaamista tms.). Opettaja suunnittelee opetuksen niin, että oppijoilla on matala kynnyks onnistua (S4). Tunneilla moni sanoi, ettei ole liian vaikeaa, vaan on helppoa ja kivaa. Toimijataidot (Y4) ovat aina läsnä opetustilanteissa.

Seuraava osallistavan sävellytysmenetelmän vaihe on keksiminen, harjoittelu, kirjallinen muistiinmerkintä ja äänitys (tvt) sekä kirjallisen asun tarkistus. Opettaja tarkistaa kaikkien kantelemelodioiden rytmimelodianuotit ja soittojärjestyksen sekä räppien sanoitukset, musiikilliset valmiudet, osat, rakenteen, sykkeen, A-osien esittäjäjärjestyksen (säkeistöjärjestys) ja soolo- ja tuttuosuudet huolehtien samalla, että muilla oppilailla hommat hoituvat ja tilanne on turvallinen. Opastuksen jälkeen pitää ehtiä tarkistamaan, että nuotti todella tulee kuntoon. Räppien sanat kannattaa kirjoittaa puhtaaksi, jotta räppääminen on hel-

pompaa. Sanoitukseen kannattaa käyttää aikaa, jotta juonet saadaan loogisiksi ja tarinat etenemään jouhevasti. Samaan aikaan muut harjoittelevat oman kan-
telemelodian esittämistä tai räppäämistä sykkeessä taustäänitteen kanssa tai
suunnittelevat bändilleen ja kappaleelleen nimeä, esiintymisasua ja koreografi-
aa (Y1–Y4, O1–O5, S1–S4, L1–L4). Röp-tunneilla tämän jälkeen käydään yhdes-
sä läpi opettajan malliröp, sen rakenne, soolo- ja tuttuosuudet sekä sykkeessä
räppääminen (tarvittavat musiikilliset taidot) (Y1–Y2 ja Y4, O1–O3 ja O5, S1–S2,
L1–L2 ja L4).

Opin, että kannattaa ensin tarkistaa kaikkien räppien sanoituspaperit, en-
nen kuin käydään röp:n malli ja rakenne läpi tai keskustellaan rakentavasta kri-
tiikistä. Sen jälkeen äänitetään omat röp:t kännykällä. Toisen kännykästä laite-
taan taustäänite soimaan, röpätään sen päälle sovitun rakenteen mukaan (intro,
A1, B, A2, B, coda tai kolmen ryhmissä intro, A1, B, A2, B, A3) ja äänitetään tä-
mä toisella kännykällä. Tarkistetaan, että äänitys onnistui. Omat röp:t ovat val-
miit (Y3, O1–O2 ja O5, S1–S4, L1–L5 (L6–L7)). Kun oppilaat hajaantuvat eri ti-
loihin, opettajan tulee tarkistaa myös se, että kännyköitä käytetään vain äänit-
tämiseen, eikä somessa seikkailuun tai muuhun luvattomaan (L3 ja 5, Y4, O2 ja
O4–O5).

Neljäs menetelmän vaihe on rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanot-
taminen. Pohditaan, mitä on rakentava kritiikki (Y2). Annetaan kriteerit palaut-
teen arvioimiselle naama-arvioin. Kiinnitetään huomio arvioitavaan kappalee-
seen, ei sen säveltäjään. Arvio annetaan tuotokselle, ei kaveruuden perusteella.
Oppilaalla saa olla eri näkemys kuin omalla parilla. Siihen tarvitaan rohkeutta
ja itsenäisyyttä. Painotetaan asiallista käytöstä ja sitä, että oppilaat arvioivat
toisten antamaa, siis itse toisilta saamaansa rakentavaa kritiikkiä. Oma palau-
tetta arvioidaan, jotta itsesääteily kehittyisi. Vain opettajan tietoon tulee, miten
oppilaat arvioivat saamaansa kritiikkiä. Oma käytös ja toiminta ovat siis tark-
kailun alla. Vertaisarvioinnilla harjoitellaan rakentavan kritiikin antamista (Y1,
Y3–Y4, L1–L2 ja L6–L7) ja vastaanottamista (Y1–Y2, Y4, L1–L2 ja L6–L7), kohte-
liasta käytöstä, oman ja toisen työn arvostamista (Y1 ja 4, L2–L3, O1, O3–O5).
Käydään läpi vertaisarviointilomake (Y2, Y3, O1, O5, L1–L2 ja L4) ja mennään
hakemaan muilta rakentavaa palautetta: annetaan ainakin kahden muun parin
kuunnella oma tuotos (Y3, O1–O2, O5, L5) ja pyydetään heiltä (sekä tytöiltä että
pojilta) rakentavaa palautetta, ja annetaan ainakin kahdelle parille rakentavaa
kritiikkiä. Ei ole noloa hakea omalle työlle palautetta. Rohkaistaan arvostamaan
omaa ja toisten työtä, uskomaan itseensä.

Rakentavan kritiikin jälkeen päästään viidenteen vaiheeseen, vertaisarvi-
ointiin. Oppilaat täyttävät vertaisarviointilomakkeen. Oppilaita rohkaistaan
oman mielipiteen ilmaisuun ja työskentelemään myös eri sukupuolta olevien
oppilaiden kanssa. (Y3–Y4, O5, L1–L2 ja L7). Opettajalla tulee olla langat hyvin
käsissä, jotta hän tietää luovassa, mutta hallitussa kaaoksessa, missä kukin op-
pilas on äänittämässä, missä vaiheessa kukin pari on, kuka tarvitsee ohjausta ja
tukea, ovatko kaikki antaneet ja saaneet rakentavaa kritiikkiä, onko kaikilla hy-
vä käytös ja turvallinen tilanne jne. Virheitä ei pidä pelätä, sillä pelko tyrehdyt-
tää luovuuden ja yrittämisen (Y1, Y3–Y4, O4–O5, S1, L3 (ja L6–L7)).

Kantelemelodiaprosessissa palautteen jälkeen soitetaan toisten melodioita rytmimelodianuoteista (Y2, Y4, O2-O3 ja O5, S1-S4, L1-L2 ja L4). Tekijä voi tarkistaa, vastasiko toisen nuotin perusteella soittama melodia säveltäjän tarkoittamaa ja rytmimelodianuotein merkitsemää melodiaa. Näin lähestytään erilaisia musiikillisen tiedon muotoja. Melodia on soitettu (proseduraalinen), kuulon ja soittamisen perusteella nuotintettu (auditiivinen, proseduraalinen ja visuaalinen) ja sitten nuotin perusteella soitettu (visuaalinen ja proseduraalinen). (Y1-Y2, Y4, O1-O3, O5, S1-S2, L1-L2 ja L4)

NUOTTIESIMERKKI 1

Annika Vesiojan ja Matilda Sunin kantelemelodia, 4b. Nuotti on yleisopetuksen tyttöjen tuotos, jossa on sekä taa- että ti-nuotteja. Oppilaiden nimet on mainittu nuottiesimerkeissä vanhempiensa nimenomaisesta pyynnöstä.

NUOTTIESIMERKKI 2

Sakari Salmisen ja toisen pojan kantelemelodia, 4b. Nuotti on yleisopetuksen poikien tuotos.

Menetelmän kuudennelle vaiheelle, tuotoksen kehittämiseksi saadun kritiikin pohjalta, harjoittelulle konserttia varten sekä kirjallisen asun tarkistamiseen, kannattaa varata riittävästi aikaa. Oppilaat voivat parannella ja kehittää tuotostaan rakentavan kritiikin pohjalta konserttia varten, mahdollisesti nuotintaa kappaleensa ja tarvittaessa äänittää uuden version. Mahdollisuuksien mukaan annetaan oppilaille aikaa harjoitella ja valmistautua konserttia varten, pukeutua esiintymisasuun, meikata tms.). Kootaan konserttiohjelmaan kaikkien uudet kappaleet (teoksen, yhtyeen ja esiintyjien nimet, Y1-Y4).

Ennen konserttia (seitsemättä vaihetta) kerrataan, että esiintyjät arvioivat yleisön. Pohditaan, millainen on hyvä yleisö (Y1-Y2 ja Y4). Koska esiintyjät arvioivat yleisön, he automaattisesti luovat kuulijoihin katsekontaktin asiaa erikseen sanomatta. Tarvittaessa oppilaille voi antaa aikaa harjoitella ja kerrata kappale (nuotista tai äänitteeltä) ennen konserttia. Sen jälkeen pidetään maailman ensi-ilta, luokan sävellyskonsertti. Esiintyjäkasvatus kuuluu osallistavaan sävellytysmenetelmään. Esiintyjä tsemptataan, heille taputetaan ja kannustetaan. (Y1-Y4, O1-O5, S1-S4, L1-L2 (L6-L7)) Röp-tunneilla pitää vielä saada äänite kuuluviin luokan kaiuttimista oikealla liitosjohdolla ja tarkistaa, että mikrofonit toimivat häiriöttä (O2, L5).

RÄPIN SANOITUS

futis RÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Eino ja Ahto

päivä: 2.11.2016

A (verse: neljä neljän iskun säettä) SOLO

o. <u>Häät</u>	o. <u>ime</u>	o. <u>Potkinne</u>	o. <u>Palloja</u>
o. <u>ja</u>	o. <u>Varokan</u>	o. <u>omia</u>	o. <u>Kalloja</u>
o. <u>tältä me</u>	o. <u>?</u>	o. <u>mestarit</u>	o. <u>Saapun</u>
o. <u>hävriäjä</u>	o. <u>kentältä</u>	o. <u>Pois</u>	o. <u>Varokan</u>

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) TUUN

o. <u>Pallon</u>	o. <u>potkiman</u>	o. <u>hän</u>	o. <u>hän</u>
o. <u>hän</u>	o. <u>Vai</u>	o. <u>Väärin</u>	o. <u>Painon</u>

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

RÄPIN SANOITUS

futis RÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Ahto ja Eino

päivä:

A (verse: neljä neljän iskun säettä) SOLO

o. <u>ME</u>	o. <u>potkimaan</u>	o. <u>taässä</u>	o. <u>paroja</u>
o. <u>ja</u>	o. <u>Varokan</u>	o. <u>keittä</u>	o. <u>Kalloja</u>
o. <u>taältä me</u>	o. <u>?</u>	o. <u>mestarit</u>	o. <u>Saapun</u>
o. <u>hävriäjä</u>	o. <u>kentältä</u>	o. <u>Pois</u>	o. <u>Varokan</u>

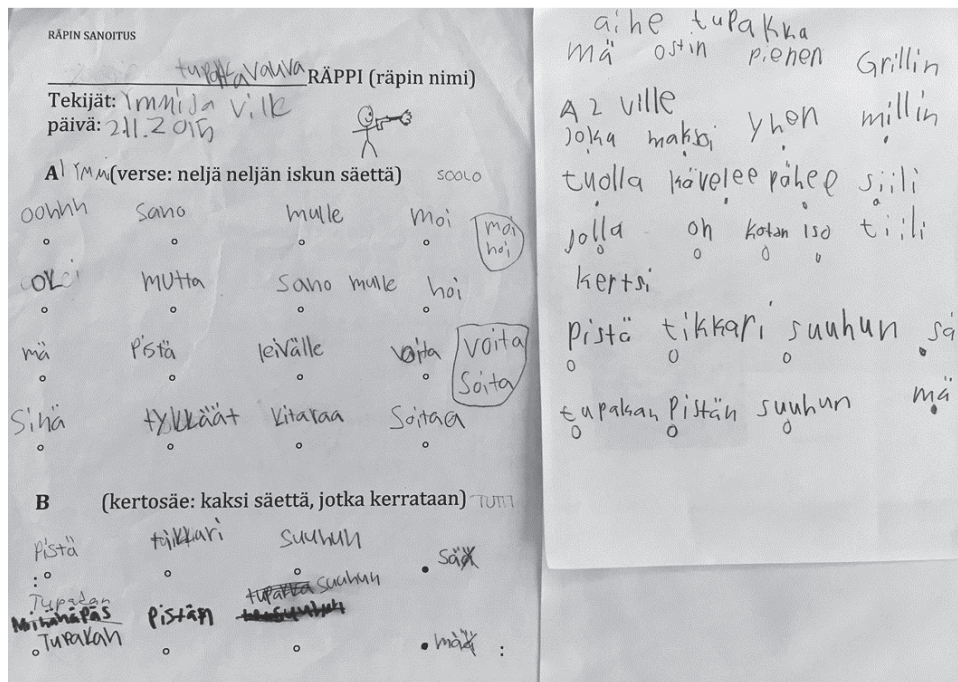
B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) TUUN

o. <u>hän</u>	o. <u>potkimaan</u>	o. <u>hän</u>	o. <u>Painon</u>
o. <u>hän</u>	o. <u>Vai</u>	o. <u>Väärin</u>	o. <u>Painon</u>

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

SANOITUSESIMERKKI 1 Ahto Joiniemen ja Eino Lappalaisen räp, pamu4. Painotetun musiikin poikaoppilaiden räp. Esityksessä pojat päättivät pitää pienen tauon ennen viimeisen rivin vai-sanaa. Oppilaiden nimet on mainittu vanhempien toiveesta.

Kun osallistava sävellytysmenetelmä on tullut tutuksi, yleisö voi arvioida esiintyjää peukaloäänestyksellä (ylös tai alas) esimerkiksi siitä, oliko esitys asiallinen. Virheitä ei osoiteta, opettaja pitää siitä huolen. Alaspäiset peukutukset pitää pystyä perustelemaan opettajalle kahden kesken. Asiatonta käytöstä ei hyväksytä. Tarkoitus on kannustaa, saada onnistumisen elämyksiä, rohkeutta esiintyä ja keksiä (ks. Uusikylä 2002, 53). Yleisökasvatus on olennainen osa sävellyttämismenetelmää. Riittävän monta kehukukkaa saanut yleisö voidaan palkita jollain mukavalla (karonkka). Oppilaat yrittävät saada yleisön hyväksi aluksi palkinnon vuoksi, myöhemmin siitä tulee hyvä tapa. (Y1–Y4, O4, S1, S3, L2–L3 (ja L6–L7)) Minusta hienointa oli, kun luokan arimmatkin oppilaat uskalsivat esiintyä. Kaikki esiintyivät, kun siihen ei kiinnitetty liikaa huomiota. Näin jokainen sai onnistumisen kokemuksen esiintymisestä. Kaikilla oppilailla oli huoventunut ja iloinen ilme esiintymisen jälkeen. Toisella kertaa menetelmää käytettäessä kukaan ei hetkeäkään epäröinyt esiintymistä luokalle. Se oli ihan luonnollinen osa prosessia. Sitä ei tarvinnut jännittää. Jatkoakin toivottiin.



SANOITUSESIMERKKI 2 Ymmi Niemelän ja Ville Leinin räp, 4b. Pojilla oli hieman rafaava aihe, mutta räppäys sujui. Riimiparin taivuttaminen oli vielä haasteellista.

Konsertin jälkeen on itsearviointin vuoro eli kahdeksas vaihe. Siinä käydään yhdessä läpi itsearviointilomake (Y2 ja Y4). Jokainen täyttää oman lomakkeen, jossa arvioidaan osallisuutta, turvallisuuden tunnetta, onnistumista ja kokemuksia siitä, tuntuivatko sävellytysmenetelmässä tarvittavat taidot (myös tvt) helpoilta vai haastavilta. Lopuksi vielä saa ilmaista mielipiteensä, mikä oli luokan hauskin sävellys. Mielipiteen ilmaisussa kannustetaan yksilöllisyyteen, sillä muut oppilaat eivät näe mielipidettä. Rohkaistaan äänestämään kappaletta, ei sen esittäjää tai omaa kaveria tai samaa kuin oma pari. Arvioinneissa luodaan tietoa oppimisesta (Y3), arvioidaan itseä ja oppimaan oppimista (Y4), osallisuutta, turvallisuuden tunnetta (Y1) ja musiikillisia taitoja sekä työskentelytaitoja (Y2) (O1-O5, S1-S4, L1-L5 (ja L6-L7)).

RÄPIN SANOITUS

Ellin ja Elinan erikoista - RÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Ellin ja Elina heidän ja keitän

päivä: 2.11.2015

A (verse: neljä neljän iskun säettä) *SOOLO*

o. Ekaksi	o. mä	o. rusinoita	o. poiston
o. sitten:	o. Puhua	o. sanon kun	o. mä mästä
o. Päätän	o. seksan	o. hiivaa	o. heittä
o. mutta	o. muistan	o. ne pitää	o. myös keittä!

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) *TUUTI*

o. Sitten o. ihanan o. seokseni o. työn,

o. kaikki o. ennätys tällä o. lyön.

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

RÄPIN SANOITUS

Ellin ja Elinan erikoista RÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Ellin, Elli HEITÄN KEITÄN

päivä: 2.11.2015 Riistan Maistan LAMMAS HAMMAS

A (verse: neljä neljän iskun säettä) *SOOLO*

o. Aliksi	o. juhla	o. mukaan	o. heitän
o. Seuraavaksi	o. madot	o. sekaan	o. keitän
o. Senjälkeen	o. yhdistän	o. seokseni	o. Riistan
o. Lopuksi	o. mä koko	o. seosta	o. maistan

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) *TUUTI*

o. Sitten o. ihanan o. seokseni o. työn,

o. kaikki o. ennätys tällä o. lyön.

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

SANOITUSESIMERKKI 3 Elli Thurénin ja ja Elina Nurmen räp, pamu4. Tyttöjen sanoituksessa oli hauska juoni. Ylimääräisessä A-osassa oli hiukan toistoa, mutta tytöillä oli varaa valita teksti. Ennen B-osaa oli haasteellisen paljon sanoja.

Musiikin opetuksen tavoitteista kaikkia O1–O5 on harjoiteltu (osallisuus, minäkuva, yhteistyötaidot, musisointi, luova tuottaminen, tv, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa, oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot) samoin sisältöalueita S1–S4 (miten musiikissa toimitaan, mistä musiikki muodostuu, musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa, musiikin opetuksen ohjelmisto) ja laaja-alaisista tavoitteista ainakin L1–L5 (ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito sekä tv-osaaminen) ja L7 (osallistumista ja vaikuttamista on sanoituksessa ja säestysosuuksissa). L6-tavoite näkyy alakoulussa lähinnä siinä, että sävellytystunneilla kannustetaan yrittämään ja ihaillaan yrittämisen tuloksia sekä opetetaan kohteliasta käytöstä sekä toisen ja omien töiden arvostamista.

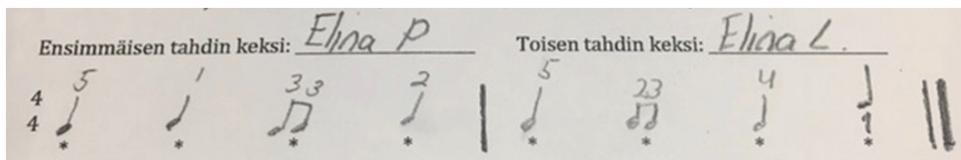
Jos esiintyjät toteavat yleisön riittävän hyväksi ja turvalliseksi, pidetään pieni karonkka (menetelmän yhdeksäs vaihe). Jokainen Laajasalon peruskoulun osallistavassa sävellytyskokeilussa ollut ryhmä (pamu4, 4b, 3a ja pamu6) ansaitsi herkut ja kiitokset. Sosiaalinen kontrolli oli niin hyvä, että oppilaat tsemppasivat toisiaan olemaan kunnolla ja keskittymään esityksiin. Tarjosin kaikille herkut tai tarrat oppilaiden toiveen mukaan.

Vertasin myös soivia tuotoksia (konserttiesityksiä) niistä tehtyihin kirjallisiin merkintöihin. Oleellisinta oli musiikin luominen ja esittäminen, kirjalliseen asuun pukemista vasta harjoitellaan. Nyt ei haeta klassisen musiikin harrastaji-

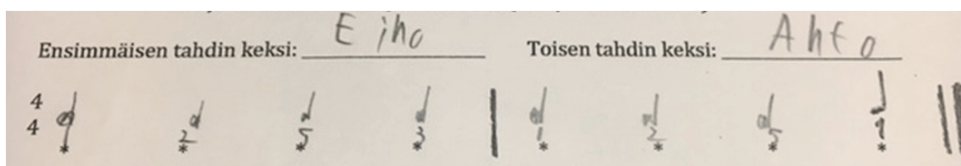
en tavoitetta – virheetöntä esitystä tai nuotinnusta. Muusikothan voivat myös improvisoida esityksissään, unohtaa tietoisesti alkuperäiset nuotit.

Kantelemelodioiden rytmimelodianuotit vastasivat esityksiä muutamaa pientä poikkeusta lukuun ottamatta. Parilla oppilaalla oli jäänyt nuottien nuppeja värittävä ja varsi väärälle puolelle nuppia. Yksi ääni ei kuulunut (sormi ei osunut kieleen). Yksi soittaja oli merkinnyt kielinumerot väärin päin. Hän muutti lennosta esitystä, mutta jännityksen vuoksi tahdin lopussa vähän rämpsäytti useampaa kieltä. Muutamassa esityksessä tuli pieni viive tahtien välissä, kun soittaja vaihtui. Yhdessä esityksessä toinen soittaja soitti puolet hitaammasa tempossa, mutta syke säilyi. Syke yleensä säilyi hyvin esityksissä (yksi oppilas hieman kiirehti). Soittajat keskittyivät esityksiin hienosti. Parissa kappaleessa taa- ja ti-ti-rytmit vaihtoivat soitossa paikkaa nuottikuvaan verrattuna. Sekä painotetun musiikin että yleislinjan oppilaat osasivat kirjoittaa rytmimelodianuotteja, lukea niitä ja soittaa omat melodiansa. Molemmille ryhmille sattui pieniä virheitä, jotka eivät haitanneet mitään, eikä niitä osoitettu missään vaiheessa.

Sekä painotetun musiikin että yleislinjan oppilaat sävelsivät, soittivat ja nuotinsivat kantelemelodiansa erittäin onnistuneesti. Voi sanoa, että kaikki onnistuivat. Soitto- ja nuotinnustaidoissa oli hienoisia eroja, kuten taidoissa yleensäkin. Harjoitus tuo mestarin ja varmuutta niin soittotaidossa kuin nuotintamisessakin. Esiintymisjännitys saattoi hieman verottaa tulosta, mutta pääasiassa oppilaat ymmärsivät kirjoitetun ja esitetyn musiikin yhteyden.



NUOTTIESIMERKKI 3 Elina Posion ja Elina Lehkosen kantelemelodia, pamu4.



NUOTTIESIMERKKI 4 Ahto Joiniemen ja Eino Lappalaisen kantelemelodia, pamu4.

Räp-taustat onnistuivat hyvin. Yhtä tyttöä lukuun ottamatta kaikki läsnä olleet osallistuivat soitto-osuuksiin. Kyseinen tyttö seurasi tarkasti muita, mutta ei huomannut omaa vuoroaan, vaan se meni ohi. (Hän on välillä hieman omissa maailmoissaan.) Osa soitti haastavampia ja eriytettyjä rytmejä, suurin osa annettuja helppoja rytmejä, pieni osa sen, mitä keksi, jos ei muistanut tai osannut lukea annettua rytmiä. Taustat ovat hyvät ja etenevät sykkeessä. Rappien sanoitukset vastasivat pääasiassa esityksen sanoitusta, mutta aivan kaikki eivät

menneet aivan sykkeessä live-esityksissä. Jotkut takeltelivat sanoissa, joita oli joko liikaa, ne olivat epäselvästi kirjoitettu, tai jännitys vei terän toiminnasta. Kertosäe saatiin yleensä räpättyä sykkeen mukaan. Jos syke kaatui, osien alut (rakenteet) eivät menneet taustan kanssa tarkasti yksiin. Olimme silti tyytyväisiä, että syke usein löytyi takaisin, vaikka ei aina oikealta iskulta. Meininki oli silti kunnan räppäystä. Soolo-tutti-vuorottelu onnistui kaikilta. Muutama räppi meni aivan nappiin sanoituksen, sykkeen ja esityksen puolesta.

Tuntipäiväkirjoihin on merkitty ryhmä- ja sävellytystehtäväkohtaiset arviot konserttiesityksistä. Niiden, tuntityöskentelyn ja sanoituspaperin pohjalta opettaja voi ilman yleisöä antaa ryhmille palautetta.

RÄPIN SANOITUS

LINTUJENRÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Ilsa ja Selma
päivä: 2.11.2015

A 2 (verse: neljä neljän iskun säettä) X SOOLO

PIIAN	VASTAAN	TULLI	← PALOKÄRKI
SE OLI	VIHREÄ	JOTEN	← PÄÄTÄ SÄRKI
SE	OLI	AIKAMOINEN	TIKKA,
SIITEMPÄ	TULIKIN	MULLE	HIKKA.

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) TUTTI

MUN	ESTI	ONNAN	PESSÄ Z
ONNAN	TÄÄ	LINTUJEN	PESSÄ Z

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

FRANSK-VASTAAN-PESSÄ-KESSÄ X
DOLLE-LOLO
PALOKÄRKI-SÄRKI
TIKKA-HIKKA
KORTTI-VAIKKA

RÄPIN SANOITUS

LINTUJENRÄPPI (räpin nimi)

Tekijät: Selma ja Ilsa Selma A1
päivä: 2.11.2015

A (verse: neljä neljän iskun säettä) SOOLO A1

TÄS MÄ	TUJUAN	LEFFA	TÖLLOST
AITAKOHAN	AVOTTAA	SE ESITELMÄ	PÖLLOST?
Z MUTI	MUN	MUTSI	VASTAS
EIKS SUN	ESITELMÄS	VOIS OULU	RASTAS

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan) TUTTI

MUN	KOTI	ON	PESSÄ Z (PESSÄ)
ONNAN	TÄS	LINTUJEN	KESSÄ Z (1)

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

FRANSK-VASTAAN-PESSÄ-KESSÄ X
DOLLE-LOLO
PALOKÄRKI-SÄRKI
TIKKA-HIKKA
KORTTI-VAIKKA

SANOITUSESIMERKKI 4 Selma Heikkisen ja Ilsa Nazarenkon räp, 4b. Kappaleessa on kiva juoni. Nuotista näkyy tauon käyttö A-osassa (Z) sekä se, että sykemerkitä korjattiin siirtämällä teksti puhekuplalla ja nuolella kolmannen iskun puolelle, jotta saatiin neljänsille iskuille riimipari kärki ja särki.

4.2.2 Musiikilliset tavoitteet ja sisältöalueet (O, T ja S)

O-tavoitteet ovat opetuksen tavoitteet, T-tavoitteet musiikinopetuksen tavoitteet ja S-tavoitteet ovat musiikinopetuksen sisältöalueet. O- ja S-tavoitteet on analysoitu jo luvussa 4.2.1 menetelmän vaiheiden analyysissä. O1-tavoitteen (osallisuus) T-tavoitteissa on eroja luokkatasojen mukaan. Tein tutkimuksen luokkatasoilla 3–6, mutta analysoin seuraavaksi menetelmän mahdollisuudet harjoituttaa T-tavoitteita koko peruskoulussa. T1-tavoitteet ovat lähes tulkoon

samat eri luokkatasoilla. Myönteisen minäkuvan ja yhteishengen rakentaminen ovat saman asian kääntöpuolia, joita harjoitellaan yhteismusisoinnilla yhteisön jäsenenä eli osallisuudella.

T1a 1.–2. lk ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen
 T1b 3.–6. lk rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään
 T1c 7.–9. lk kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä
 (POPS 2014, 141, 263, 422.)

Koska osallistavaa sävellytysmenetelmää on tarkoitus soveltaa peruskoulussa, se on suunnattu ryhmäopetukseen harjoituttamaan osallisuuttaja musiikillista keksintää. Osallisuus ja minäkuvan kehittäminen ovat alati läsnä. Opettaja kannustaa ja kehuu aiheesta, oppilaita harjoitetaan työskentelemään rakentavasti kaikkien ryhmän jäsenten kanssa, vertaisarviointi on suunniteltu niin, että toista ei voi lytätä, sillä arvioijaa arvioidaan, konsertissa esiintyjät arvioivat yleisöä ja ikävään toimintaan puututaan heti (suoraan oppitunnilla, tai arviointien perusteella selvinneeseen ikävään käytökseen heti tilaisuuden tullen). Huumori, kannustaminen ja aiheellinen kehuminen toimivat sosiaalisena liimana ryhmässä. Niitäkin taitoja voi oppia.

Kantelemelodian tekemisessä musisoidaan orientoivissa leikeissä (Kapteeni käskee ja matkijat), sävellytyksen aikana, toisten rytmimelodianuotista soitettaessa ja esitysten aikana; räpissä soitto-osuuksien harjoittelussa, taustan äänityksessä, sanojen rytmittämisessä, taustaan räppäämisessä sekä konsertissa. Musisoinnin yhteydessä harjoitellaan musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista (hiljaisuusmerkki, miten musisoidaan, oppimis- ja työskentelytapoja, kuuntelu, vuorovaikutus, keskustelu, toisten huomioon ottaminen, käytöstavat, turvallisuustekijät, pari-, trio- ja ryhmätyöskentely, soitto-osuuksien jako ja toimintatavat musiikkiluokassa). Erityisesti pitää ottaa huomioon, että myös myöhemmin prosessiin mukaan tulleet (tai joltain tunnilta poissaolleet) pääsevät ryhmään mukaan, ja että kaikilla on mahdollisuus harjoituttaa tv-taitojaan ryhmässä.

Osallisuus oli tärkeässä osassa myös konsertissa ja karonkassa. Kaikki tekivät parhaansa, antoivat itselleen ja toisilleen mahdollisuuden onnistua. Kaikki saivat myös palkinnon (karkin tai tarran). Yhteismusisointitaitojen lisäksi OSM harjoituttaa muitakin osallisuutta ja minäkuvaa kehittäviä taitoja, kuten vertais- ja itsearviointikykyä, oman mielipiteen ilmaisua, rakentavan kritiikin antamista, itsesäätely- ja esiintymistaitoja sekä yleisönä olemista. Oppilas joutuu myös arvioimaan omaa osallisuuttaan ja sen vaikutuksia toisten kokemuksiin. Osallisuudessa kehittyvillä toimijataidoilla on suuri vaikutus minäkuvaan ja valmiuteen toimia yhteisön jäsenenä. Kaikki tutkimukseen valitut oppilaat osallistuvat sävellyttämisprojektiin ja esittivät oman teoksensa. (Yksi 3-luokkalainen poika ei ollut mukana kuin konserttitunnilla, joten hän oli vain yleisössä.)

O2-tavoitteena on musisointi ja luova tuottaminen sekä tv (3.–6. lk Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen). Oppiminen tapahtuu osallisu-

nessa, joten O1 ja O2 sulautuvat osittain toisiinsa. T-tavoitteet voidaan jakaa ryhmiin seuraavasti: T2 ja T3c ovat laulua ja soittoa, T3ab, T4bc ja T5c ovat musiikin hahmottamista liikkuen ja kuunnellen ja T4a, T5b, T6c ja T7c ovat musiikillista keksintää (tv-taitoja hyödyntäen).

T2a 1.-2. lk ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä

T2b 3.-6. lk ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä

T2c 7.-9. lk ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä

T3c 7.-9. lk kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisoitintaitojaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimin

(POPS 2014, 141, 263, 422.)

Kanteleludioissa harjoitetaan soittotaitoja Kapteeni käskee- ja matkijaleikeissä ryhmässä sekä omassa sävellyksessä parin kanssa. Röpissä treenataan soittotaitoja ryhmässä röp-taustaa varten ja äänenkäyttöä (ja mikrofonin käyttöä) räppäämisessä parin tai trion kanssa.

T3a 1.-2. lk kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen

T3b 3.-6. lk kannustaa oppilasta keholliseen musiikkiin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen

T4b 3.-6. lk tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä

T4c 7.-9. lk rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun

T5c 7.-9. lk tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan

(POPS 2014, 141, 263, 422.)

Näissä sävellytystehtävissä musiikkia hahmotetaan enemmän kuunnellen kuin liikkuen, mutta sävellystehtävien mukaan liikkumalla hahmottamisen osuutta voi lisätä. Kanteleludion valmistavassa harjoitteessa (Kapteeni käskee) harjoitellaan kielten numerointia ja erottamista toisistaan. Siinä korkea-matalasuuntaa voi konkretisoida liikkeellä (alempi ja pitempi kieli on alempana ja lähempänä lattiaa – ylempi ja lyhyempi kieli on korkeammalla ja lähempänä kattoa). Tätä voi hyödyntää erityttävissä tehtävissä, joissa melodia nuotinnetaan viivastolle, jossa alempi kieli merkitään alemmas kuin ylempi kieli. Röpissä musiikin tyyliin sopien oppilaita kannustetaan liikkumaan musiikin mukaan tunteitaan myös keholla ilmaisten. Oppilaat saavat suunnitella oman koreografian esitykseen.

Soitto-osuuksia, tyyliä ja sykettä harjoitetaan kuulemalla. Kanteleeseen tutustutaan kuuntelemalla ja matkimalla kuultua ja nähtyä mallia. Taa- ja ti-tyrmit opetellaan erottamaan kuulemalla, vasta sitten ne kirjoitetaan nuotein.

Kuultu melodia opetellaan kirjoittamaan rytmiksi ja sen jälkeen rytmimelodiaksi kokeilemalla, mitä kanteleen kieltä tarvitaan (kielinumerot). Räpin taustan soitto-osuudet opitaan kuultua matkimalla, mutta kuulokuvaan liitetään myös nuottikuva (monilukutaito ja tiedonmuunnokset). Räpin rakennetta hahmotetaan kuulemalla (chimes osien vaihteessa) ja sanoittamalla sekä esittämällä eri osat eri tavoin (soolo-tutti). Räpin sanoihin merkitään syke kuulon perusteella. (Sanarytmiä ei kirjoiteta, vaan syke merkitään pompuloilla sanoitukseen.) Räpin tyylipiirteiden havaitsemista harjoitetaan kuuntelemalla malleja (opettajan räp sekä tässä esimerkissä Hiphoppii englantii -räp). Kulttuuritietoutta harjoitetaan kuuntelemalla ja musisoimalla praksiksen mukaan.

T4a 1.-2. lk antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia

T5b 3.-6. lk rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen

T6c 7.-9. lk kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työkentelyyn

T7c 7.-9. lk ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia

(POPS 2014, 141, 263, 422-423.)

Osallistava sävellytysmenetelmä on kehitetty alun perin juuri kannustamaan oppilaita musiikilliseen keksintään. Oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat oman sävellyksen tv-taitoja hyödyntäen. He voivat keksiä kappaleelle ja yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja lavakoreografian. Huumorille on tilaa, kunhan se ei pilaa esitystä. Tv-taidoista tärkein tässä kokeilussa oli äänittäminen ja tuon äänitteen hyödyntäminen kantelemelodian muuttamisessa rytmimelodianuotiksi ja räpin taustana. Tv-taitoja voi hyödyntää myös ko. tyylin muihin sävellyksiin tutustumisessa, äänentoistossa (äänipöydästä tausta, kun räpätään sen päälle) ja videotallenteissa (konserttitallennus).

O3-tavoite on kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito. T5a-, T6b- ja T8c-tavoitteet ovat musiikkikulttuurin tuntemus sekä musiikki viestinnän ja vaikuttamisen keinona. T6a, T7b ja T9c ovat musiikin merkintätapoihin ja musiikkikäsitteiden ja -terminologian ymmärtämiseen liittyviä tavoitteita.

T5a 1.-2. lk innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta

T6b 3.-6.lk ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisiä kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta

T8c 7.-9. lk ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa (POPS 2014, 142, 264, 423.)

Sävellytystehtävät edellyttävät, että oppilaille annetaan jonkinlainen käsitys praksiksesta, jonka pohjalta keksitään oma tuotos. Kanteleet ovat suomalaisten kansallissoittimia, joten niiden soittoa on syytä harjoituttaa, jotta omat musiikilliset juuret hahmottuisivat. Ennen oman kanteleemelodian keksimistä leikitään kanteleilla (Kapteeni käskö- ja matkijaleikit), tapailaan korvakuulolta tuttuja melodioita kanteleella ja opetellaan merkitsemään melodioita muistiin.

Sattumalta yksi sävellytyspäivä oli suomalaisen musiikin päivä, joten käsitelimme aihetta keskustellen, millaista suomalaista musiikkia oppilaat tuntevat. Annoin heille arvoa myös suomalaisina säveltäjinä, joille tuona päivänä liputettiin, sillä hekin loivat suomalaista musiikkia. Röp-tunneilla keskusteltiin, mitä röp-artistejä ja -musiikkia oppilaat tuntevat. Neljänsillä luokilla, joilla teetin molemmat sävellytystehtävät, voitiin myös vertailla kantele- ja röp-musiikkia sekä pohtia niiden eroja ja samankaltaisuuksia. Kantelemusiikin avulla mm. Kalevalan tarinat ovat säilyneet sukupolvelta toiselle (toisto, vuorolaulu, alkutavut). Tätä aihetta sivuttiin vain lyhyesti, sillä en valinnut tähän tutkimukseen kalevalaisia uutisia, joissa paneudutaan enemmän musiikin vaikutuksiin ja tarinoiden kerrontaan. Röp-musiikista tunnettiin sekä kotimaista että ulkomaista tuotantoa. Pukeutuminen ja esiintymistyylit tulivat oppilailta luonnostaan, sillä he olivat seuranneet tyyliä mm. YouTubesta. Yläkoululaisten kanssa voisi keskustella tarkemmin räpin juurista ja siihen liittyvistä muista kulttuurisista ilmiöistä sekä siitä, miten musiikilla voi vaikuttaa (mm. ostoskäytökseen, pukeutumistyyliin, kansallishenkeen tms.).

Itsearviointin päätteeksi oppilaat saivat äänestää mielestään mukavinta sävellystä. Luulen, että suurin osa äänesti parhaimpana pitämäänsä kappaletta, mutta osa sortui vielä äänestämään suosittua luokkalaista, eli esteettisyys ei kaikilla välttämättä ollut valintaperusteena. Tätäkin asiaa voi harjoitella. Esteettisyyttä oppilaat tavoittelivat myös siten, että halusivat ottaa useamman oton äänityksistä, että olisivat onnistuneet mahdollisimman hyvin. Yhtäaikainen soitto ja tarkkuus olivat selvästi tavoitteellisia.

T6a 1.-2. lk auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseriaatteita musisoinnin yhteydessä

T7b 3.-6.lk ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä

T9c 7.-9. lk rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa

(POPS 2014, 142, 264, 423.)

Kanteleludioissa harjoitettiin oppilaita kirjoittamaan taa- ja ti-ti-rytmejä, taa-taukoja sekä rytmimelodiaa, johon sävelkorkeus merkittiin kanteleen kielen numeroin. Tahtilaji, tahtiviivat ja lopetusmerkintä olivat valmiina oppilaan nuotissa, mutta niiden merkitys selvitettiin oppilaille. Röpissä opeteltiin nelijaakoisuus sykemerkinnällä sekä AB-rakenne sanoituksella. A-osa oli soolo, B-osan kertosäe tuttu. Taustaan Taustan soitto-osuudet oli merkitty taa- ja ti-ti-nuoteilla sekä taa-tauoilla (joita myös sanoituksessa ohjattiin käyttämään), mutta ne opeteltiin ensisijaisesti kuulokuvan avulla mallista. Taustaa äänitettäessä ja sen päälle räpäessä tuli hallita myös termit säe, syke, säkeistö, riimipari, tahti,

intro ja coda, joiden aikana ei räpätty. Tarvittavat termit olivat käytössä, kun oppilaat tekivät omia kappaleitaan, antoivat vertaispalautetta, ja arvioivat omaa osaamistaan itsearvioinnissa. Kun kuuntelunäytteen perusteella etsittiin räpille tunnustiirteitä, tärkeimmät termit löytyivät loistavasti.

O4-tavoite on hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa. On hankala erottaa hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa yleisestä hyvinvoinnista ja turvallisuudesta. Henkinen turvallisuuden tunne nousee mielestäni keskeiseen asemaan, jotta uskalletaan ilmaista itseään. T-tavoitteet ovat vastuullisuus, musiikin vaikutukset hyvinvointiin ja turvallisuus.

T7a 1.-2. lk ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa

T8b 3.-6.lk ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääninympäristön turvallisuudesta

T10c 7.-9. lk ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin

T11c 7.-9. lk ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääninympäristön turvallisuudesta

(POPS 2014, 142, 264, 423.)

Vastuullisuutta harjoitetaan koko sävellysprosessin ajan, sillä opettaja antaa yleiset ohjeet ja aikataulun, joita tulee noudattaa, vertais- ja itsearvioinnit edellyttävät itsesäätelyä ja vastuullista käytöstä, jokainen osallistetaan, joten jokaisella on tehtävä, joka tulee hoitaa itse (esim. kantelemelodiasta yksi tahti ja räpistä A-osa on jokaisen keksittävä yksin). Räpin taustaa varten kaikilla on oma osuus, joka tulee hoitaa hyvin, että kaikkien taustäänite onnistuisi. Yleisö vastuutetaan olemaan asiallinen, jotta kaikilla olisi turvallista esiintyä ja saada onnistumisen kokemuksia.

Fyysisestä turvallisuudesta huolehtimista harjoitettiin, kun kiinnitettiin huomiota kuulonsuojeluun, bassovahvistimen ja mikrofoniin äänenvoimakkuuteen ja oikeisiin liitäntöihin sekä soittimien oikeaan käsittelyyn (säilytyspaikkoihin, soitto- ja käsittelytapoihin, varottaviin asioihin, kuten sojottavaan kieleen kanteleen viritystapissa). Oppilaille puhuttiin yleisestä turvallisuudesta ja työrauhasta, kun hajaannuttiin ympäri koulua tekemään omia kappaleita. Myös kännykän käytöstä piti harjoituttaa sitä, että luvattomille sivustoille ei saanut mennä, kun oli vapaampi oppimistilanne.

Henkisestä turvallisuudesta huolehdittiin harjoituttamalla hyvää käytöstä, huomaavaisuutta, oman toiminnan arviointia, vertaisarviointia ja yleisön arviointia. Oppilaita rohkaistiin ja kannustettiin uskomaan itseensä. Opettaja puuttui heti asiattomaan käytökseen, tarkisti jatkuvasti, että kaikki ovat kartalla ja tehtävien tasalla sekä etenevät aikataulussa.

Musiikin vaikutuksista tunteisiin ja hyvinvointiin olisi voinut puhua vielä enemmän. Oppilaat kertoivat, miten hyvä mieli tuli onnistumisesta musiikillisessa toiminnassa, konsertissa ja oman musiikillisen tuotoksen luomisessa. He olivat tyytyväisiä tuotoksiinsa, omiin ja muilta saamiinsa rakentaviin kritiikkeihin. Into, onnistuminen ja hyvä mieli olivat näkyviä: hehkuvia poskia, tuikkuvia silmiä, nauravia suita ja ilosta pomppivia oppilaita. He olivat halukkaita jatkaamaan musiikillista keksintää. Erityisesti jäi mieleeni se, että oppilaan, jolla oli

eniten ongelmia oman toiminnan ohjauksessa, äiti kertoi, että lapsi oli innostunut säveltämään kotonakin äidin mielestä erittäin lupaavia kappaleita. Kynnys omaan säveltämiseen oli ylitetty. Monet oppilaat kyselivät, tulenko taas tekemään heidän kanssaan biisejä. Musiikin vaikutukset tunteisiin ja hyvinvointiin olivat näkyviä, vaikka niitä ei tällä kertaa kovin paljoa sanallisesti analysoitu. Tähän tavoitteeseen voisi jatkossa kiinnittää enemmän huomiota mm. kuunteleissa ja sävellajeissa.

O5-tavoite on oppimaan oppiminen musiikissa. Opetussuunnitelmassa korostuvat harjoittelun merkityksen oppiminen, tavoitteiden asettaminen ja edistymisen arvioiminen.

T8a 1.-2. lk tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa

T9b 3.-6.lk ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.

T12c 7.-9. lk ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin. (S1-S4, L1)

(POPS 2014, 142, 264, 423.)

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä otetaan aluksi haltuun tarvittavat elementit toiminnallisesti. Ne harjoitetaan niin hyvin, että niitä voi soveltaa haluamalla tavalla annetuissa puitteissa. Tavoitteena on tehdä oma kappale (kantelemelodia ja räp). Jotta itse musiikillinen keksintä ei jännittäisi liikaa, olin valinnut tutkimukseen mahdollisimman matalan kynnyksen tehtäviä onnistumiskokemusten varmistamiseksi. Esiintymisjännityksen helpottamiseksi esiintyjät arvioivat yleisöä – näin harjoitetaan rohkaistumista esiintymään ja saamaan onnistumisen kokemuksia. Näin saadaan usko ja toivo onnistumisesta vireille sekä toimijataidot käyttöön. Omat kappaleet soitettiin ja kirjoitettiin muistiin hiljaista ja eksplisiittistä tietoa yhdistäen.

Oppilaat harjoittelivat, sovelsivat ja esittivät omat tuotoksensa. Harjoittelulle ja kehittelylle saadun rakentavan kritiikin pohjalta olisi voinut varata enemmän aikaa. Muutamat oppilaat tekivätkin uusintäänityksiä kappaleistaan, kunnes olivat tyytyväisiä tuloksiin. Epäonnistumista pidettiin mahdollisuutena kehittymiseen, jonkin paremman löytämiseen. Harjoiteltiin olemaan pelkäämättä epäonnistumista, jotta uskaltaisi yrittää onnistumista. Oma ja toisten onnistumista sävellysprojehtin eri vaiheissa ja osa-alueissa harjoitettiin arvioimaan vertais- ja itsearvioinnein. Jokainen sai myös äänestää mielestään mukavinta kappaletta. Erityisesti arvioitiin yleisönä olemisen taitoa, jotta esiintyminen ei loisi paineita. Kun yleisö osasi olla hienosti, luokka sai palkinnoksi karonkan. Saavutettiin säveltämisen, esiintymisen, yleisönä olemisen, karonkka-palkinnon sekä reflektion tavoitteet. Jatkossa sävellytystehtävät voivat olla haasteellisempia, jolloin myös harjoittelun määrä ja merkitys kasvavat.

Musiikinopetuksen sisältöalueet (S-tavoitteet) ovat miten musiikissa toimitaan (S1), mistä musiikki muodostuu (S2), musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3) ja musiikinopetuksen ohjelmisto (S4). S4 on aina

läsnä, sillä opettaja valitsee ohjelmiston opetussuunnitelman mukaisesti opettamalleen luokkatasolle. Tähän tutkimukseen valitsin sävellytystapauksiksi kantelemelodian ja räpin.

Miten musiikissa toimitaan (S1), näkyy jo O-tavoitteissa. Musisointia harjoitetaan yhdessä toiminnallisesti. OSM harjoituttaa valitussa sävellytystehtävässä musiikin elementtien harjoittelua ja luovaa soveltamista. Kantelemelodiassa soitetaan korvakuulolta, matkimalla ja rytmimelodianuotista (kuulemalla, tekemällä, näkemällä ja nuotintamalla). Röpissä soitetaan mallin tai nuotin mukaan soitto-osuuksia sekä räpätään sanat sykkeessä. Hiljaisuusmerkki, soittimien käsittely ja toimintatavat musiikkiluokassa (pari, yksin, ryhmässä, siirtymät jne) opitaan menetelmän myötä. Äänittämistä ja äänentoistolaitteiden käyttöä harjoitellaan. Turvallisuuksitekijöitä otetaan huomioon. Sekä esiintymistä että yleisökasvatusta harjoitetaan. OSM ohjaa leikkimään opituilla musiikkielementeillä luovasti, jotta rohkaistutaan musiikilliseen keksintään. Valituissa sävellytystapauksissa liikutaan kokonaisvaltaisesti musiikin mukaan aika vaatimattomasti (röpissä koreografiassa), joten muissa sävellytystehtävissä liikettä voisi ottaa enemmän mukaan. Kanteleiden kielten opettelussa sävelkorkeutta voisi ilmaista liikkeen avulla.

Mistä musiikki muodostuu (S2) tulee hyvin esiin sävellytystehtävissä, sillä ensin opetellaan tekemällä, kuulemalla ja näkemällä (tiedonmuunnoksia harjoitellen) musiikin elementit, joita sitten sovelletaan luovasti. Kantelemelodiassa on kaksi tahtia pitkä 4/4-tahtilajinen rytmi ja melodia (taa- ja ti-ti-rytmeillä ja taa-tauolla), joka soitetaan parin kanssa yhteisessä sykkeessä. (Yksi 3. luokan ryhmä myös säesti melodiaansa soinnuilla.) Röp on myös 4/4-tahtilajissa. Sen taustassa on soitto-osuuksia (taa- ja ti-ti-rytmeillä ja taa-tauolla) rytmisoittimilla, bassolla ja sointusoittimilla. Röpän rakenne ja muut elementit on mainittu tarkemmin luvussa 3.3.1. Oppilaat tunnistavat musiikista röpän tyylipiirteitä. Praksis otetaan huomioon myös soitinkokoonpanoissa (sointiväreissä) ja esityksissä, jotta musiikki edustaisi tyyliään. Musiikki ja sen elementit otetaan toiminnallisesti haltuun, kun opitaan soveltamaan niitä omaan kappaleeseen.

S3-tavoite liittyy tavoitteeseen S4, sillä musiikki, jota musiikin oppitunneilla opitaan, kytketään oppilaan elämään toiminnallisesti. Musiikin praksis liittyy yhteisöön ja yhteiskuntaan, jossa se on syntynyt. On siis kyse osallisuudesta ja musiikkikulttuurin tuntemuksesta. Kosketuspintaa oppilaan elämästä tarvitaan opittavan asian liittämiseen hänen tiedonrakenteisiinsa. Kantele on kansallissoittimemme, jota moni on soittanut jo musiikkileikkikoulussa. Kansanmusiikkiin on helppo tutustua kanteleen kautta. Kanteleen merkitys suomalaisessa musiikissa ja kulttuurissa (mm. Kalevalan tarinoiden laulannassa ja muistissa säilyttämisessä) on merkittävä. Sattumalta sävellytyspäiväksi osui Suomalaisen musiikin päivä, jolloin voin vain todeta, että myös oppilaille liputettiin, sillä he ovat tekemässä suomalaista musiikkia.

Röp-musiikki on kansainvälinen tyyli, mutta oppilaat tunsivat kotimaisiaakin röp-artistejä. Yläkoulun puolella voisi tutustua röp-kulttuuriin, sen vaikutteisiin ja lieveilmiöihin laajemminkin. On hyvä laajentaa oppilaan musiikintun-

temusta tarjoamalla hänelle monipuolisen ja useita genrejä kattavan musiikillisen tarjottimen, jolloin musiikki omassa elämässä laajenee kokemuksellisesti.

OSM:llä on mahdollista harjoituttaa kaikkia O-, T- ja S-tavoitteita. Sävellystytehtävillä voi painottaa eri tavoitteita. Valittuihin sävellystytehtäviin voisi lisätä vielä kokonaisvaltaista liikuntaa ja keskustelua musiikin vaikutuksista hyvinvointiin.

4.2.3 Yleiset tavoitteet ja periaatteet (L, P ja V)

Laaja-alaiset tavoitteet (L), toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet (P) ja opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet (V) on analysoitu osallistavan sävellytysmenetelmän vaiheittain luvussa 4.2.1. Tässä käyn niiden harjoituttamisen läpi vielä tavoite kerrallaan. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) liittyvät tiedonhankintaan ja toimijataitoihin, luova ajattelu tiedonluontiin. Oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot ovat jo O5-tavoitteessa. Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito (O3) vaativat ajattelua ja oppimaan oppimisen taitoja, joten näiltä osin ajattelun ja oppimaan oppimisen harjoituttaminen OSM:ssä on jo todettu. Yhdessä musisointi (O2) edellyttää ja harjoituttaa tietotaitoa, vastuullisuutta ja turvallisuutta, joten ajattelu liittyy siihen vahvasti. OSM yhdistää musiikillisen tiedon muotoja ja oppimistapoja, jotta oppilaan ymmärrys opittavista asioista syvenisi. Musiikkia opitaan tekemällä, kuulemalla, näkemällä, kirjoittamalla ja soveltamalla.

Laajentaisin oppimaan oppimista O5-tavoitteen T-tavoitteiden näkemyksestä (asettaa tavoitteita, harjoittelee, arvioi toimintaansa suhteessa tavoitteisiin) niin, että niihin luettaisiin myös muita toimijataitoja, kuten rohkeutta yrittää, uusien työtapojen oppiminen sekä vuorovaikutustaitojen ja itsesäätelyn kehittäminen. Rakentava kritiikki ja sen arviointi vertaisarvioinnissa sekä itsearviointi harjoittavat itsesäätelyä ja vuorovaikutustaitoja metakognitiivisten taitojen kehittämisen ohessa. Rohkaistuminen avoimen musiikillisen ongelman ratkaisemiseen yhteistyössä muiden kanssa uudella menetelmällä tv-taitoja hyödyntäen vaatii hyvää itsetuntoa, jota onnistumisen kokemukset vahvistavat. OSM pyrkii tuottamaan turvallisuuden tunnetta tukevia onnistumisen kokemuksia matalan kynnyksen tehtävillä. Esiintyminen ja yleisönä oleminen harjoittavat itsesäätelyä, paineensietokykyä sekä toisten huomioon ottamisen taitoa.

Kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2) harjoitetaan musisoimalla yhdessä ja kuuntelemalla praksikseen liittyvää musiikkia. Kulttuurinen osaaminen on analysoitu O3-tavoitteessa, vuorovaikutus O1-tavoitteessa ja ilmaisu O2-tavoitteessa. Yhdessä musisointi on vuorovaikutusta, joka harjoituttaa kulttuurista osaamista ja ilmaisua. Sävellyttämällä harjoitetaan ilmaisua teettämällä luovia musiikillisiä tuotoksia ja vertaisarviointeja sekä rohkaisemalla esiintymään konsertissa, jossa musiikin lisäksi voi ottaa mukaan visuaalisen ja kehollisen ilmaisun mukaan.

Toimijataitoihin kuuluvat itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) korostuvat, kun OSM:ssä on luovia työtilanteita, joissa oppilaat ovat eri työvaiheissa ja hajaantuvat eri tiloihin työstämään kappalettaan. Menetelmä harjoituttaa uuden opetusmenetelmän vaiheiden seuraamista, oppimaan oppimista, ajankäy-

tön hallintaa, itsestä huolehtimista, yhteistyön tekemistä kaikkien kanssa monin tavoin, vertais- ja itsearviointitaitoja, tv-taitoja, esiintymistä, yleisönä olemista, mielipiteen ilmaisua, rakentavan kritiikin antamista, itsesääätelyä ym. Edellisessä luvussa on jo analysoitu hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (O4) sekä oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot (O5). Luvussa 3.4.1 on analysoitu Y4 (toimijataidot) menetelmän vaiheiden mukaan.

Monilukutaito (L4) on analysoitu O3-tavoitteessa edellisessä luvussa. OSM harjoituttaa monilukutaitoa musiikissa yhdistämällä musiikillisen tiedon muotoja. Musiikkia opitaan matkimalla, (toiminnallisesti tekemällä), korvakuuloilta (kuulemalla), näkemällä (lukemalla ja mallia seuraamalla), kirjoittamalla (symbolit) ja soveltamalla (oma tuotos). Konserttiesityksessä ilmaisuun voi liittää myös visuaaliset asut ja koreografiat. Toisten huomioon ottaminenkin vaatii monilukutaitoa.

Tvt-taitoja (L5) harjoitetaan äänityksessä, joka mahdollistaa vertaispalautteen hakemisen. Tietotekniikka liitetään myös AV-laitteisiin, kun taustan päälle räpätään sanat ja äänitetään kokonaisuus. OSM antaa mahdollisuuksia myös laajempaan tv-taitojen harjoittamiseen esim. verkkofoorumeilla resurssien mukaan.

Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) on haasteellinen tavoite alakouluun. OSM harjoituttaa noihin valmentavia toimijataitoja (Y4). Toki on mahdollista myydä lippuja sävellyskonserttiin tai kaupata äänitettä tai videotallennetta konsertista. (OSM ei velvoita siihen, mutta luo siihenkin mahdollisuuden.) Vuorovaikutustaidot (O1), toisten huomioon ottaminen (O1), tavoitteiden asettaminen, harjoittelu ja tulosten arvioiminen (O5), pitkäkestoisen projektin suunnittelu ja toteutus (O5), rohkeus ja usko ryhtyä yrittämään, rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen, itsearviointi, oman mielipiteen ilmaisu ym. toimijataidot ovat myös työelämässä tarvittavia taitoja.

Osallistumista, vaikuttamista ja kestäväns tulevaisuuden rakentamista (L7) harjoitetaan osallistavalla sävellytysmenetelmällä, sillä koko menetelmän idea on, että kaikki osallistujat ovat osallisia sävellytysprosessiin. Oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa rakentavan kritiikin avulla toisten ja oman tuotoksen kehittämiseen. Itse tuotos voi olla kantaa ottava ja vaikuttava (myös tunteellisesti). OSM harjoituttaa oman mielipiteen esittämistä, kun annetaan vertaispalautetta ja äänestetään luokan mukavinta kappaletta. Ryhmässä oppilas voi vaikuttaa teoksen syntyyn, aiheeseen, nimeen ja esitystapaan. Ryhmän käytös konsertissa vaikuttaa siihen, saako ryhmä karonkan antamalla hyvän käytöksen esiintyjän tueksi. Kestäväns tulevaisuuden rakentamista menetelmä harjoituttaa ohjaamalla oppilaita turvalliseen soitinten käsittelyyn, kuulonhuoltoon (av-laitteiden käsittely), virtojen ja valojen sammuttamiseen käytön jälkeen ja innostamalla elinikäiseen musiikkiharrastukseen, joka vaikuttaa hyvinvointiin (O4). Kaikki OSM:n harjoittamat toimijataidot ovat pohjana myös jatkossa osallisuuden, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisessa.

Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä (P1) on OSM:n (tutkivan oppimisen ja praksialismin) lähtökohta: oppiminen ja tiedonluominen sekä esiintyminen tehdään yhdessä. Jokainen osallistetaan. Osallisuuden (O1, Y1) harjoi-

tuttaminen on analysoitu jo edellisessä luvussa. Katso myös L7 tässä luvussa. Hyvinvointi ja turvallinen arki (P2) vastaa tavoitetta hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (O4), joka on analysoitu luvussa 4.2.2.

Vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely (P3) on analysoitu kohdissa O1, O2, O3, O5, L1 ja L2. Monipuolinen työskentely tulee esiin myös OSM:n vaiheissa ja niiden analyysissa oppikolmioiden mukaan luvussa 4.2.1. OSM:ssä harjoitetaan monipuolista työskentelyä tekemällä yksilötehtäviä, pari- tai trio-tehtäviä sekä ryhmätyötehtäviä, hyödyntämällä tv-taitoja, musisoimalla, yhdistämällä tiedon muotoja (näkeminen, kuuleminen, tekeminen), soveltamalla opittua, esiintymällä, olemalla yleisönä, antamalla ja vastaanottamalla rakentavaa kritiikkiä, tekemällä töitä opettajan johdolla ja itsenäisesti jne.

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus (P4) on analysoitu kohdissa O3 ja L2. Sävellystytehtävän mukaan harjoitetaan valittua praksista. Opettaja valitsee opetussuunnitelman sekä oppilaiden ikä- ja valmiustason mukaan sävellystytehtävät. Praksis liitetään oppilaan kokemusmaailmaan (kuuntelu, keskustelu, mitä aiheesta jo tiedetään ja musisointi). Mitä useampi sävellystytehtävä eri musiikkipraksiksista tehdään, sitä laajempi kuva ja elämyksellinen kokemus kulttuurien moninaisuudesta syntyy. Musiikin monilukutaitoa harjoitetaan, sillä musiikki voi olla toiminnallista tekemistä, liikettä, kuultua auditiiivista musiikkia, nähtyjä nuotteja tai musisointimalleja tai kirjoitettuja symboleita. Musiikillinen tieto voi olla verbaalista tai nonverbaalista. Musiikki on myös tunnekieli. Sävellystytehtävissä voisi ottaa enemmän huomioon kokonaisvaltaisen liikunnallisen ilmaisun käsitteiden hahmottamisen ja tunteiden ilmaisukeinoksi.

Osallisuus ja demokraattinen toiminta (P5) ja yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (P6) sisältyvät osallisuuteen (O1, Y1). Opettajan tulee kohdella jokaista oppilasta tasa-arvoisesti. Jokainen osallistetaan, jokaiselle annetaan yksilö- ja ryhmätehtäviä, kaikki osallistuvat menetelmän kaikkiin vaiheisiin ja opettaja huolehtii, että oppilaat kohtelevat toisiaan hyvin. Itsearviointin lopussa on mahdollisuus ilmaista oma mielipide, johon kannustetaan, kun äänestetään luokan mukavinta kappaletta (demokraattinen toiminta). Luokan kaikki oppilaat vaikuttavat siihen, ansaitseeko luokka karonkan hyvällä ja toiset huomioon ottavalla käytöksellään.

Periaate vastuusta ympäristöstä ja kestäväan kehitykseen suuntautumisesta (P7) on analysoitu jo kohdassa L7. Vastuun ottamista ympäristöstä harjoitetaan OSM:ssä tunnilla sekä fyysisesti (kuulosta huolehtiminen vahvistimien ja av-laitteiden käsittelyssä ja hiljaisuusmerkin noudattamisessa, toimintaohjeissa sekä soitinten käsittelyssä) että henkisesti (toisten huomioon ottamisessa, turvallisuuden tunteen luomisessa ja yleisön arvioimisessa). Fyysisen ja henkisen turvallisuuden harjoittaminen on merkittävää myös kestävässä kehityksessä. Turvalliset onnistumisen kokemukset ohjaavat elinikäiseen oppimiseen. Luokasta ohjataan sammuttamaan valot ja laitteiden virrat, kun tunti loppuu. Yläkoulun puolella voi kiinnittää huomiota enemmän myös soitinvalintoihin ja ekologiaan ratkaisuihin.

Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (V1) vastaa osallisuutta (O1, Y1) ja toimijataitojen (Y4) minäkuvan kehitystä. OSM harjoituttaa osallisuutta ja toisten huomioon ottamista mm. seuraavin keinoin: pari- tai triotehtävät ja ryhmätehtävät, musiikillinen tiedonhankinta ja -luominen yhteistyössä, vertaisarvioinnit, itsearviointit, esiintymis- ja yleisökasvatus, oman mielipiteen ilmaisu, itseilmaisu sekä äänestys.

Tarpeellisten tietojen ja taitojen (V2) saavuttamista harjoitetaan OSM:n avulla kuten analyysissä kohdista O2, O3 ja O5 (sekä L1, L2, L4, L5) on selvitetty. Musisoiden otetaan haltuun ne musiikin elementit, joita tarvitaan sävellyttämiseen valitussa praksiksessa. Lisäksi harjoitellaan vuorovaikutus- ja turvallisuus- ja toimijataitoja (O1, O4, L3, L6 ja L7), joita tarvitaan yhdessä toimimisessa.

Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistämistä (V3) harjoitetaan, kuten tavoitteita O1, O5, L1, L7, P5 ja P6. Musisointi on eduksi muistin kehittymiselle ja säilymiselle, hyvinvoinnille ja sosiaaliselle kanssakäymiselle. Laaja musiikkikulttuurin tuntemus ja taitotieto ovat sivistystä. Onnistumiskokemukset ja yhteismusisointi rohkaisevat elinikäiseen harrastuneisuuteen. Uskon, että osallistava sävellytysmenetelmä soveltuu myös muille aloille osallistavaksi sovellusmenetelmäksi, jolloin onnistumiset kantavat rohkeutena kokeilla jatkossakin avoimien ongelmien ratkomista luovasti.

Hiljaisen tiedon osuus opetus suunnitelman tavoitealueissa on kasvanut. Toimijataidot ja osallisuus, joissa hiljaisen tiedon osuus on merkittävä, korostuvat. Tiedon prosessointi on tietotaitoa, jossa hiljainen ja eksplisiittinen taito yhdistyvät tiedonmuunnoksissa. Elämismaailma näkyy käytännöllisenä toimintana, jossa kaikki ovat mukana tietoineen, taitoineen sekä tunteineen ja tiedostettuine ja tiedostamattomine motiiveineen hiomassa itseään ja yhteisöään.

4.3 Määrällisten analyysien tulokset ja menetelmän toimivuus käytännössä

Määrälliset analyysit antoivat konkreettisia tuloksia siitä, kuinka menetelmä toimi käytännössä sävellytyskokeiluissa. Esitän määrälliset analyysit eritellen sävellytyskokeilut sekä vertais- ja itsearviointit. Arviointitapa kerralla nähdään menetelmän toimivuus ryhmien ja sävellytystehtävien välillä. Näin voidaan tarkastella rinnakkain, miten yleisopetuksessa ja painotetussa sama asia on koettu. Arvosanavaihtoehdoista on käytetty lyhennyksiä: hymy (H), neutraali (N) tai mökö (M).

Räpeissä ja kantelemelodioissa oli erilaiset itsearviointilomakkeet, jotta oppilaille tulisi vaihtelua, ja minä saisin erilaista tietoa menetelmästä. Molemmissa kyseltiin kokemuksia eri työvaiheista, onnistumisesta ja turvallisuudesta.

Vertais- ja itsearviointit analysoimalla jokaiselle oppilaalle piirtyy henkilökohtainen profiili, jonka avulla oppilaalle voisi kohdentaa apua ja tukea niin tiedollisiin, taidollisiin, toimijataidollisiin, itsetunnollisiin kuin sosiaalsiinkin

haasteisiin (yksilöllinen opastus, kasvatust keskustelu, tukiopetus tai oppilashuolto). Tämä oppilaantuntemusta lisäävä tulos oli yllättävä lisä tutkimukseen. Oli tarkoitus tutkia menetelmän toimivuutta, mutta analyysistä paljastui myös oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia, oppimistuloksia ja oppimisensa arviointitaitoja. Analyysin avulla saadaan esiin sekä yksilölliset avuntarpeet että menetelmän vaiheet, jotka kaipaavat vielä lisäharjoittelua, siis yksilöllisestä oppimista ja menetelmää koskevaa palautetta molempien kehittämiseksi.

Lopuksi pohdin, mitä keinoja OSM tarjoaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden saavuttamisen arviointiin.

4.3.1 Räppien vertaisarviointit

Vertaisarvioinneissa oppilaat arvioivat toisiltaan saamaansa ja itse antamaansa rakentavaa kritiikkiä. Taulukoin tiedot monisivuiseksi koonniksi. Pamu4-ryhmässä oli 15 tyttöä ja 4 poikaa, sillä yksi oppilas oli pois koulusta. Yksi pamu4-ryhmän tyttö oli merkinnyt nimet, joilta oli rakentavaa palautetta antanut, mutta unohti antaa heille arvosanat saamastaan palautteesta, joten pamuissa oli 18 arvioijaa. 4b-ryhmässä oli 9 tyttöä ja 9 poikaa. 4b-ryhmässä yksi tyttö ei antanut lainkaan arviointeja (4b-ryhmässä arvioijia 17), kolme poika vain yhden; kolme näistä neljästä oli muutenkin aika hukassa, ja vaati jatkuvaa ohjausta, yksi pojista yritti ohjata toista poikaa, eikä ehtinyt itse toimia. Kyseinen poika on hyvin tunnollinen, joten arvioi omat kritiikkinsä mököksi, koska ei ehtinyt tehtävää kunnolla suorittaa. Oppilaat arvioivat saamiaan palautteita pamu4-ryhmässä 0–5, 4b-luokassa 0–9 kappaletta.

Oppilaan saamille rakentaville kritiikeille annettiin pamu4-ryhmässä hieman enemmän arvioita kuin 4b-luokassa. Pamu4-ryhmässä yli neljä viidennestä ja 4b-luokassa noin puolet niistä oli tytöltä saadun kritiikin arvioita (tyttö sai antamastaan kritiikistään pojalta tai tytöltä arvosanan), pamu4-ryhmässä noin viidennes ja 4b-luokassa noin puolet pojalta saadun kritiikin arvioita (poika sai antamastaan kritiikistään arvosanan). Asia selittyy sillä, että pamu4-ryhmässä poikia on noin viidennes ryhmästä, 4b-luokassa tyttöjä ja poikia on yhtä paljon. Pamut olivat myös hieman aktiivisempia antamaan rakentavaa kritiikkiä.

TAULUKKO 11 Annetut arvosanat, räp, pamu4 (n=18), H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Poika antoi arvion tytölle			Poika antoi arvion pojalle			Tyttö antoi arvion tytölle			Tyttö antoi arvion pojalle		
7			7			52			6		
H	N	M	H	N	M	H	N	M	H	N	M
2	5	0	6	1	0	44	8	0	2	4	0
14 arviota pojilta			osuus kaikista 19 %			58 arviota tytöiltä			osuus kaikista 81 %		
Prosentti / 14, osuus poikien äänistä						Prosentti / 58, osuus tyttöjen äänistä					
14 %	36 %	0 %	43 %	7 %	0 %	76 %	14 %	0 %	3 %	7 %	0 %
H	N	M	H	N	M	H	N	M	H	N	M

Poikien antamia kritiikkejä oli arvioitu 13 ja tyttöjen antamia 59. Kaikkiaan arvioita oli 72. Neljä poikaa antoi 14 arviota ja 14 tyttöä antoi 58 arviota, mutta pojat olivat suhteellisesti hieman aktiivisempia kuin tytöt. Annetuista arvioista tuli tytöiltä 58/72 eli 81% ja pojilta 14/72 eli 19%. Arvosanoja saamastaan kritiikistä antoi 14 tyttöä ja 4 poikaa. Arvioijista oli 78% tyttöjä, 22% poikia. Arviotaviana oli 79% tyttöjä ja 21% poikia. Yksi tyttö ei antanut arvioita poissaolon takia, joten arvioita tuli 14 tytöltä, mutta arviotaviana oli 15 tyttöä. Arvioita tuli 4,1 tyttöä ja 3,5 poikaa kohden.

Pamu4-ryhmä pojilta tuli noin viidennes luokan arvosanoista, mutta yksi tyttö ei merkinnyt tai huomannut arvioida yhtä palautetta. Pamu-tytöiltä tuli luokan arvosanoista noin neljä viidennestä. Poikia oli vain noin viidennes luokan pamu4-ryhmän oppilaista, joten pojat ja tytöt antoivat arvosanoja lähes yhtä aktiivisesti. 4b-luokassa poikia ja tyttöjä oli yhtä paljon, mutta 4b-luokan tytöt olivat hieman aktiivisempia rakentavan kritiikin antajia, vaikka yksi tyttö unohutti antaa rakentavaa palautetta.

Poikien antamaa kritiikkiä arvioitiin pamu4-ryhmässä reilu kolmannes siitä, mitä 4b-luokassa; pamu-tyttöjen antamaa kritiikkiä arvioitiin lähes kaksi kertaa enemmän kuin 4b-luokan tyttöjen antamaa kritiikkiä. Pamupojat saivat suhteessa hieman enemmän arvioita antamastaan kritiikistä kuin pamutytöt. Pamupoikia oli vain noin viidennes luokan oppilaista. 4b-luokassa tilanne oli tasaväkinen. Yksi oppilas arvioi tytöltä saamaansa kritiikkiä molemmissa ryhmässä 0–5 kappaletta, pojilta saamaansa kritiikkiä pamu4-ryhmässä 0–2 vähemmän kuin 4b-luokassa (poikia oli pamu-ryhmässä vain neljä). 4b-ryhmässä oli muutama varsin ehtivä arvioija. Toivottavasti he eivät käyttäneet kyynärpäätaktiikkaa ja ohitelleet muita. Toisaalta samassa luokassa oli neljä oppilasta, jotka eivät oikein ehtineet mukaan arviointiin. Vapaampi tilanne on haastava. Itsehajautuvuutta ja ohjeen seuraamista pitää korostaa.

Rakentavasta kritiikistä pamu4-ryhmässä annettiin hymynaama 46 kertaa tytölle ja 7 kertaa pojalle. Hymyjien osuus oli n. 3/4 annetuista arvosanoista. Neutraalin naama-arvion sai pamu-ryhmässä kymmenisen tyttöä ja poikaa. Neutraalien arvosanojen osuus oli noin neljännes pamuille annetuista arvosanoista. Yhtään mökönaamaa ei annettu pamu4-ryhmässä. Tästä voidaan päätellä, että pamu4-ryhmän oppilaat osaavat jo itsesäätelyä niin paljon, että toista kunnioitetaan asiallisella käytöksellä.

TAULUKKO 12 Annetut arvosanat, räp, 4b (n=17), H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Poika antoi arvion tytölle			Poika antoi arvion pojalle			Tyttö antoi arvion tytölle			Tyttö antoi arvion pojalle								
8			21			26			12								
H	N	M	H	N	M	H	N	M	H	N	M						
4	4	0	10	10	1	18	8	0	0	6	6						
29 arviota pojilta			osuus kaikista			43 %			38 arviota tytöiltä			osuus kaikista			57 %		
Prosentti / 29, osuus poikien äänistä						prosentti / 38, osuus tyttöjen äänistä											
14 %	14 %	0 %	34 %	34 %	3 %	47 %	21 %	0 %	0 %	16 %	16 %						
H	N	M	H	N	M	H	N	M	H	N	M						

Poikien antamia kritiikkejä oli arvioitu 33 ja tyttöjen antamia 34. Kaikkiaan arvioita oli 67. Yhdeksän poikaa antoi 29 arviota ja kahdeksan tyttöä antoi 38 arviota, joten tytöt olivat suhteellisesti aktiivisempia kuin pojat. Annetuista arvioista tuli tytöiltä 38/67 eli 57% ja pojilta 29/72 eli 43%. Arvosanoja saamastaan kritiikistä antoi kahdeksan tyttöä ja yhdeksän poikaa. Arvioitavana oli 47% tyttöjä ja 53% poikia. Arvioita tuli 4,8 tyttöä ja 3,2 poikaa kohden.

4b-luokassa hymynaamoja annettiin kaksinkertainen määrä tytöille verrattuna poikien saamiin hymyihin. Hymyjen osuus 4b-luokassa oli hieman alle puolet kaikista annetusta arvosanoista. Neutraalin arvion sai 4b-luokassa 13 tyttöä ja 16 poikaa, kaikkiaan 43% annetuista arvosanoista. 4b-luokassa tytöt eivät saaneet yhtään mököarviota antamastaan kritiikistä, mutta 7 poikaa sai palautteestaan arvioksi mökönaaman, mikä vastasi kymmenesosaa luokan saamista arvosanoista. 4b-luokassa pitää harjoitella vielä rakentavan kritiikin antamista ja itsesäätelyä. Neljä poikaa sai antamastaan kritiikistä mököarvosanoja. Kaksi tyttöä ja yksi poika antoivat mököarvosanoja. Vaatii rohkeutta antaa mököarvosana toiselle. Koin, että näissä tapauksissa ne olivat perusteltuja. Uskon, että luokan ilmapiiri paranee, kun neljä mökönaamaa saanutta poikaa saavat asiallista opastusta oman käytöksensä säätelyyn, ja heidän asiattomaan käytökseensä puututaan.

Oppilaat antoivat pamu4-ryhmässä neljä arvosanaa vähemmän saamistaan rakentavista kritiikeistä, kuin olivat mielestään arvosanoja toisille antaneet. Yksi tyttö unohti merkitä neljälle kritiikin antajalle arvosanan. Kuusi oppilasta ei antanut arviota saamastaan palautteesta. Voi olla, että oppilas ei tajunnut saavansa palautetta, tai joku vain merkitsi nimen listaan, vaikkei antanutkaan palautetta. Neljä oppilasta antoi palautteesta arvion, vaikka kyseinen palautteen saaja ei ollut mielestään palautetta antanut tälle oppilaalle.

Poika antoi pamu4-ryhmässä tytölle arvosanaksi noin kaksi kertaa useammin neutraalin kuin hymyn, poika antoi pojalle lähes aina hymyn. Pamutytön tytölle antamista arvosanoista kolme neljästä oli hymyjä, loput neutreja, pamutytön pojalle antamista arvosanoista hymyjä oli vain puolet neutraalien määrästä. Tyttöjen osuus arvioinneista oli noin neljä viidennestä, poikien osuus noin viidennes Arvosanoja antoi 14 tyttöä ja 4 poikaa. (Yksi tyttö unohti antaa arvosanat.) Poikia on luokassa reilu viidennes. Tytöt antoivat keskimäärin hieman enemmän arvosanoja kuin pojat.

4b-ryhmässä poika antoi tytölle yhtä monta neutraalia ja hymyä arvosanaksi (neljä), poika antoi pojalle yhtä monta neutraalia ja hymyä arvosanaksi (10), mutta yksi poika antoi yhdelle pojalle mökönaaman. 4b-luokan tyttöjen tytöille antamista arvosanoista lähes puolet oli hymyjä. Niitä oli yli puolet enemmän kuin tytöille annettuja neutraaleita arvosanoja. Tyttöjen pojille antamat arvosanat jakaantuivat tasan neutraalien ja mököjen kesken (molempia 16%). Poikien osuus arvioinneista oli hieman pienempi kuin tyttöjen. Arvosanoja 4b-ryhmässä antoi 8 tyttöä ja 9 poikaa (yksi tyttö ei merkinnyt). Tytöt antoivat n. 1,6 ääntä enemmän henkilöä kohden kuin pojat.

Molemmissa ryhmissä pojat antoivat eniten hymyjä pojille, tytöt tytöille. Tytöt olivat hieman aktiivisempia arvioimaan saamaansa rakentavaa kritiikkiä kuin pojat. Tytöille ei annettu mököarvioita rakentavasta kritiikistä, mutta sekä yksi poika että kaksi tyttöä antoivat pojalle mököarvioita. Toiseen sukupuoleen suhtauduttiin neutraalimmin tai tiukemmin arvioiden. Uskon, että aluksi arvioinneissa suositaan kaveria tai omaa sukupuolta. Voi olla, että arvioinnissa painoivat kaverisuhteet enemmän kuin itse arvioinnin kohde (saatu rakentava kritiikki). Kaikki eivät välttämättä miettineen arvosanojen kriteereitä, vaan kritiikin antajaa.

Pamu4-ryhmässä tytöltä saaduista rakentavista kritiikeistä 2/3 on arvoitu hymyksi (tyttö on saanut arvosanan hymy palautteestaan) ja kuudesosa neutraaliksi. Pojalta saaduista rakentavista kritiikeistä kymmenesosa on arvoitu hymyksi (poika sai arvosanan hymy palautteestaan) ja reilu kuudesosa neutraaliksi. Kolme neljänestä rakentavista kritiikeistä on arvoitu hymyksi, neljännes neutraaliksi. Tytöltä saatu palaute on arvoitu lähes viisi kertaa useammin hymyksi kuin neutraaliksi. Pojilta saatu palaute on arvoitu hieman useammin neutraaliksi kuin hymyksi. (Taulukot 13 ja 16, 14 ja 17 sekä 15 ja 18 kertovat samat asiat eri ryhmistä.) Taulukoista 13 ja 16 näkyy tytöiltä ja pojilta saadun palautteen eli rakentavan kritiikin arviot. Taulukoiden arvosanat on siis annettu näille henkilöille heidän antamastaan palautteesta.

TAULUKKO 13 Räp, Saatu arvio omasta rakentavasta kritiikistä, pamu4 (n=18) (Vrt. 4b taulukko 16.) H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Saadut arvosanat				räp, pamu4
Näin arvioitu saatu palaute				
tytöltä	H	46	64 %	Kaikkiaan hymyjä on 53 eli 74 %.
pojalta	H	7	10 %	
tytöltä	N	9	13 %	Kaikkiaan neutraaleita on 19 eli 26 %.
pojalta	N	10	14 %	
tytöltä	M	0	0 %	Kaikkiaan mököjä on 0 eli 0 %.
pojalta	M	0	0 %	
72				

Pamu4-ryhmässä kaksi kolmannesta palautteesta saaduista arvosanoista oli tyttöjen antamia hymyjä, reilu kuudesosa tytöiltä saatuja neutraaleita, reilu kymmenesosa poikien antamia hymyjä ja alle kymmenesosa pojilta saatuja neutraaleita. Tyttöjen osuus arvosanoista ja luokan oppilaista oli noin neljä viidesosaa. Tyttöjen antamista arvosanoista 4/5 ja poikien antamista arvosanoista reilut puolet oli hymyjä.

TAULUKKO 14 Rakentavasta kritiikistä saadut vertaisarvioinnit, pamu4, räp (n=18) (Vrt. 4b. taulukko 17.), H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Palautteestaan sai arvosanan									Tytöiltä saadut arvosanat			Pojilta saadut arvosanat		
tytöltä				pojalta					määrä/58	%		määrä/14	%	
H	N	M	yht.	H	N	M	yht.	sum.	H		H			
46	12	0	58	8	6	0	14	72	N	12	21	N		
64	17	0		11	8	0	100	%	M	0	0	M		

Arvosanoja saaduille rakentaville kritiikeille annettiin kaikkiaan 72. Arvosanoista tyttöjen antamia oli 81% (58/72) ja pojilta tulleita 19% (14/72), mikä johtuu siitä, että poikia oli ryhmässä vain neljä. Kukaan ei antanut mököarvosanaa.

TAULUKKO 15 Räp, vertaisarviointi, pamu4, arviointikohteet (n=18) (Vrt. 4b taulukko 18.) H=hymy, N=neutraali, M=mökö

poikia	pojat antoivat arvioita saamastaan kritiikistä						samalle sukupuolelle annetut arviot			
	kpl	%		poikien äänistä	%	kpl	%			
arviomassa 4	H	8	57	pojalta tytölle	7	50	H	50	85	
	N	6	43	pojalta pojalle	7	50	N	9	15	
	M	0	0	yhteensä	14	100	M	0	0	
		14	100					59	100	
tyttöjä arviomassa 14	tytöt antoivat arvioita saamastaan kritiikistä						eri sukupuolelle annetut arviot			
	kpl	%		tyttöjen äänistä	%	kpl	%			
	H	46	79	tytöltä tytölle	52	90	H	4	31	
	N	12	21	tytöltä pojalle	6	10	N	9	69	
M	0	0	yhteensä	58	100	M	0	0		
	58	100					13	100		

Pojat antoivat pamu4-ryhmässä yhtä monta arviota sekä tytöille että pojille. Pojat antoivat arvioiksi saamastaan kritiikistä hieman enemmän hymyjä kuin neutraaleita. Tyttöjen äänistä 90% meni tytöille, koska luokasta lähes neljä viidennestä on tyttöjä. Tytöt arvioivat saamastaan palautteesta 4/5 hymyksi, loput neutraaliksi. Samalle sukupuolelle annettiin 4/5 (59/72 eli 82%) kaikista arvioista, niistä 85% arvioitiin hymyksi, loput neutraaliksi. Eri sukupuolelle annettiin kaikista arvosanoista noin viidennes (13/72 eli 18%), niistä noin kolmannes hymyjä ja reilu kaksi kolmannesta neutraaleja. Pamujen määrä vaihtelee 18 tai 19, koska yksi pamutyttö ei antanut arvioita saamalleen palautteelle.

4b-ryhmässä oppilaat antoivat seitsemän arvosanaa enemmän saamistaan rakentavista kritiikeistä, kuin olivat mielestään merkinneet antaneensa. Yksi tyttö ja viisi poikaa eivät arvioineet kaikkia tai osaa saamistaan rakentavista kritiikeistä. Yhtä vailla samat em. oppilaat tarvitsevat jatkuvasti opettajan huomiota joko käytöksen ohjaamiseen tai aiheessa ja tavoitteellisessa toiminnassa pysymiseen, mutta yksi heistä oikeasti yritti opastaa toista poikaa. Kaksi 4b-ryhmän tyttöä ja viisi poikaa arvioivat palautetta, vaikka sen antaja ei ollut sitä mielestään heille osoittanut. Palautteen antajiksi, jotka eivät itse tienneet tai merkinneet antaneensa palautetta, merkittiin 4b-luokasta kuusi poikaa ja yksi tyttö, jotka saivat silti arvion.

4b-luokassa kolmannes tytöltä saaduista rakentavista kritiikeistä on arvoitu hymyksi (tyttö on saanut arvosanan hymy palautteestaan) ja noin viidennes neutraaleiksi, mutta yksikään tyttö ei saanut arvosanaa mökö omasta palautteestaan. Vajaa kuudennes pojilta saaduista rakentavista palautteista on arvioitu hymyksi (poika on saanut arvosanan hymy palautteestaan), neljännnes neutraaliksi ja kymmenesosa mököksi (seitsemän poikaa sai mököarvion omasta palautteestaan). Kaikkiaan hymyarvosanan kritiikilleen sai liki puolet oppilaista, lähes saman verran annettiin neutraaleita, joten mököjen osuus jäi kymmenekseen. Annettujen arvosanojen määrä jakaantui lähes puoliksi tyttöjen ja poikien kesken.

TAULUKKO 16 Röp, Saatu arvio omasta rakentavasta kritiikistä, 4b (n=18) (Vrt. taulukko 13.) H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Saadut arvosanat				Näin arvioitu saatu palaute		röp, 4b	
tytöltä	H	21	31 %	Kaikkiaan hymyjä on 31 eli 46%.			
pojalta	H	10	15 %				
tytöltä	N	13	19 %	Kaikkiaan neutraaleita on 29 eli 43%.			
pojalta	N	16	24 %				
tytöltä	M	0	0 %	Kaikkiaan mököjä on 7 eli 10%.			
pojalta	M	7	11 %				
67							

4b-luokkalaisten rakentavasta kritiikistään saamista arvosanoista neljännnes oli tytöiltä saatuja hymyjä, reilu viidennes tytöiltä saatuja neutraaleita, lähes kymmenesosa tyttöjen antamia mököjä, reilu viidennes poikien antamia hymyjä, saman verran neutraaleita ja yksi mököarvosana. Tytöiltä saaduista arvosanoista hymyjä oli lähes puolet, neutraaleita kaksi viidesosaa ja mököjä kuudesosa. 4b-luokan poikien antamista arvosanoista sekä hymyjä että neutraaleita oli molempia lähes puolet, mutta joukkoon mahtui lisäksi yksi mököarvosana.

Sekä tytöiltä että pojilta saaduista arvosanoista lähes puolet oli hymyjä. Tytöt antoivat viisi kertaa enemmän mököarvioita kuin pojat. Pojat olivat hieman tyttöjä lempeämpiä arvioidessaan saamaansa rakentavaa kritiikkiä. Kenties tytöt osasivat antaa palautetta asiallisemmin. Tytöt antoivat rakentavalle kritiikille hieman enemmän arvioita kuin pojat.

TAULUKKO 17 Rakentavasta kritiikistä saadut vertaisarvioinnit, 4b, röp (n=18) (Vrt. pamu4 taulukko 14.) H=hymy, N=neutraali, M=mökö

Palautteestaan sai arvosanan									Tytöiltä saadut arvosanat			Pojilta saadut arvosanat		
tytöltä				pojalta				sum.	määrä/38		%	määrä/29		%
H	N	M	yht.	H	N	M	yht.		H			H		
17	15	6	38	14	14	1	29	67	N	15	39	N	14	48
25	22	9		21	21	1	99	%	M	6	16	M	1	3

Tyttöjen antamien arvosanojen osuus on 57% (38/67), poikien 43% (29/67). Prosentit jäävät pyöristysten takia hieman epätarkoiksi (99 ja 101).

TAULUKKO 18 Röp, vertaisarviointi, 4b, arviointikohteet (n=18) (Vrt. pamu4 taulukko 15.) H=hymy, N=neutraali, M=mökö

	pojat antoivat arvioita saamastaan kritiikistä				samalle sukupuolelle annetut arviot				
		kpl	%		poikien äänistä	%		kpl	%
poikia arvioi- massa 9	H	14	48	pojalta tytölle	8	28	H	28	42
	N	14	48	pojalta pojalle	21	72	N	18	27
	M	1	3	yhteensä	29	100	M	1	1
		29	99					47	70
tyttöjä arvioi- massa 9	tytöt antoivat arvioita saamastaan kritiikistä				eri sukupuolelle annetut arviot				
		kpl	%		tyttöjen äänistä	%		kpl	%
	H	18	47	tytöltä tytölle	26	68	H	4	6
	N	14	37	tytöltä pojalle	12	32	N	10	15
	M	6	16	yhteensä	38	100	M	6	9
	38	100					20	30	

4b-ryhmän pojat antoivat reilun neljänneksen antamistaan arvioista tytölle ja kolme neljännestä pojalle (72%). Pojat arvioivat saamansa rakentavan kritiikin hymyksi tai neutraaliksi yhtä monta kertaa (17) ja mököksi kerran. 4b-luokan tyttöjen äänistä yli kaksi kolmannesta meni tytölle ja yksi kolmannes pojalle. Tyttöjen antamista arvosanoista vajaan puolet olivat hymyjä, lähes kaksi viidenestä neutraaleja ja kuudesosa mököjä. Samalle sukupuolelle annettiin kaikista arvosanoista 70%. Kaikista arvioista samalle sukupuolelle annettiin reilu 2/5 hymyjä, lähes viidesosa neutraaleita ja vain yksi mököääni 1/67. Eri sukupuolelle annetuista arvioista vain 6% oli hymyjä, lähes kuudesosa neutraaleita ja lähes kymmenys mököjä. Eri sukupuolelle annettujen arvioiden osuus kaikista arvioista 4b-luokassa oli liki kolmannes.

Pamu4-ryhmän pojat antoivat arvioita tasaisesti sekä tytöille että pojille. Syynä voi olla se, että poikia oli vain neljä, joten kun omalle parille ei voinut palautetta antaa, annettiin toiselle poikaparille ja pakon edessä tytöille, sillä arvioita piti olla ainakin neljä. 4b-luokan pojat antoivat suurimman osan arviostaan pojille. Molempien ryhmien tytöt antoivat suurimman osan arvioistaan tytöille. Pamu4-ryhmässä asia selittyy osittain myös sillä, että ryhmästä lähes 80% on tyttöjä.

Vain vajaalla 40% luokkien oppilaista täsmäsivät merkinnät siitä, kenelle antoi palautetta ja kenen kritiikin arvioi. Varsin usein samat nimet toistuivat näiden väärin tulkittujen tilanteiden yhteydessä, mikä viestii puutteista toimijataidoissa.

4.3.2 Räppien itsearvioinnit

Itsearvioinnin pohjalta voi tehdä päätelmiä oppilaan luonteesta, minäkuvasta ja metakognitiivisista taidoista. Joskus taitava oppilas saattaa olla huomattavasti kriittisempi itseään kohtaan kuin häntä selvästi heikompi oppilas. Antamistaan rakentavasta kritiikistä pamu4-ryhmän tytöt antoivat itselleen 10 hymynaamaa, 2 hymyn ja neutraalin naaman välistä olevaa arviota (aluksi en huomannut vaatia erikseen, että pitää valita joku vaihtoehto, ei niiden väliltä) ja kolme neutraalia arvosanaa. Pojat arvioivat oman kritiikkinsä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta hymyksi. Kaikkiaan hymyjä antoi itselleen kaksi kolmannesta, hymyn ja

neutraalin välillä olevia arvioita kymmenesosa ja mököjä puolet siitä. Kaikkiaan noin neljännes sekä tytöistä että pojista arvioi oman rakentavan kritiikin neutraaliksi ja noin kolme neljännestä hymyksi.

Itsearviointien perusteella yhteistyö parin tai trion jäsenten kanssa sujui hienosti. Pamu4-ryhmässä annettiin parille ja itselle pelkkiä hymyjä, mutta 10 oppilaalta merkinnät puuttuivat. Heille taisi tulla kiire itsearviointien kanssa: oli kiire ehtiä välitunnille. 4b-luokassa kahta neutraalia arviota vaille kaikki arviot olivat hymyjä sekä parille että itselle annetuista yhteistyöarvosanoista.

Yhden 4b-luokkalaisen ja kahden pamu4-ryhmäläisen tytön mielestä mikään räpin osa-alue ei ollut haastavaa. Ko. 4b-luokkalaiselta puuttui yksi rasti, mutta kaikki muut olivat kohdassa helppoa. Molemmissa ryhmissä oli yleisönä olemiseen keskittymistä pidetty helpoimpana. Seuraavaksi helpoimpina pidettiin pamu4-ryhmässä palautteen vastaanottamista ja taustan päälle räppäämistä, räpin äänittämistä, räpin soittamista, sykkeen merkitsemistä ja rakenteen tajuamista. 4b-luokassa helpoimmiksi koettiin räpin äänittäminen, räpin soittaminen ja palautteen vastaanottaminen sekä räppääminen taustan päälle.

Haasteellisimpina osa-alueina räpin teossa pidettiin pamu4-ryhmässä aiheen ja riimiparien keksimistä ja sykkeessä pysymistä sekä sanojen keksimistä. 4b-luokassa eniten haastavaa-valintoja kerryttivät kohdat rakentavan palautteen antaminen, sykkeen merkitseminen sanoihin palloilla ja riimiparien keksiminen. Puolet 4b-luokkalaisista piti räpin sanojen keksimistä ja muille esiintymistä haastavana.

Räpin soittaminen ja äänittäminen oli valittu molemmissa ryhmissä yhtä helpoksi. Vaikka joku asia oli koettu helpoksi, se ei vielä tarkoita, että asia sujui helposti. Oppilaiden itsearviointikyvyissä on eroja. Osa on turhan kriittinen itseään kohtaan, osa luulee osaavansa, vaikka ei välttämättä osakaan.

TAULUKKO 19 Vertailu räpin osioiden itsearviointikoonneista pamu4 (n=19) ja 4b (n=18), HE = helppoa, HA = haastavaa, ? = ei valintaa

Räp, itsearviointit	pamu4						4b					
	HE	%	HA	%	?	%	HE	%	HA	%	?	%
helppoa / haastavaa												
räpin soittaminen	15	79	1	5	3	16	14	78	4	22		
räpin äänittäminen	16	84	3	16	0	0	15	83	3	17		
aiheen keksiminen	9	47	9	47	1	5	12	67	6	33		
riimiparien keksiminen	10	53	9	47	0	0	7	39	10	56	1	6
sanojen keksiminen	11	58	8	42	0	0	9	50	9	50		
sykkeen merkitseminen	15	79	4	21	0	0	8	44	10	56		
rakenteen tajuaminen	15	79	4	21	0	0	9	50	8	44	1	6
sykkeessä pysyminen	10	53	9	47	0	0	12	67	6	33		
räppäys taustaan	18	95	1	5	0	0	13	72	4	22	1	6
palautteen anto	13	68	6	32	0	0	8	44	10	56		
palautteen vastaanottaminen	18	95	1	5	0	0	14	78	4	22		
esiintyminen mulle	12	63	7	37	0	0	9	50	9	50		
yleisönä oleminen	19	100	0	0	0	0	17	94	1	6		

Sykkeessä pysyminen ja räpin aiheen keksiminen olivat ainoat asiat, jossa pamu4-ryhmässä oli prosentuaalisesti pienempi tulos helppoa-arvioissa kuin 4b-luokassa. Syynä sykkeessä pysymisen arvioinnin eroon voi olla se, että pamu-ryhmässä oppilailla voi olla kriteerit korkeammalla, sillä heillä on testatusti keskivertoa tarkempi kuullun erottelukyky. Suurimmat prosentuaaliset erot ryhmien välillä helpoksi koetuissa asioissa olivat räpin sykkeen merkitsemisessä sanoihin (35 prosenttiyksikön ero), rakentavan palautteen antamisessa (24 prosenttiyksikön ero), räppäämisen äänittämisessä taustan päälle (23 prosenttiyksikön ero), räpin aiheen keksimisessä (20 prosenttiyksikön ero, 4b-luokalle helpompaa), rakenteen tajuamisessa (19 prosenttiyksikön ero), palautteen vastaanottamisessa (17 prosenttiyksikön ero), riimiparien keksimisessä ja sykkeessä pysymisessä (14 prosenttiyksikön ero), muille esiintymisessä (13 prosenttiyksikön ero), räpin sanojen keksimisessä (8 prosenttiyksikön ero) ja muiden esitysten kuuntelemiseen keskittymisessä (6 prosenttiyksikön ero).

Valinnoista helppoa tai haastavaa jäi uupumaan molemmissa ryhmissä neljä arviota. 4b-luokassa kaikki unohdukset olivat eri henkilöiltä ja eri arviointikohdista. Pamu4-ryhmässä merkinnät puuttuivat neljältä eri henkilöltä kahdesta eri arviointikohdasta (räpin soittaminen ja räpin aiheen keksiminen). Osa oppilaista oli pois ensimmäiseltä tunnilta, jolloin räp soitettiin, ja sille keksittiin aihe. Yksi pamu4-ryhmän hiljainen tyttö oli tehnyt lisämerkinnän, että esiintyminen muille oli kivaa!

Muilta saadun palautteen koettiin vaikuttaneen kahteen viidesosaan 4b-luokkalaisten ja kolmannekseen pamu4-ryhmäläisten tuotokseen. Suurin osa näistä vaikutuksista jäi perustelutta. 4b-luokassa alle kymmenesosassa perusteluista mainittiin, miten palaute vaikutti (että se oli iloinen ja mukava tai antoi rohkeutta). Yksi pamu-oppilas kirjoitti, että pitäisi laulaa kovempaa. Palautteen vaikutuksista tuli perusteluita vain tytöiltä.

TAULUKKO 20 Onnistuminen räpin teossa, itsearviointi pamu4 (n=19) ja 4b (n=18)

Onnistuminen räpin teossa	pamu 4	%	4b	%
tosi hyvin 3	12	63	10	56
hyvin 2	6	32	8	44
kohtalaisesti 1	0	0	0	0
ei onnistunut 0	0	0	0	0
ei merkitty, ?	1	5	0	0
yhteensä	19	100	18	100

Onnistuminen oman räpin teossa arvioitiin asteikolla 0–3 (ei onnistuttu 0, kohtalaisesti 1, hyvin 2, tosi hyvin 3). Yksi pamu4-ryhmän tyttö ei huomannut antaa arvosanaa omalle räpille. Kaikki muut arvosanat olivat joko 3 (tosi hyvin) tai 2 (hyvin). Oppilaat olivat oikein tyytyväisiä tuotoksiinsa. 4b-luokassa arvosanan 3 antoi yli puolet oppilaista, arvosanan 2 antoi lähes puolet oppilaista. Pamu4-ryhmässä arvosanan 3 omalle räpille antoi lähes 2/3 oppilaista, ja arvosanan 2 antoi kolmannes oppilaista. (Yksi arvosana jäi puuttumaan unohduksen vuoksi.)

Osallistuminen räpin tekoon -kohta oli täytetty hatarasti. Kaikki oppilaat eivät muistaneet enää, mitä soitinta olivat soittaneet (aikaa oli kulunut pari viikkoa), osa oppilaista merkitsi, mitä oli tehnyt, mutta oli silti unohtanut merkitä rastin osallisuuden kohdalle. Muutama 4b-luokan oppilaista kyseli, mikä soitin oli se ja se, sillä eivät osanneet nimetä soittamaansa soitinta. Yhtä kaikki, itsearvioinnin tekemistä tai lomakkeen täyttämistä pitää ohjata tarkemmin. Oppilaat eivät aina merkinneet, minkä säkeistön sanoittivat. Ilmeisesti turha kiire tai huolimattomuus vaivasi. Osallisuus näkyi kuitenkin videoilta ja tuotoksista.

Osallisuuden arviointi on lähinnä opettajalle tietoa, että kaikki ovat kokeneet olevansa osallisia sävellyttämisessä. Osa oppilaista osaa analysoida tarkemmin tekemisiään kuin toiset. Menetelmä ohjaa myös kehittämään reflektio-taitoja. Riimipari-käsite oli ymmärretty. Tärkeintä oli, että kaikki keksivät oman kappaaleen ja esiintyivät luokalle. Molemmat ryhmät saivat yleisöarvioinnista hymyjä yli neljä viidennestä äänistä. Loput olivat neutraaleita arvioita. Kaksi pamu4-ryhmän tyttöä unohti arvioida luokan yleisönä. Molemmat ryhmät saivat vaahtokarkkeja (karkkilakkolaisille tarrat) prosessin jälkeen ansaitusti.

Luokan hauskimman räpin äänestyksessä pamu4-ryhmässä annettiin 0–6 ääntä räppiä kohden. Hauskimmaksi valittiin Possut-räp, tosin kaksi sen tekijää äänesti omaa kappalettaan, mutta neljälläkin äänellä se olisi voittanut. Kaksi tyttöä äänesti kahta eri kappaletta. Neljä ääntä jäi pois laskuista, koska valinta joko puuttui, tai vastauksena oli kaikki. Ääniä annettiin 17, mutta äänestäjiä oli 15. Yksi kappaletta esitettiin ajanpuutteen vuoksi myöhemmin, joten se saattoi vaikuttaa kappaaleen saamaan äänimäärään. Nyt sille tuli vain yksi ääni, sillä yksi tyttö täydensi myöhemmin lomakettaan, ja merkitsi sitten vasta jälkikäteen esitetyn kappaaleen suosikikseen. Oppilaille ei kerrottu, mikä räp sai eniten ääniä, eikä sitä, että yksi räp jäi vaille ääniä. Voi olla, että kaverisuhteet vaikuttavat äänestyskäytökseen. Menetelmä ohjaa harjoittelemaan äänestämistäkin.

Pamu4-ryhmässä kaksi tyttöä ja yksi poika äänestivät omaa kappalettaan. Kolme neljännestä tyttöjen äänistä meni tyttöjen kappaleelle. Tytöt eivät äänestäneet poikien tekemää kappaletta, tosin poikia ryhmässä oli vain neljä. Pojat äänestivät sekä tyttöjen että poikien tekemää kappaletta. Rohkeutta omaan mielipiteeseen jo löytyy, sillä reilut kaksi viidennestä annetuista äänistä annettiin eri kappaleelle kuin oman ryhmän jäsen antoi. Ryhmässä oli yksi trio, loput olivat pareja. Poikia ryhmässä oli vain noin viidennes. Haasteellista oli se, että joskus oppilaita oli pois tunneilta, mutta heille piti löytyä ryhmä, kun he tulivat seuraavalle tunnille.

4b-luokan hauskimmaksi räpiksi valittiin neljällä äänellä Yksisarviset-räp. Ääniä annettiin 1–4 räppiä kohden. Mukavaa, että kaikkia kappaleita äänestettiin, tosin yksi kappaletta sai ainoan äänensä sen tekijältä. Kaksi poikaa äänesti omaa kappalettaan. Ääniä annettiin 18, eli jokainen oppilas antoi yhden äänen. Tyttöjä ja poikia oli yhtä monta. Ryhmässä oli yksi tyttö- ja yksi poikatrio, muut olivat pareja. Kaksi kolmasosaa äänistä meni samalle sukupuolelle: tytöistä

kuusi äänesti tyttöjen tekemää kappaletta ja pojista kuusi poikien tekemää kappaletta (molempia kolmannes äänistä). Tyttöjen äänistä pojille ja poikien äänistä tytöille meni kolmannes annetuista äänistä. Parin tai trion jäsenten kanssa eri räppiä uskalsi äänestää yli puolet luokasta. Parin tai trion jäsenistä samaan äänestyskohteeseen päätyi sekä neljä tyttöä että neljä poikaa, yhteensä lähes puolet kaikista äänistä.

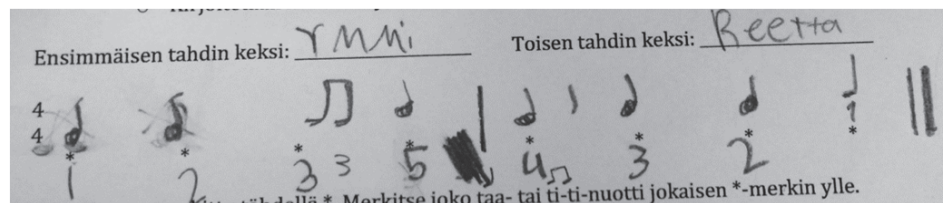
TAULUKKO 21 Mukavimman räpin äänestyskohde sukupuolen mukaan, pamu4 (n=15*) ja 4b (n=18)

äänestyskohde	pamu4	%	4b	%
Tytöt äänestivät tyttöjen biisiä	13	76	6	33
Tytöt äänestivät poikien biisiä	0	0	3	17
Pojat äänestivät tyttöjen biisiä	2	12	3	17
Pojat äänestivät poikien biisiä	2	12	6	33
yhteensä	17	100	18	100

4.3.3 Kantelemelodioiden vertaisarvioinnit

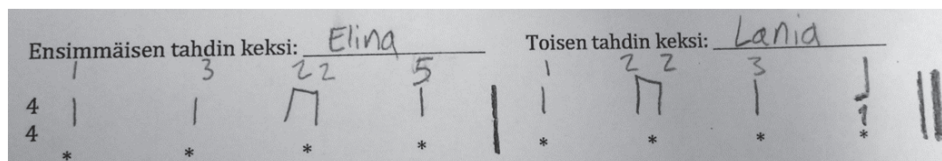
Kantelemelodioiden vertaisarvioinnissa annettiin arvosana yhteistyöstä sekä itselle että parille. Yhtään mököarvioita ei annettu. Pamu4-ryhmässä kolme neljänestä ja 4b-luokassa kahdeksasosaa vaille kaikki itselle annetuista arvosoista olivat hymyjä. Parille annetuista arvosoista pamu4-ryhmässä hymyjä oli hivenen vähemmän kuin 4b-luokassa (ero 6 prosenttiyksikköä), mutta hymyjä oli noin 9/10. Molemmissa luokissa arvioijia oli 15.

Omasta palautteesta (rakentavasta kritiikistä) annettiin arvioksi pamu4-ryhmässä hymyjä ja neutreja yhtä paljon (lähes puolet). Mököjä oli vain yksi. Mökölle oli annettu perustelu, että oppilas ei ehtinyt. Hän nimittäin huolehti omasta paristaan aika paljon. Oman toiminnan ohjaustakin voi silti kehittää. 4b-luokassa hymyjä oli reilut puolet, neutreja vajaa puolet annetuista arvioista.



NUOTTIESIMERKKI 5

Ymmi Niemelän ja Reetta Korpisen kantelemelodia, 4b. Toinen parista oli ensimmäisen tunnin pois, mutta he saivat yhdessä tehtyä kappaleen. Toisen tahdin alussa on merkintä, jota aluksi luulin ti-ti-rytmiksi, mutta esityksessä se soitettiin taa-nuottina.



NUOTTIESIMERKKI 6 Elina Nurmen ja Lania Haman kantelemelodia, pamu4. Nuotti on painotetun musiikin tyttöoppilaiden tuotos, joka esitettiin juuri nuotin mukaan.

TAULUKKO 22 Vertaisarviointikoonti, kantelemelodia pamu4 (n=17) ja 4b (n=16)

arvio itselle yhteistyöstä	pamu4	4b
hymy	77%	88%
neutraali	24%	13%
mökö	0%	0%
arvio parille yhteistyöstä		
hymy	88%	94%
neutraali	12%	6%
mökö	0%	0%
arvio itselle omasta palautteesta		
hymy	47%	56%
neutraali	47%	44%
mökö	6%	0%
Annettuja arvosanoja	74	53
saatuja arvosanoja / oppilas	0-9	0-5
arvosanoja/arvosanoja saanut	3-9	1-5
arvioinneista hymyjä	66%	55%
arvioinneista neutraaleita	30%	40%
arvioinneista mököjä	4%	6%
Oppilaiden saamien arvosanojen keskiarvot		
hymy	53%	40%
hymy-	13%	20%
neutri+	7%	13%
neutri	27%	27%
oppilaita	15	15

Oppilaat saivat toisilta oppilailta palautteeksi rakentavasta kritiikistään pamu4-ryhmässä 2/3 hymyjä, kolmannes neutreja ja yhden mökön; 4b-luokassa vastaavasti yli puolet hymyjä, 2/5 neutreja ja kuudestoistaosa mököjä. Pamu4-ryhmässä yksi tyttö antoi kolme mököarviota, niistä kaksi meni pojalle, yksi tytölle. 4b-luokassa annettiin niin ikään kolme mököarviota: yksi tyttö antoi pojalle mökön, kaksi poikaa antoi pojalle mökön.

Rakentavasta kritiikistä saaduille arvosanoille on hieman hankala laskea keskiarvoa, sillä arvosanat ovat hymy, neutri ja mökö. Oppilaat saivat 4b-

luokassa 2–9 arvosanaa / arvioita saanut henkilö vähemmän kuin pamu4-ryhmässä. Osa oli todella aktiivinen vertaispalautteenantaja, muutama ei saanut juuri mitään aikaiseksi. Pamu4-ryhmässä kaksi poikaa eivät heränneet antamaan toisille lainkaan rakentavaa kritiikkiä, mutta he antoivat palautetta muille saamastaan kritiikistä. 4b-luokassa kaksi poikaa ja yksi tyttö eivät antaneet toisille palautetta, eivätkä siis saaneet arvioita omasta palautteestaan. Yksi poika antoi palautetta, mutta ei itse saanut sitä, koska ei pyytänyt. Arvioita annettiin nollasta yhdeksään kappaletta henkilöä kohti (mukana myös ne, jotka eivät saaneet arvosanoja). Molemmissa ryhmissä arvosanoja antoi 15 oppilasta. Pamu4-ryhmä oli aktiivisempi arvosanojen antaja. Siinä ryhmässä annettiin lähes 20 arviota enemmän kuin 4b-luokassa.

Jouduin jakamaan oppilaiden saamien arvosanojen keskiarvot neljään ryhmään: hymy, hymy-, neutri + ja neutri. Hymyjä oli selvä enemmistö (40% 4b, 53% pamu4), toiseksi eniten oli neutreja (27% molemmissa), kolmanneksi eniten oli hymy- (20% 4b, 13% pamu4). Vähiten oli neutri+-arvosanoja (13% 4b, 7% pamu4).

Jokaiselle oppilaalle voi laatia analyysin perusteella profiilin, mitä arvosanoja hän antoi ja sai, kenelle antoi ja keneltä sai rakentavaa kritiikkiä sekä kuinka aktiivinen osallistuja hän oli. Luokan sosiogrammiakin voisi hahmotella tämän perusteella. Oppilaan itsetunnosta, kriittisyydestä tai rohkeudesta voi tehdä myös päätelmiä. Mökönaamoja ei ollut helppo antaa, sillä oppilaan piti olla tarvittaessa valmis perustelemaan ne. Niistäkin voi päätellä jotain oppilaiden sosiaalisista suhteista tai vuorovaikutustaidoista. Henkilökohtaisilla profiileilla ei ole tutkimuksen kannalta suurta merkitystä, mutta ne voivat olla luokanopettajalle mielenkiintoisia tietoja luokan toiminnan kannalta. Varmaankin luokanopettaja, jolla on muutenkin aika hyvä oppilaantuntemus, olisi voinut ennakkoon uumoilla tällaisia tuloksia.

4.3.4 Kantelemelodioiden itsearvioinnit

Kantelemelodian itsearvioinneissa arvioitiin eri työvaiheiden helppoutta tai haastavuutta. Kielten numeroiden merkintä rytminuottiin sekä yleisönä oleminen ja keskittyminen toisten esitykseen oli kaikkien mielestä helppoa. Suunnilleen yhtä helpoksi molemmat ryhmät kokivat kuullun melodian rytmin kirjoittamisen (taa ja ti-ti), rakentavan kritiikin antamisen, oman melodian äänittämisen ja rytmimelodianuotista soittamisen. Kielinumeroiden opettelu Kapteeni käskee -leikin avulla, Matkija 1 -leikki, kun soittaja näkyy, ja kun ei näy (Matkija 2) sekä rakentavan kritiikin vastaanottaminen koettiin pamu4-ryhmässä helpommaksi kuin 4b-ryhmässä. Oman melodian keksiminen ja kirjoittaminen rytmimelodiaksi sekä esiintyminen luokalle koettiin 4b-luokassa helpommaksi kuin pamu4-ryhmässä.

Oppilaat olivat valinneet helppoa-vaihtoehdon lähes 9/10 annetuista arvioista. Suurin ero (yli 40% ero) luokkien välillä oli Matkija2-leikissä ja oman melodian kirjoittamisessa rytmimelodiaksi (20 % ero). 4b-ryhmälle haastavinta oli Matkija2-leikki (kahdelle kolmannekselle) ja rakentavan kritiikin antaminen toisille, joista jälkimmäinen oli pamu4-ryhmän haastavimmaksi kokema aihe

(reilu kolmannes ryhmistä piti haasteellisena). Ero selittynee sillä, että painotetun musiikin oppilaat ovat harjoitelleet enemmän korvakuulolta soittamista ja nuotintamista. Yllättäen rytmimelodiasta soittaminen ja oman melodian keksimisen kokivat 4b-ryhmäläiset painotetun musiikin ryhmäläisiä helpommaksi. Saattaa olla, että pamu-ryhmässä omat kriteerit ovat korkeammalla. Pamut käyttivät enemmän ti-ti-rytmejä ja mutkikkaampia melodioita kuin 4b-luokkalaiset.

TAULUKKO 23 Itsearviointivertailu, kantelemelodia pamu4 (n=17) ja 4b (n=18)

Itsearviointivertailu, kantelemelodia pamu4/4b	helppoa		haastavaa		helppoa		haastavaa	
	pamu4	%	pamu4	%	4b	%	4b	%
Millaista sinusta oli								
kanteleen kielinumeroiden opettelu: Kapteeni käskee -leikki?	17	100	0	0	16	89	2	11
Matkija-leikki kanteleella, kun soittaja näky?	16	94	1	6	14	78	4	22
Matkija-leikki kanteleella, kun soittajaa ei näkynyt?	14	82	3	18	7	39	11	61
kuullun melodian rytmin kirjoittaminen (taa ja titi)?	15	88	2	12	16	89	2	11
kielten numeroiden merkintä rytmинуottiin?	17	100	0	0	18	100	0	0
rytmimelodianuotista soittaminen?	15	88	2	12	17	94	1	6
oman melodian keksiminen?	14	82	3	18	17	94	1	6
oman melodian äänittäminen?	15	88	2	12	17	94	1	6
oman melodian kirjoittaminen rytmimelodiaksi?	12	71	5	29	16	89	2	11
rakentavan kritiikin antaminen toisille?	11	65	6	35	11	61	7	39
rakentavan kritiikin vastaanottaminen?	17	100	0	0	16	89	2	11
esiintyminen luokalle?	14	82	3	18	17	94	1	6
yleisönä oleminen ja keskittyminen toisten esitykseen?	17	100	0	0	18	100	0	0
	194	88	27	12	200	85	34	15
Rastita sinusta oikea vaihtoehto.	kyllä		ei		kyllä		ei	
Tuntuiko sinusta turvalliselta lähteä kesimään omaa melodiaa?	17	100	0	0	17	94	1	6
Tuntuiko sinusta turvalliselta esiintyä luokalle parin kanssa?	17	100	0	0	18	100	0	0
Tuntuuko, että jatkossakin voisit keksiä omia biisejä?	17	100	0	0	15	83	3	17

Ainoastaan 4b-ryhmässä oli rakentavan kritiikin vastaanottaminen koettu haastavaksi (kymmenesosa ryhmästä). Saattaa olla, että painotetun musiikin oppilaat esiintyvät paljon ja ovat joutuneet kuulemaan kritiikkiä aiemminkin, mm. soittotunneilla. Pamut kokivat haastavimmiksi osioiksi rakentavan kritiikin antamisen (reilu kolmannes), oman melodian kirjoittamisen rytmimelodianuotiksi (lähes kolmannes) ja Matkija2-leikin (alle viidennes), oman melodian keksimisen (alle viidennes) sekä luokalle esiintymisen (alle viidennes). 4b-ryhmäläisistä haastavimmiksi koettuja osioita olivat Matkija2-leikki (kaksi kolmannesta), rakentavan kritiikin antaminen (kaksi viidesosaa) ja Matkija1-leikki (reilu viidennes). Kirjasin muistiin kuhunkin osioon oppilaiden nimet, jotka kokivat sen haasteelliseksi. Näin voin jatkossa kohdentaa tukea ja harjoituksia juuri oikeaan osoitteeseen.

Pamu-ryhmässä kaikki oppilaat kokivat melodian keksimiseen ryhtymisen, luokalle esiintymisen ja jatkossakin omien biisien keksimisen turvallisiksi. 4b-ryhmäläisistä kaikki olivat sitä mieltä, että oli turvallista esiintyä luokalle parin kanssa. Yhtä oppilasta vaille kaikki 4b-luokkalaisista piti turvallisena lähteä keksimään omaa melodiaa. Vain kolme oppilasta ei arvellut keksivänsä jat-

kossakin omia biisejä, mutta yli neljä viidennestä 4b-luokkalaisista piti sitäkin mahdollisena.

Yleensä oltiin tyytyväisiä omiin tuotoksiin. Usein taitavimmat ovat myös kaikkein kriittisimpiä omaa tuotostaan kohtaan. Oman kantelemelodian onnistumista arvioitiin 4b-luokassa hymynaamalla lähes 9/10, vain kaksi oppilasta arvioi sen neutraalilla naamalla. Pamuista 14 oppilasta yli 4/5 antoi omalle kappaleelle arvosanan hymy ja kolme oppilasta arvosanan neutraali.

4b-luokan hausimmiksi kappaleiksi valittiin Iloinen kevät ja Rauhallinen talvi (molemmille kolme ääntä), vain yksi kappale jäi ilman ääniä. Pamu4-ryhmässä Unicorn ja Perhosniitty saivat molemmat viisi ääntä mutta kahta kappaletta vaille kaikki muutkin kappaleet saivat ääniä, tosin yksi oppilas äänesti omaa kappalettaan. Reilu 15 % oppilaista äänesti vastakkaista sukupuolta molemmissa ryhmissä. Noin kaksi kolmannesta molempien ryhmien oppilaista äänesti eri kappaletta kuin parinsa. Oppilaat ovat siis uskaltaneet oman mielipiteen ilmaisuun. Pamu4-ryhmässä äänestys oli vasta konsertin jälkeen, joten kolme ääntä jäi antamatta: yksi pyyhki valinnan pois, yksi äänesti kaikkia ja yksi ei äänestänyt, koska ei muistanut kappaleita (täytti poissaolon vuoksi vasta seuraavalla viikolla lomakkeen).

4.3.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden saavuttamisen arviointi osallistavassa sävellytysmenetelmässä

Opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista voi yksilöllisesti arvioida musiikinopetuksen, opetuksen ja laaja-alaisten tavoitteiden osalta (T-, O- ja L-tavoitteet). Musiikinopetuksen sisältöjä (S) ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (P) ei voi arvioida yksilöllisinä saavutuksina. OSM operoi oppimisen ydinmetaforissa ja opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden alueella, mutta niiden sisältöalueet sisältyvät yksilöllisen arvioinnin kohteisiin (tavoitteisiin T, O ja L). OSM:n avulla saa näkyväksi hiljaista tietoa, tiedonmuunnoksia, osallisuutta ja toimijataitoja.

OSM:ssä osallisuutta, osallistumista, vuorovaikutusta, vaikuttamista, hyvinvointia ja turvallisuutta musiikissa, itsestä huolehtimista ja arjen taitoja, työskentelytaitoja, oppimaan oppimista, kestävän tulevaisuuden rakentamista ja yrittäjyyttä (O1, O4, O5, L2, L3, L6, L7, T1, T7a–T12c) voi arvioida tuntitarkkailun, kirjallisten tuotosten sekä oppilaiden vertais- ja itsearviointien pohjalta ja mahdollisista tunneilla tehdyistä tallenteista sekä konserttia seuraten.

Vertais- ja itsearvioinnin avulla opetellaan itsesäätelyä (oma käytös vertaisarvioinnissa kohteena), rakentavan kritiikin antamista ja vastaanottamista (ei liian herkästi loukkaantumista, vaan palautteen sietämistä – siis hyvää itse-tuntoa), saadun ja annetun palautteen arviointia, itsearviointia, reflektiota. Itsearviointit eivät ehkä aluksi ole täysin realistisia, mutta harjoittelemalla asiaa oppii. Usein osaajat olivat kriittisimpiä, huolettomimmat uskoivat osaamiseensa tai kenties eivät rohjenneet tai osanneet pohtia koko oppimisen laatua. Mököarvioinnin antaminen edellytti valmiutta perustella mielipiteensä ja vastuuta arvosanan antamisesta. Itsearvioinneissa sai esittää myös oman mielipiteensä luokan mukavimmasta kappaleesta. Menetelmän avulla opetellaan rohkeutta

oman mielipiteen asialliseen esittämiseen ja perustelemiseen sekä metakognitiivisia taitoja, joita tarvitaan toimijataitojen kehittymiseen. Vertaisarvioinneista näkyy, ketkä antavat toisilleen rakentavaa kritiikkiä (yhteistyökyky ja luokan sosiogrammi), mitä arvosanoja palautteestaan saavat (vuorovaikutustaidot), keiltä huomaa rakentavaa kritiikkiä saaneensa ja minkä arvion itselleen antaisi muille antamastaan rakentavasta kritiikistä.

Vertais- ja itsearvioinneista voi tehdä havaintoja luokan sosiaalisista suhteista, oppilaiden itsearviointitaidoista, vuorovaikutustaidoista, rohkeudesta tehdä yhteistyötä myös eri sukupuolen edustajan kanssa, minäkuvasta sekä taidosta muodostaa ja ilmaista asiallisesti oma mielipide. Opettajan tulee prosessin aikana ohjata yhteistyöhön eri oppilaiden kanssa sukupuoleen katsomatta, ei vain omien kavereiden kanssa. Prosessin aikana näkyvät myös oppilaan itseohjautuvuus, oman ja toisen työn kunnioitus, huomaavainen käytös, ohjeiden mukaan toimiminen, kyky keskittyä tavoitteelliseen toimintaan sekä rohkeus aloittaa musiikillisen avoimen ongelman ratkaiseminen. Nämä toimijataidot auttavat myös osallisuuden kehittämisessä.

Itsearviointeissa arvioidaan omaa osuutta ja vuorovaikutusta parin, trion ja koko ryhmän kanssa, tyytyväisyyttä omaan tuotokseen, turvallisuuden tunnetta, rohkeutta jatkossakin säveltää ja sitä, miten haastavina oppilas koki OSM:n vaiheet (omien taitojen arviointi). Itsearviointien lopussa saa myös äänestää luokan mukavinta kappaletta. Luokan yhteishenkeä mitataan myös yleisökäytöksessä, kun tavoitteena on karonkkapalkinto. Opettaja voi seurata prosessin aikana, kuinka oppilaat kohtelevat toisiaan ja rohkaistuvat musisoimaan yhdessä. Opettaja voi muokata vertais- ja itsearviointilomakkeita toivomaansa suuntaan sävellystapauskohtaisesti.

Opettaja voi arvioida sävellystehtäväkohtaisiin musiikillisiin tavoitteisiin pääsyä, musisointia, tv-taitoja, ajattelua ja oppimaan oppimista, kulttuurista ymmärrystä ja osaamista, monilukutaitoa, yrittämistä, osallistumista, vaikuttamista, hyvinvointia ja turvallisuutta sekä ehkä jopa kestävän tulevaisuuden rakentamista (O2, O3, O4, L1, L2, L4, L5, L6, L7, T2a–T12c) prosessin ja konsertin aikana (musiikillisten elementtien harjoittelutuokioiden, prosessin aikana musisointi, äänitustilanteet ja konserttiesiintymiset) sekä kirjallisten tuotosten perusteella oppilaskohtaisesti. Oppilaita voi pyytää lähettämään omasta tuotoksesta tekemänsä äänitteen äänitiedostona opettajalle.

Arviointia helpottamaan opettaja voi taulukoida sarakkeisiin oppilaiden nimet ja riveille tavoitteet, jotka prosessissa oppilaiden saavutettaviksi asettaa (esim. musiikilliset elementit, joita tarvitaan, kuten kanteleen kielten numeroiden hallinta, korvakuulolta soitto, rytmimelodian kirjoittaminen, djembe-rytmien soittaminen, taa- ja ti-ti-rytmit, sykkeen merkitseminen sanoihin, rakenteen hahmottaminen, tutti-soolo-vaihtelu, sykkeessä pysyminen tms.). Tuntityöskentelyn (tai tuntitallenteiden), kirjallisten tuotosten, itsearviointien ja konsertin perusteella opettaja voi merkitä, kuinka kukin oppilas on ko. tavoitteeseen päässyt. Tavoitteet voi ottaa suoraan opetussuunnitelmasta, tai tarkentaa ja ryhmitellä niitä sävellystehtäväkohtaisesti.

Sävellyttämiseen tarvittavat musiikilliset perusvalmiudet opetellaan ennen omaa keksintää. Jo siinä vaiheessa opettaja pystyy seuraamaan oppilaiden taidollisia ja tiedollisia valmiuksia sekä tukemaan heitä tarvittaessa. Röpissä jokaisella oppilaalla on vain yksi soitto-osuus, joten joko räppejä pitää tehdä useita soitinosuuksia vaihdellen tai muiden soittotehtävien aikana pitää seurata, kuinka kukin oppilas osaa eri soittimilla soittaa. Yhdessäkin röpissä voi huomata, osaako oppilas soittaa yhteisessä sykkeessä ja annetun rytmin mukaisesti. Kanteleiden soittotaidon havaitsee parhaiten, kun oppilaat soittavat piirissä tai kaarena opettajan luona valmistavia harjoituksia. Tiedonhankinnan onnistumista voi arvioida soittotaidon ja kirjallisen tuotoksen perusteella sekä tuntitilanteiden ja konsertin pohjalta.

Musiikillista tiedonluomista (säveltämistä) voi arvioida sekä oppilaiden tekemistä äänitteistä (ne voi pyytää lähettämään tai jakamaan opettajalle tv-taitoja käyttäen), kirjallisista tuotoksista (nuotinnos, rytmimelodianuotti, sanat, joihin on merkitty syke tms.), konserttiesityksistä sekä mahdollisista tuntitallenteista (videoista). Konsertissa esitettyjä tai oppilaiden äänittämiä tuotoksia voi verrata niiden kirjalliseen asuun, jotta musiikillisen tiedon muotojen yhteyden ymmärtäminen tulisi esiin. Vaikka konsertissa esityksiä ei arvioida turvallisen tilanteen luomisen vuoksi ääneen, opettaja arvioi oppilaiden prosessit ja tuotokset. Oppilaille tai ryhmille voi antaa henkilökohtaisen palautteen ilman yleisöä. Kun ei tarvitse pelätä virheitä, tulee tilaa luovuudelle.

Opettajan kirjaamista tavoitteista voi tehdä oppilaille kyselyn itsearviointilomakkeilla. Tällöin oppilas joutuu reflektomaan toimintaansa. Oppilaiden itsearvioinneista opettaja saa käsityksen, miten kukin oppilas koki sävellytystehtäväkohtaisesti yksilöidyt musiikilliset tavoitteet. Oppilaan itsearviointeja opettajan arviointiin vertaamalla saa tietoa oppilaan metakognitiivisista taidoista ja toimijataidoista. Toiminnalliseen arviointiin on ohjeita mm. Saa laulaa! – oppikirjasarjan opettajan oppaissa (Arola ym. 2011, 2012, 2013, 2014). Tässä on muutama ehdotus, joita voi vielä tarkemmin yksilöidä tavoitteisiin:

LAULU

- artikulointi
- sävelpuhtaus

SOITTO

- soitin / soittimet
- soittotehtävät (voi olla useampiakin – tavoitteiden mukaan)

KUUNTELU

- keskittyminen

LIIKUNTA JA KEHORYTMIT

- opeteltavat rytmit ja liikkeet (luettelo)

NUOTINLUKU JA -KIRJOITUS

- opeteltavat rytmit
- opeteltavat nuotit
- nuotista soitto tai laulu

SÄVELTÄMINEN / MUSIIKILLINEN KEKSINTÄ

- oma tuotos (kokonaisuuden arviointi)
- kulttuuritietous (tyylinmukaisuus)

TVT-taidot

- äänittäminen
- tiedoston jakaminen tai lähettäminen

YLEISIÄ

- osallisuus
- sääntöjen ja turvallisuuden noudattaminen
- toisten huomioon ottaminen
- itsesäätely
- hyvän hengen luominen
- ilmaisu
- sykkeessä pysyminen
- itsestä ja omasta osuudesta huolehtiminen
- itseohjautuvuus
- yrittäjäyys
- rohkeus esiintyä
- harjoittelu – tavoitteellisuus – pitkäjänteisyys
- oman mielipiteen ilmaisu rakentavasti

Vertais- ja itsearvioinnit kannattaa analysoida, kuten luvussa 3.4.2 on esitetty, jotta opettaja saa yksilöllistä tietoa oppilaiden toiminnasta (yksilölliset profiilit), näkemyksen luokan toiminnasta (sosiogrammi) ja henkilösuhteista, opetuksen perille menosta ja tavoitteiden saavuttamisesta, turvallisuuden kokemuksesta, vielä harjoittelua tarvitsevista aiheista jne, kuten tämän tutkimuksen analyysistä selvisi tietoja (luvut 4.3.1–4.3.4).

OSM:n avulla voi arvioida myös toimijataitoja. Oppilaiden reflektio oppimisen ydinmetaforien harjoittelusta tulee esiin vertais- ja itsearvioinneista. Oppilaat arvioivat onnistumisensa säveltämisessä ja reflektivat prosessin vaiheita. Yksilölliset toimijataidot tulevat esiin oppilaiden vertais- ja itsearviointeja analysoimalla sekä tuntitilanteita havainnoimalla. Analyysien pohjalta opettaja saa näkyviksi yksilöllisiä oppijaprofiileita ja luokan sosiaalisia verkostoja sekä suhteita. Vertaisarvioinneista voi huomata myös oppilaiden sosiaalisia jalanjälkiä. Ehkä olennaisinta ovat yrittäminen, itseen uskominen ja keskittyminen. Yrittämistä, itseen uskomista, keskittymistä ja onnistumista pitää harjoitella pienestä pitäen sopivan haasteellisilla tehtävillä, sillä onnistumisen kokemus ruokkii rohkeutta. Minäkuva on ehkä keskeisintä oppimaan oppimisessa, että edes yrittää.

Arviointien kysymykset vaikuttavat siihen, mitä tietoja vastausten analyysistä selviää. Tässä tutkimuksessa tehdyillä kysymyksillä selvisi seuraavia asioita:

Osallisuus:

- Kenelle oppilaat antavat rakentavaa palautetta?
- Keneltä saavat rakentavaa palautetta?
- Tyttöjen ja poikien vuorovaikutus
- Luokan sosiaaliset suhteet
- Saman ja eri sukupuolen arviointien erot ja samankaltaisuudet
- Eri tai samalta sukupuolelta saatujen arvioiden laadut ja määrät sekä jakaumat
- Kuka saa mököjä?
- Kuka antaa mököjä?
- Parin ja itsensä arviointi yhteistyöstä
- Osallisuuden arviointi eri työvaiheissa (oppilas tiedosti, miten oli osallisenä missäkin vaiheessa)
- Luokan yleisökäytös
- Esiintyminen luokalle (kenen kanssa, minkä osuuden)

Toimijataidot:

- Kuinka aktiivisesti (kuinka monelle) oppilas antaa palautetta?
- Kuinka monelta oppilas saa palautetta?
- Ymmärtääkö oppilas saaneensa palautetta?
- Saiko oppilas toisen oppilaan ymmärtämään, että hän antoi palautetta?
- Toimiiko oppilas ohjeen mukaan?
- Onko oppilas itseään kohtaan liian kriittinen vai liian vähän kriittinen?
- Itsetunto ja metakognitiiviset taidot
- Tarkkuus merkitä annetut ja saadut palautteet toisiaan vastaavasti
- Kuka ei merkitse juuri mitään?
- Kuka ei toimi ohjeen mukaan? (Anna tai merkitse saamaansa palautetta)
- Kuka on itseohjautuva? (Myös tuntitarkkailua tarvitaan.)
- Persoonallisuuden piirteitä
- Oppilaiden helpoiksi ja haastaviksi kokemat työvaiheet (tiedollisia, taidollisia, sosiaalisia ja yksilöllisiä asioita)
- Onnistumisen arvioinnit
- Tvt-taitojen käyttö
- Osallisuuden tiedostaminen ja arviointi
- Oman mielipiteen ilmaisu ja äänestäminen (voi olla eri mieltä kuin pari tai luokan suosikki)
- Rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen
- Turvallisuuden kokeminen sävellytysprosessissa
- Rohkeus pyytää vertaispalautetta omalle tuotokselle
- Rohkeus jatkossakin säveltää

Kun oppilaat arvioivat eri työvaiheiden helppoutta tai haasteellisuutta, opettaja saa tietoa, kuka tarvitsee apua ja tukea missäkin työvaiheessa, ja mitä työvaihetta pitää harjoittaa enemmän, ja mihin tarvitaan enemmän aikaa?

Se, että oppilaat tietävät, että luokkakaverit arvioivat heidän käytöstään, kuten hekin muita luokkakavereita, mököäarviot pitää osata perustella, ja niihin puututaan, esiintyjät arvioivat yleisöä ja toiset huomioon ottava käytös palkitaan karonkalla, vaikuttaa oppilaiden itsesääteilyyn sekä myönteisen ja rakentavan työilmapiirin syntymiseen. Itsearviointi vaatii oman toiminnan tiedostamista ja metakognitiivisia arviointitaitoja. OSM auttaa muuttamaan hiljaista tietoa näkyväksi, harjoiteltavaksi ja arvioitavaksi.

4.4 Kollegoiden palaute osallistavan sävellytysmenetelmän välittymisestä musiikinopetuksen työtavaksi

Luokanopettaja (N2) piti yleisopetuksen kolmoselle kantelemelodiasävellytyksen. Ryhmä ei ollut hänen oma luokkansa, joten sain testattua, miten peruskoulun alkutaipaleella olevan yleisopetusryhmän sävellyttäminen kanteleilla onnistuu menetelmän mukaan ryhmässä, jota opettaja ei päivittäin tapaa. Musiikin aineenopettaja (N3), joka toimi sijaiseni luokanopettajana teetti pamu6-ryhmässä omat räpit. Halusin testata, riittääkö räpin perusmuodossakin tekemistä alakoulun taitavimmille painotetun musiikin oppilaille. Olisi ollut ehkä viisasta antaa heille heti alussa eriyttävää materiaalia esimerkiksi omien ostinotojen tai melodiaosuuksien luomiseen, mutta halusin tässä vaiheessa testata metodin toimivuutta perusmuodossaan. (Opettajalla on aina mahdollisuus eriyttämiseen ilman erillisiä ohjeita siihen.) Rämpissä keksitään sanoitus. Sana-rytmiin pitää osata merkitä syke. Voidaan puhua keksimisestä musiikillisessa kontekstissa, vaikka melodiaa ei luoda.

Kollegat saivat ennen sävellytysprosessejaan suullisen ja kirjallisen ohjeistuksen. Oppilaiden kirjalliset tuotokset teoksistaan sekä itse- ja vertaisarvioinnit jäivät testaaajaopettajille, joten en tiedä, ovatko testaaajaopettajat analysoineet tai hyödyntäneet niitä. Tietoisesti en halunnut puuttua opettajien opetuksen sisältöön. En arvioinut opettajia, heidän opetustaan tai oppilaiden oppimista, vaan opetusmenetelmän toimivuutta sävellyttämiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden harjoittamiseen.

TAULUKKO 24 Koonti kollegoiden palautteesta koonti, 2=testaajaopettaja 2, 3=testaajaopettaja 3 (n=2)

	paljon	jonkin verran	vähän	ei lainkaan	en osaa sanoa
Arvioi.					
Uskalsivatko oppilaat tehdä yhteistyötä eri sukupuolta olevan oppilaan kanssa?		2,3			
Tuliko vertaisarvioinneissa monta mökönaamaa?			2	3	
Ehditkö arvioida oppilaiden musiikillisia taitoja prosessin ja konsertin aikana?	3	2			
Olivatko oppilaat tyytyväisiä tuotuksiinsa?	2	3			
Vaikuttiko saatu rakentava kritiikki kehittävää sävellyksiin?		2	3		
Oliko prosessi mielestäsi vaivan arvoinen?	2	3			
Välittyykö ohjeista ja soveltuuko malli mielestäsi muillekin opettajille musiikinopetuksen työtavaksi?	2,3				
Harjoittaako menetelmä mielestäsi uuden OPS:n tavoitteita?	2,3				
Soveltuuko osallistava sävellysmenetelmä peruskouluun?	2,3				
Soveltuisiko menetelmä sinusta muihin oppiaineisiin?	2	3			
Saavutetaanko tämän sävellytysmenetelmän avulla OPS:n asettamat tavoitteet sävellyttämiseksi peruskoulun musiikinopetuksessa?	2,3				

Annoin molemmille testaajakollegoille samanlaiset kyselylomakkeet, jotta itse menetelmän toimivuus tulisi esiin sisällöistä riippumatta. Aluksi opettajat arvioivat kysymiäni asioita viisiportaisella asteikolla: paljon, jonkin verran, vähän, ei lainkaan ja en osaa sanoa. Molemmat testaajat arvioivat, että oppilaat uskalsivat tehdä yhteistyötä eri sukupuolta olevan oppilaan kanssa jonkin verran. Rappiprosessissa ei annettu lainkaan mökönaamoja, kantelemelodioissa vähän. Kantelemelodiaprosessin aikana opettaja oli ehtinyt arvioida oppilaiden musiikillisia taitoja jonkin verran, räpin aikana paljon. Pamu6-ryhmässä oltiin jonkin verran tyytyväisiä omiin rappeihin, kolmosissa paljon tyytyväisiä omiin kantelemelodioihin. Voi olla, että vanhemmilla painotetun musiikin oppilailla oli jo kriittisempi suhtautuminen omiin tuotuksiin ja tavoitteisiin. Testaajaopettaja N2:n mielestä kantelemelodiaprosessi oli paljon vaivan arvoista, testaajaopettaja N3:n mielestä rap-tehtävä jonkin verran.

Molemmat testaajat valitsivat vaihtoehdon paljon seuraaviin kohtiin: välittyykö ohjeista ja soveltuuko malli mielestäsi muillekin opettajille musiikin opetuksen työtavaksi, harjoittaako menetelmä mielestäsi uuden opetussuunnitelman tavoitteita, soveltuuko osallistava sävellytysmenetelmä peruskouluun ja saavutetaanko tämän sävellytysmenetelmän avulla opetussuunnitelman asettamat tavoitteet sävellyttämiseksi peruskoulun musiikin opetuksessa. Opettaja N2 valitsi kohdan paljon myös kohtaan soveltuisiko menetelmä sinusta muihin oppiaineisiin, mutta opettaja N3 valitsi tuohon valinnan jonkin verran.

Avoimien kysymysten pohjalta nousseet asiat avaan sävellytystehtävien mukaan.

4.4.1 Kollegan rap-tunnit

Menetelmää testanneen opettajan (N3) mukaan musiikillisten tietojen ja taitojen opettaminen pamu6-ryhmässä sujui helposti soittovaiheessa sekä opettamisen

että soittamisen puolesta. Hän opetti soitto-osuudet näyttämällä, joten oppilaat saivat ne helposti haltuun. Nuottikuva oli vain opettajan tukena.

Räpin keksimisosuus oli rajattu sanarytmeihin sykkeessä. Keksiminen oli musiikillista keksimistä juuri sanarytmin ja sykkeen löytämisen osalta, mutta tehtävä oli enemmän äidinkielen taitoja painottava. Joillekin yhteisen teeman ja järkevien riimiparien keksiminen tuotti vaikeuksia, joillakin homma toimi erinomaisesti. Pari toimi paremmin kuin kolmen hengen ryhmä.

Oppilaiden toisilleen antamasta rakentavasta kritiikistä ei juuri ollut apua työn kehittämiseen. Rakentavan kritiikin antaminen on aika vaikeaa. Juuri sen vuoksi sitä mielestäni pitää harjoitella. Moni oli arvioinut, että omasta mielestään osasi antaa rakentavaa palautetta, vaikka se ei vienyt työn kehittelyä eteenpäin.

Kappaleen äänittäminen sujui kännyköillä näppärästi. Lainajohdon avulla saatiin myös tausta kuuluville koko luokalle. Itsearviointi osui kohdalleen ja oli realistista. Yhteistyöstä annettiin arvosanoiksi eniten hymynaamoja. Parin kanssa onnistumista arvioitiin useimmiten hyväksi.

Esiintymisessä osa ylitti itsensä, mutta useimmat suoriutuivat alle oman tasonsa. Vaikka opettaja piti tärkeänä turvallisen ilmapiirin luomisen, hän koki, että esitysten analysointi jäi liian vähäiseksi. Mainitsin kollegan ohjeistuksessa suullisesti, että opettaja käy mököarvosanojen pohjalta kahdenkeskiset keskustelut, mutta unohdin kirjata, että opettajalla on prosessin aikana ja sen jälkeen mahdollisuus koota arvioita palautteeseensa, jonka hän antaa henkilö- tai ryhmäkohtaisesti turvallisella hetkellä. Pidin asiaa liian itsestään selvänä erityisesti, kun opettajalle jäi kaikki materiaali analysoida oppilaiden töitä, vertaisarviointeja, itsearviointeja, prosessia ja konserttiesitystä. Esiintyjiä ei nolata tai arvioida koko luokan edessä, mutta toki heidän prosessinsa kuuluu arvioida, ja oppilaiden on hyvä saada opettajalta rakentavaa palautetta toiminnastaan. Turvallista ilmapiiriä parantaa myös tieto siitä, että opettaja arvioi oppilaiden toimintaa ja tuotoksia. Testaajaopettaja ei kertonut oppilaille, että hän arvioi heidän toiminnan ja tuotokset, sillä hän ei huomannut tätä mahdollisuutta. Tämä olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden motivoitumiseen tuotosten ja esiintymisen laatuun. Kirjaan asian jatkossa ohjeisiin tarkemmin.

Kukaan pamu6-ryhmässä ei sanonut mitään negatiivista toisten esityksistä. Asiaa oli harjoiteltu aiemmin ryhmälle pitämilläni oppitunneilla. Myönteinen siirtovaikutus tuli näkyviin. Kaikkia kannustettiin. Oman vuoron odottaminen ja jännittäminen aiheutti silti levottoman tilanteen. Joidenkin oli vaikea rauhoittua ja uskoa, että oma tuotos kelpaa, on riittävä, ja sen voi ilolla esittää.

Kun kysyin musiikillisten tavoitteiden saavuttamista ja arvioimisesta, opettaja vastasi kysymyksellä, että "Onnistuttiinko näissä?" Hän eritteli tavoitteet kahteen asiaan: "toimiva, oikean kestoinen ja tempossa pysyvä soitto oikeilla rytmeillä ja sävelillä sekä räpin esittäminen iskun ja rytmit kohdallaan". Uskon, että hänelle on muodostunut prosessin aikana omat arviot kunkin ryhmän kohdalta. En tiedä, vertasiko opettaja tunnilla tai videoiden avulla kirjallisia tuotoksia ja esityksiä, tai arvioiko hän yksilöllisiä soittotaitoja. Pitää siis ohjata jatkossa opettajia tähän tarkemmin.

Opettaja arvioi, että epävarmuudesta johtuen live-esitykset jäivät osin puutteellisiksi kirjallisiin tuotoksiin verrattuina. Sanoja ei aina kuulunut, sillä oppilaat kainostelivat mikrofonin käyttöä. En kirjannut mikrofonin käytön harjoittelua ohjeisiin, sillä pidin asiaa itsestään selvänä.

Menetelmän avulla saavutettaviksi osallisuuden tavoitteiksi opettaja kirjasi viisi asiaa:

- ”Ollaan itse luova, keksivä osapuoli.
- Valitaan itse tema, jonka pohjalle kappale syntyy.
- Ollaan subjekti alusta pitäen loppuun asti.
- Toimitaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.
- Prosessi itsessään on yhtä arvokas kuin lopputulos.”

Näitä asioita voi arvioida kolmella keinolla: itsearviointi, vertaisarviointi ja opettajan arviointi. Näitä samoja asioita olin menetelmään sisällyttänyt.

Kun kysyin, mitä menetelmä vaatii opettajalta, sain vastaukseksi, että opettajalla pitää olla selkeästi mielessä prosessin vaiheet, sillä oppilaat etenevät eri tahtia, ja ohjausta tarvitaan samanaikaisesti eri työvaiheissa. Opettajan tulee uskoa ja saada oppilaatkin uskomaan menetelmään. Erityisesti sanoitusvaiheessa (keksimisessä) tarvittiin ohjausta.

Oppilaista mukavinta oli alussa soittaminen tai lopussa esiintyminen. Välivaihe saattoi tuntua hankalalta, liian vähän musiikkiin liittyvältä. Tämä on mielestäni aika tavallista. Ohjattu opetus ja selkeä esiintymistilanne ovat tuttuja. Oma keksiminen on haastavaa, luova ja hallittu kaaos on aika uutta ja ehkä vaikeasti ohjattavaa. Pamu6-ryhmälle olisi voinut antaa heti kättelyssä lisähaasteita, vaikka vaikeamman ostinaton, säestyksen (useammalla tai lisäsävelisemmällä soinnulla) keksimiseen, melodiavälikkeen tms. luomiseen.

Menetelmän kehittämiseksi testaajaopettaja pohtii, mitä tehdä nopeimpien kanssa, jotka ovat valmiita siinä vaiheessa, kun osa on vasta lähtökuopissa. Vertaisarviointi oli vaikea toteuttaa eriaikaisuuden vuoksi. Opettaja mietti, pitäisikö nopeille olla lisätehtäviä tai useampia räppejä keksittäväksi. Hän totesi myös sairaspöissaolojen hankaloittavan ryhmien muodostamista. Läksyjätys olisi ollut hyvä, mutta ryhmä halusi tehdä sävellytyksen peräkkäisillä musiikin tunneilla. Opettajan ohjeistus oli pikkutarkkaa tutkimuksen vuoksi, joten jatkossa olisi hyvä nostaa vain ydinasiat esiin.

Parasta prosessissa oli kuulla, kun kappaleet olivat valmiita sekä kokea joidenkin ylittävän itsensä.

4.4.2 Kollegan kantelemelodiatunnit

Opettajaa (N2) jännitti erään hankalan oppilaan tulo tai olo tunneilla, sillä siitä ei voinut koskaan tietää ennalta. Soitot sujuivat hienosti, mutta opettaja kertoo, että aluksi oli hankala päättää, missä järjestyksessä alun osat kannattaa ottaa,

etenkin taululle yhdessä tehtävät osuudet. Oppilaat innostuivat todella paljon melodian keksimisestä, kirjoittamisesta ja harjoittelusta. He olivat innolla mukana ja odottivat aina seuraavaa vaihetta.

Vertaisarviointi koettiin haasteelliseksi, koska sitä ei ole juuri harjoiteltu. Kritiikkiä oli vaikea keksiä, ja vastaanottava osapuoli pahastui helposti. Opettaja N2 kommentoi, että vertaisarviointia pitää harjoitella ennen tähän menetelmään ryhtymistä, mutta uuden opetussuunnitelman myötä tähän mennään. Mielestäni sitä ei tarvitse harjoitella ennakkoon ennen tähän ryhtymistä, vaan tämän prosessin ja muun koulutyön myötä. Kännyköiden käyttö on oppilaista aina tosi kivaa, joten äänittäminen sujui hienosti. Itsearviointi onnistui paljon paremmin kuin vertaisarviointi. Itsearvioinneissa oli eniten helppoa-valintoja, vertaisarvioinneissa hymyjä.

Koska esiintyminen jännitti useita, he laittoivat kaikkensa peliin. Yleisön roolin korostamista pidettiin todella tärkeänä. Oppilaat tunsivat olonsa turvallisiksi esiintyessään. Joillakin oli esitys mennä pelleilyksi jännityksen vuoksi testaajan mielestä, mutt olin paikalla, eikä ongelmia tullut.

Musiikilliset tavoitteet (kielten numerot, soittoasennot, taa ja ti-ti) saavutettiin hyvin, mikä näkyi ja kuului soittojen onnistumisesta. Live-esitykset vastasivat nuotteja.

Opettaja N2:n mielestä menetelmä vaatii ”hässäksietokykyä”, kuten uuden opetussuunnitelman suuntaan mennessä yleensäkin. Oppilaat harjoittelivat eri tiloissa ja joutuivat välillä odottamaan, mutta kun tekeminen on kivaa, kuten tässä, hässäkkä on hyvänlaista. Myös N2 ilmaisi, että kekseliäisyyttä tarvitaan, jos joku on ollut pois, ja tulee kesken kaiken paikalle. Sama ongelma on kaikissa ryhmitöissä.

Parasta oli nähdä oppilaiden riemu oman kappaleen valmistuessa, ja silloin, kun oppilaat kuulivat kappaleensa äänitettyinä. Oppilaiden kommentteja:

- Esiintyminen oli kivointa.
- Esiintyessä vähän jännitti.
- Oli hauskaa, kun sai eri parin kuin yleensä.

4.5 Tulosten kokoavaa tarkastelua

Sävellytykset sujuivat hienosti. Kaikki osallistuivat prosessiin, musisoivat yhdessä ja esittivät oman musiikillisen keksintänsä tuotoksen. Menetelmän avulla on mahdollista harjoituttaa kaikkia perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 opetuksen tavoitteita O1–O5, musiikinopetuksen tavoitteita T1–T12, musiikinopetuksen sisältöalueita S1–S4 ja laaja-alaisista tavoitteista ainakin tavoitteita L1–L5, mutta myös L6–L7 (jopa laajentaen oppimaan oppimisen T-tavoitteita). Menetelmä toimi kaikkien oppimisen ydinmetaforien alueilla useaan kertaan prosessin aikana (Y1–Y4). Menetelmä pyrki kaikkiin opetuksen ja kasvatuksen

valtakunnallisiin tavoitteisiin V1–V3 ja noudatti kaikkia toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita (P1–P7).

Se, miten ja missä OSM:n vaiheessa harjoitetaan peruskoulun uuden opetussuunnitelman tavoitealueita ja todennetaan oppimisen ydinmetaforia musiikinopetuksessa, näkyy tarkemmin ja konkreettisemmin luvuista 4.2.2 ja 4.3.3. Luvun 4.1 oppikolmioista näkyy, kuinka opetussuunnitelman tavoitteet sijoituvat oppimisen ydinmetaforiin.

Vaikka OSM:llä on mahdollista harjoituttaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 kaikkia musiikillisia tavoitteita ja sisältöalueita, tämän tutkimuksen sävellytystehtävistä löytyi kehitettäviäkin kohteita:

- O2: (T3b, T4b, T4c, T5c) Liikkumalla käsitteiden hahmottamista ja elämyksellistä kuuntelua ja kuuntelukokemuksista keskustelua voisi harjoituttaa enemmän.
- O3: (T5a, T6b, T8c) Esteettisyydestä, kulttuurista ja sen historiallisesta monimuotoisuudesta voi harjoituttaa keskustelemaan enemmän. Yläkoululaisten kanssa voisi keskustella tarkemmin musiikin juurista ja siihen liittyvistä muista kulttuurisista ilmiöistä sekä siitä, miten musiikilla voi vaikuttaa (mm. ostoskäyttöön, pukeutumistyyliin, kansallishenkeen tms.).
- O4: (T8b, T10c) Musiikin vaikutuksista tunteisiin ja hyvinvointiin voi harjoituttaa puhumaan enemmän. Musiikin tunnekielikin on monilukutaitoa. Tätä voisi ottaa huomioon esim. kuunteluissa ja sävellajeissa.
- O5: (T8a, T9b ja T12c) Oman sävellyksen harjoittelulle ja kehittälylle saadun rakentavan kritiikin pohjalta voi varata enemmän aikaa.

Luvussa 4.2.2 on kerrottu tarkemmin, kuinka OSM:llä harjoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 musiikillisia tavoitteita ja sisältöalueita (O1–O5, T1–T12 ja S1–S4). Tavoitteiden saavuttamisen arviointikeinoja on kerrottu luvussa 4.3.5.

Luvussa 4.2.3 on kerrottu, mitä ja miten L-, V- ja P-tavoitteita OSM:n avulla voi harjoittaa. Luvussa 4.3.5 on kerrottu keinoja laaja-alaiden tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Samassa luvussa on myös eritelty keinoja osallisuuden ja toimijataitojen arviointiin. Vaikka OSM:llä on mahdollista harjoituttaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 laaja-alaisia tavoitteita, kehitettävää löytyi tämän tutkimuksen sävellytystehtävien osalta (neljänsillä luokilla):

- L6: Yläkoulussa yrittäjäyyttä voi lisätä, ja musiikkiin liittyviin ammatteihin voi tutustua tarkemmin. (OSM mahdollistaa sävellyttämällä sen, että on tuotoksia, joita voi kaupallistaa äänite- tai konserttilippujen myynnillä, vaikka menetelmä ei velvoita siihen.)
- L7 ja P7: Kestävän tulevaisuuden rakentamista ja vaikuttamista voi käsitellä laajemmin yläkoulussa (pohdintaa soitin- ja esiintymismateriaaleista, akustinen- / sähkösoitinvalinnasta, musiikin vaikutuksista ym.).

Osallistavaa sävellysmenetelmää testanneiden kollegoiden mukaan jokainen oppilas oli osallisena musiikillisessa keksinnässä ja luovan tuotoksensa esityksessä. Oppilaat osasivat olla vuorovaikutuksessa tyttöjen ja poikien kanssa. Mobiililaitteen käyttö äänityksessä sujui helposti. Tuotokset onnistuivat, oppilaat olivat innokkaita, etenkin kantelelaidioiden tekoon. Pamu6-ryhmäläisille olisi voinut olla alusta pitäen käytössä jo eriyttävä materiaali, jonka jätin tästä tutkimuksesta vielä pois. Vertaisarviointi koettiin vielä haastavaksi kolmannella luokalla, mutta oppilaat suhtautuivat toisiinsa kauniisti arviontien vuoksi. Saatua palautetta ei osattu vielä hyödyntää tuotoksen parantamiseksi. Eniten annettiin hymynaamoja arvosanoiksi, ainoastaan 3a-ryhmässä oli annettu pari mököä.

Yleisö koettiin turvalliseksi ja menetelmän vaiheet pääosin helpoiksi. Esiintyminen oli silti vähän jännittävää, mutta onnistumisen iloa koettiin. Toettiin, että opettajalla pitää olla usko onnistumiseen, jotta hän voi valaa sen oppilaisiin. Opettajalla pitää olla selkeä käsitys menetelmän vaiheista ja etenemisestä, koska oppilaat etenevät luovassa vaiheessa omaa tahtiaan. Luova hallittu kaaos ja oppilaiden poissaolot aiheuttivat opettajalle haasteita, mutta menetelmä koettiin uuden opetussuunnitelman tavoitteet täyttäväksi, jopa muihinkin oppiaineisiin soveltuvaksi. Osallistava sävellytysmenetelmä soveltuu myös muiden opettajien käyttöön.

Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi löysin muitakin tuloksia. Ehkäpä tutkimuskysymyksiin olisi pitänyt lisätä kysymys, kuinka OSM:n avulla voi kehittää oppimaan oppimista, toimijataitoja ja turvallista opiskeluilmapiiriä sekä arvioida niitä.

Määrällisistä analyyseistä sain tarkempaa tietoa oppimaan oppimisesta ja toimijataidoista oppilaiden kokemusten mukaan. Toimijataidot ja osallisuus vaikuttavat merkittävästi luovaan toimintaan rohkaistumiseen tarvittavaan turvallisuuden tunteeseen. Jo se, että osallistavassa sävellytysmenetelmässä tehdään vertaisarviointia (rakentavan kritiikin vastaanottaminen ja antaminen, saadun palautteen arviointi sekä yleisön arviointi) ja itsearviointia, vaikutti oppilaiden käytökseen ja itsesäätelyyn myönteisesti. Tämä taas edesauttoi turvallisen ilmapiirin syntymistä, joka taas rohkaisi luovaan työhön (itse sävellyttämiseen) ja esiintymiseen. Tässä tutkimuksessa en selvitä oppilaiden oppimista, vaan menetelmän vaikutuksia oppimiseen.

Noin 75% oppilaista arvioi oman rakentavan kritiikin hymyn arvoiseksi. Pojat arvioivat antamansa palautteen herkemmin hymyksi kuin tytöt. Tytöt ovat kriittisempiä itseään kohtaan kuin pojat. Pamut arvioivat itseään kriittisemmin kuin 4b-luokkalaiset, ehkä siksi, että heillä oli tarkka korva ja kenties tiukemmaksi opitut kriteerit hyvälle arviolle. Oppilaiden itsearviointikyvyissä on eroja.

Vertaisarvioinnissa suosittiin samaa sukupuolta niin määrällisesti kuin hyvien arvosanojen suhteen. Arvosanojen antamisen aktiivisuudessa oli yksilöllisiä eroja. Tytöt olivat hieman aktiivisempia kuin pojat. Muutama ei antanut tai saanut palautetta. Vaikutti siltä, että heidän oman toiminnan ohjauksessa oli puutteita. Tytöt ehkä yrittävät miellyttää toisia, sillä he antoivat helpommin

hymyjä kuin pojat. Toisaalta pojat arvioivat aina sekä tyttöjä että poikia. Osa tytöistä arvioi vain tyttöjä

Molemmissa luokissa ylivoimaisesti suurin osa arvosanoista oli hymyjä, mikä kertoo siitä, että pääasiassa osataan suhtautua toisiin ja käyttäytyä asiallisesti. Mököarviointeja ei annettu montaa. Toiseen sukupuoleen suhtauduttiin neutraalimmin tai tiukemmin arvioiden. Pamut eivät kokeneet rakentavan kritiikin vastaanottamista haasteelliseksi, mutta 4b-luokassa 11% prosenttia oppilaista oli herkempiä palautteen vastaanottamisessa. Aika harva mainitsi saamansa kritiikin vaikuttaneen lopputulokseen. Jatkossa sitä voi harjoitella lisää, kun menetelmä on käynyt tutummaksi. Yleensäkin rakentavaan kritiikkiin, sen laatuun ja vaikutukseen tulee panostaa jatkossa enemmän.

Jokainen ryhmä oppi hyväksi yleisöksi, sillä yleisön saamista arvosanoista yli 80% oli hymyjä. Esiintyminen koettiin turvalliseksi (100%). Myös musiikilliseen keksimiseen ryhtymisen ja omien biisien teko jatkossakin koettiin turvalliseksi ja mahdolliseksi.

Pamu4-ryhmällä on enemmän kokemusta musiikillisten taitojen harjoittelusta ja esiintymisestä, joten heillä oli itsearvointien perusteella hieman enemmän varmuutta ja helppouden kokemuksia sävellytysmenetelmän eri vaiheista kuin 4b-luokkalaisilla. Menetelmän vaiheet koettiin voittopuolisesti helpoiksi. Itsearvointien analyysien pohjalta on mahdollista luoda henkilökohtaiset oppijaprofiilit, joista näkyy mm. se, mitä taitoja pitää vielä harjoitella, tai missä tarvitaan tukea. Myös oppilaiden vuorovaikutussuhteita ja luokan sosiogrammia voi hahmotella analyysin pohjalta. Jopa oppilaiden luonteenpiirteitä ja toimijataitoja on luettavissa analyysistä. Näillä yksilöidyillä tiedoilla ei ole tämän tutkimuksen kannalta suurta merkitystä, mutta ryhmiä opettaville opettajille analyysi voi antaa tietoa ryhmän yksilöiden oppimisvalmiuksista ja ryhmädynamiikasta.

Äänestyskäyttäytymistä harjoiteltiin luokan mukavimman kappaleen valinnassa. Moni uskaltautui äänestämään eri henkilöä kuin parinsa. Myös eri sukupuolen edustajan tekemiä kappaleita uskallettiin äänestää luokan hausimmaksi. Pari oppilasta äänesti omaa tuotostaan.

Mobiilioppimista hyödynnettiin tallennuksessa, vertaisarvioita haettaessa ja muistin tukena. Sävellytysprosessiin osallistuneet oppilaat onnistuivat yhteistyössä, tuotoksissa ja esityksissä sekä uuden oppimismenetelmän mukaan toimimisessa, joten itse sävellytysmenetelmä toimi menestyksekkäästi.

Rajasin tutkimuksen alakoulun musiikinopetukseen ja kahteen sävellytystapaukseen, mutta jo aineiston perusteella uskon, että samat ideat toimivat koko peruskoulussa (ja senkin jälkeen). Olennaista on kiinnittää huomiota turvallisen työympäristön luomiseen ja toisten kunnioittamiseen. Vasta sitten voi rohkaistua kokeilemaan omaa musiikillista keksintää. Helpoista elementeistä voi siirtyä aina useampiin ja haasteellisempiin taitojen ja rohkeuden karttuessa. Uskon, että menetelmää voi soveltaa aikuiskasvatukseenkin.

Tiivistetysti tutkimuksen tärkeimmät tulokset ovat tässä:

- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa kaikkia oppimisen ydinmetaforia Y1–Y4.
- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa kaikkia opetuksen tavoitteita O1–O5.
- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa kaikki musiikinopetuksen tavoitteita T1–T12.
- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa kaikkia musiikin sisältöalueita S1–S4.
- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa lähes kaikkia laaja-alaisia tavoitteita L1–L5 ja osittain L6–L7.
- Osallisuus ja toimijataidot nousivat tärkeimpään asemaan osallistavassa sävellytysprosessissa.
- OSM tarjoaa keinoja muuntaa hiljaista tietoa näkyväksi, harjoiteltavaksi ja arvioitavaksi.
- OSM yhdistää tiedon muotoja ja pyrkii tiedon ykseyteen (tiedonmuunnoksiin).
- Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat onnistuivat yhteistyössä, säveltämisessä (kirjallisissa ja soivissa tuotoksissa) ja konserttiesityksissä sekä uuden oppimismenetelmän mukaan toimimisessa.
- Menetelmän vaiheet koettiin voittopuolisesti helpoiksi.
- Myös musiikilliseen keksimiseen ryhtymisen ja omien biisien teko jatkossakin koettiin turvalliseksi ja mahdolliseksi.
- Mobiilioppimista hyödynnettiin tallennuksessa, vertaispalautetta haettaessa ja muistin tukena.
- Oppilaat olivat tyytyväisiä tuotoksiinsa.
- Oppilaiden kirjalliset ja esitetyt tuotokset vastasivat pääasiallisesti toisiaan.
- Ylivoimaisesti suurin osa itse- ja vertaisarvioinneista oli positiivisia (hymyjä).
- Tieto siitä, että mököarviot pitää pystyä perustelemaan, ja sekä niihin etä asiattomaan käytökseen puututaan (keskustelu ja perustelut opettajalle kahden kesken), lisäsi itsesäätelyä ja asiallista käytöstä.
- Itsesäätely ja ystävällinen vuorovaikutus kehittyivät hyvin. (Välittäminen välittyy, ja puuttuminen parantaa työilmapiiriä.)
- Vertaisarvioinnissa suositettiin samaa sukupuolta, mutta yhteistyötä tehtiin kaikkien kanssa.
- Uskallettiin olla omaa mieltä äänestyksessä.
 - Moni uskaltautui äänestämään eri henkilöä kuin parinsa.
 - Myös eri sukupuolen edustajan tekemiä kappaleita uskallettiin äänestää luokan hauskimmaksi.
- Jokainen ryhmä oppi hyväksi yleisöksi, sillä yleisön saamista arvosanoista yli 80% oli hymyjä.
- Esiintyminen musisoiden koettiin turvalliseksi (100%).

- Itsearviointien analyysien pohjalta olisi mahdollista luoda henkilökohtaiset oppijaprofiilit.
- Pamu4-ryhmällä oli itsearviointien perusteella hieman enemmän varmuutta ja helppouden kokemuksia sävellytysmenetelmän eri vaiheista kuin 4b-luokkalaisilla.
- Arvosanojen antamisen aktiivisuudessa oli yksilöllisiä eroja (tytöt hieman aktiivisempia).
- Oppilaiden itsearviointikyvyissä on eroja (tuotos vai tekijä, arviointikriteerit)
- 75% oppilaista arvioi oman rakentavan palautteen hymyksi.
 - Tytöt ovat kriittisempiä itseään kohtaan kuin pojat.
 - Pamut arvioivat itseään kriittisemmin kuin 4b-luokkalaiset.
- Vertaisarviointia pitää harjoitella. OSM ohjaa siihen.
- Luovaan vaiheeseen tarvitaan aikaa, tilaa, eriyttämistä ja "hässäkän-sietokykyä".
- Konsertissa arvioidaan vain yleisö, mutta opettaja arvioi musiikilliset tuokset (kirjalliset tuokset sekä tietotaidon prosessin ja konsertin aikana) ja osallisuuden, mutta antaa palautteen vain yksilöllisesti tai pareille – ei koko luokan kuullen.
- Musiikilliset tavoitteet saavutettiin: opittua osattiin soveltaa.
- OSM:llä on mahdollista harjoituttaa sävellyttämisen lisäksi metataitoja, joita voi myös harjoituttaa spiraalimallin (hermeneuttisen kehän) mukaan.
- Opettajan vastuu tuntitilanteista (opettajuus) ei ole riippuvainen opetusmenetelmästä.
- Osallistava sävellytysmenetelmä toimi menestyksekkäästi ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 hengessä.
- Menetelmä koettiin uuden opetussuunnitelman tavoitteita vastaavaksi ja muillekin opettajille soveltuvaksi musiikinopetuksen työtavaksi.
- OSM soveltuu muihinkin sävellytystapauksiin ja muihin musiikkioppilaitoksiin.
- OSM soveltunee myös muihin oppiaineisiin osallistavana sovellusmenetelmänä.

5 POHDINTAA

5.1 Tutkimusprosessin peilausta viitekehukseen ja tutkimustehävään

Tutkimusaihe vaihtui vuosi sitten kesällä 2015. Aloin tehdä ensimmäistä kertaa tapaustutkimusta, sillä aiemmat tutkimukseni olivat teoreettisia. Osallistavaa sävellytysmenetelmää ei ole ennen kehitetty, eikä sellaista ole tutkittu, joten jouduin opiskelemaan laadullisia ja määrällisiä tutkimustapoja ja laatimaan tätä tutkimusta varten tutkimusmenetelmän, jossa yhdistetään laadullista ja määrällistä aineistoa. Aineistonkeruun jälkeen piti etsiä teoreettiset perustelut aineiston analyysille ja suhteelle viitekehukseen. Ohjaajani osasi kysyä hyviä kysymyksiä, joiden avulla osasin suuntia eteenpäin. Jouduin luomaan monia uusia asioita tutkimusprosessia varten.

Tutkimuksen lopullinen merkitys saattaa paljastua vasta tutkimusta tehdessä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Tutkimuskysymyksissä ei ollut kysymystä, miten viitekehys vaikutti osallistavan sävellytysmenetelmän syntyyn ja kehittymiseen, tai miten OSM:n tutkiminen vaikutti viitekehysten tarkentamiseen. Se oli kuitenkin asia, jonka parissa painin koko tutkimusprosessin ajan. Menetelmän kehittäminen oli olennainen alkusysäys koko tutkimukselle, sillä sävellyttämistä on tutkittu ennenkin, mutta menetelmää, joka sävellyttämisen ohessa harjoituttaa muitakin metataitoja, ei tietääkseni ole ennen ollut.

Ajattelun taidot ja dynaaminen tiedonkäsitys ovat keskeisiä oppimisessa, erityisesti osallistavassa ilmiökeskeisessä tiedonrakenteluprosessissa tutkivan oppimisen tyyliin, jossa tehdään luovia tuotoksia. Tieteenfilosofian näkemykset tiedollisen kasvatuksen formaalisista tavoitteista, niiden sulautuminen hiljaiseen tietoon, tutkivan oppimisen menetelmä ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat vahvasti vaikuttaneet osallistavan sävellytysmenetelmän muotoutumiseen. Tätä tutkimusta varten olen täsmentänyt menetelmää ja suunnitellut siihen valmiit kokonaisuudet osineen: sävellytystehtävät tiedonprosessointiin eli tiedonhankintaan ja tiedonluomiseen, niihin tarvittavat elementit (käsitteiden valinnan kriteerit ja elementit on eritelty luvussa 1.1.1) sekä

osallisuuden ja toimijataitojen kehittämiseen tähtäävät tehtävät. Jokaiseen oppimisen ydinmetaforaan on suunniteltu omat haasteet. Seuraavissa osallistavissa sävellytysprosesseissa oppikolmioiden tehtäviä voi vaihtaa tai laajentaa, jotta oppiminen syvenee oppispiraaleittain.

Ajattelun kehittämiseen ja tiedonprosessointiin tähtäävät formaaliset tavoitteet, kuten käsitteenmuodostus, päättely, selittäminen ja soveltaminen sekä oppisisältöjen tavoitteet sulautetaan toisiinsa osallistavan sävellytysmenetelmän eri vaiheissa, joihin on jo sisäänrakennettu osallisuuden ja toimijataitojen kehittämiseen tähtääviä harjoitteita. Yhteismusisoinnissa osallisuus, toimijataidot ja tiedonprosessointi kehittyvät samanaikaisesti. Musiikillisten tehtävien tulee harjoittaa monipuolisesti musiikillisen tiedon eri muotoja, kuten korva-kuulolla soittoa, nuoteista soittoa, nuottien kirjoittamista ja matkimalla oppimista musiikillisen tiedon ykseyden (ks. Huttunen 2006, 114, vrt. Nonaka & Takeuchi, 1995 knowledge conversion, tiedonmuunnos) saavuttamiseksi. Musisoinnissa, tiedon jakamisessa, osallisuudessa ja tiedonluonnissa hiljainen tieto on tärkeässä asemassa. Peruskoulussa opetus on ryhmäopetusta, jolloin osallisuus ja vuorovaikutus ovat keskeisessä asemassa.

Hiljainen tieto nousi merkittävään asemaan eksplisiittisen tiedon rinnalla. Hiljaista tietoa on kuvattu eri termein: sisäinen tieto, tekijän tieto, näppituntuma, toimintatieto, informaallinen tieto, käytännön ymmärrys, kokemus, valmius kriittiseen reflektioon ja intuitio. Intuitiota on musiikissa pidetty myös taitona osallistua välittömästi musisointiin ilman nuotteja, välitöntä käyttöliittymän hallintaa. Hiljainen tieto siirtyy osallisuudessa. Hiljaisen tiedon voi lukea toimijataitoihin tai tiedonprosessointiin. Voisi myös ajatella, että intuition avulla osataan käyttää hiljaista tietoa sellaisenaan tai tuoda sitä tietoisuuteen yhdistämällä sitä eksplisiittiseen tietoon tiedonmuunnoksina. Intuitio on välitöntä, eikä ole sidoksissa käsitteisiin tai järkeilyyn, mutta se voi toimia välittäjänä tiedostamattoman ja tiedostetun tai toiminnallisen ja formaalisen tiedon välillä. Intuitio voi johtaa tilanteessa tarvittavaan toimintaan, ongelmanratkaisuun tai tiedonmuunnokseen.

Tiedonkäsitys on avartunut kattamaan laajemmin elämää ja elämismaailmaa. Ajatus siitä, että joku on tietoa vain, jos sen voi tieteellisesti mitata tai todistaa, rajaa tiedonkäsityksen tieteen rajoitteisiin. Se, että elämän eläväksi tekevät näkymättömät, inhimilliset ja käytännön asiat luetaan tiedoksi, on vapauttavaa. Elämismaailmassa on sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Tiedostamattomatkin asiat vaikuttavat meihin. Musiikin keinoin näitä asioita voi käsitellä. Tiedon ykseys on hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon dialogin hyväksymistä ja ymmärtämistä. Praksiaalinen musiikkikasvatus ja OSM painottavat taitotiedon yhteyttä, osallisuudessa tekemällä oppimista.

OSM:n avulla voi saada välineitä hiljaisen tiedon käyttöön ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 laaja-alaisia tavoitteita palvelemaan. Ei ole itsessään selvää, että oppilaat osaavat vuorovaikutustaitoja, käytössääntöjä, ottavat toisia huomioon, uskaltavat sanoa mielipiteen, antaa ja pyytää rakentavaa palautetta, perustella mielipiteitä, arvioida omaa toimintaa, arvostaa omaa ja toisen työtä, kuunnella keskittyen ja kannustaen, musisoida yhteisessä sykkeessä

musiikkikulttuurin mukaan, rohkaistua esiintymään ja säveltämään jne. Näitä taitoja pitää harjoitella, nostaa hiljaista tietoa tietoiseksi ja näkyväksi toiminnaksi. Kulttuuriset käytänteet välittyvät osallisuudessa. Tietoa voi luoda ryhmässä, kun osataan siihen tarvittavat elementit ja vuorovaikutustaidot sekä näiden tiedonmuunnokset hiljaisesta eksplisiittiseen tietoon ja takaisin. Opettajuuteen kuuluu, että opettaja toimii tässä ja nyt intuitionsa varassa hyödyntäen hiljaista tietoa.

Analyysin kautta olen avannut opetussuunnitelmasta asioita, joita siellä ei ole aiemmin avattu. Ensimmäiseksi laadin taulukon 2, jossa laitoin O-tavoitteittain riveille toisiinsa rinnasteiset T-tavoitteet, jotta näin niiden kehitysmislinjan luokkatasojen mukaan (sarakkeissa). Opetussuunnitelman tavoitteista näkyi, että niiden merkityksiä tai niissä olevia käsitteitä ei ole selitetty yksiselitteisesti, eikä niiden käsittehierarkiaa ole rakennettu selkeästi. Syvällinen ymmärtäminen oli jäänyt ehkä kiireen jalkoihin, tai tekijöitä on ollut liikaa, tai heillä on ollut liian vähän yhteistä aikaa avata käsitteitä ja hakea yhteistä ymmärrystä. Yhtenäinen linjaus ja käsitteanalyysi olisi selkiyttänyt laaja-alaisen ja opetuksen tavoitteiden keskinäisten suhteiden hahmottumista turhia päällekkäisyyksiä välttämällä. Opetussuunnitelmassa on termejä, joita ei ole selitetty, joten käsitteiden intensiot jäävät näin häilyviksi. Eksplisiittisiä selityksiä ei voi antaa, mutta jonkinlaiset käsitteenmäärittelyt olisivat olleet tarpeen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet eivät olleet aivan eksakteja, koska eri luokkatasoissa ilmenee tulkintaeroja. Jopa O2-tavoitteen nimessä oli eroja luokkatasoin. Taulukosta 2 käy ilmi, miten opetussuunnitelman laatijoiden käsitykset saman O-tavoitteen T-tavoitteiden L-tavoitteista erosivat toisistaan. L-tavoitteet eivät ole loogisesti luokkatasoilla toisiaan vastaavissa O- ja T-tavoitteissa opetussuunnitelman sisällä. Kirjasin omat käsitykseni L-tavoitteista taulukkoon. Laatijat ovat selvästi olleet eri henkilöitä eri luokkatasoilla. Tutkijana minulla ei ollut vertailukohtaa aiempiin opetussuunnitelmiin, sillä niissä ei ollut laaja-alaisia tavoitteita. En ole muutenkaan voinut peilata aiempiin tutkimuksiin tai työkaluihin, koska vastaavaa asiaa ei ole ennen tutkittu.

Saadakseni analyysityökalun tutkimukseeni minun piti sijoittaa oppimisen ydinmetaforiin perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteet. Se oli tiedonjäsentelyprosessi, joka vaati käsitteiden määrittelyä, niiden täsmentämistä, päättelyä, perustelua jne. Tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden mukaiset kysymyslauseet olivat apuna tässä työssä. Osa tavoitteista oli päällekkäisiä, osa sijoittui moneen oppimisen ydinmetaforaan. Aluksi yritin sijoittaa opetussuunnitelman tavoitteet kolmeen oppimisen ydinmetaforaan. Se osoitautui erittäin haasteelliseksi, etenkin, kun tavoitteissa oli päällekkäisyyksiä. Tavoitteissa ja oppimisen ydinmetaforissa olevia käsitteitä piti tarkentaa, jotta pääsin edes jonkinlaiseen selvyyteen käsitteiden sisällöistä ja rajoista. En voinut kuitenkaan irrottautua opetussuunnitelmasta tai vähätellä sitä laatimalla omia eksplisiittisyyden pyrkiviä käsittemäärittelyjä.

Tavoitepalapeliä askarrellessani mielessäni alkoivatkin hahmottua oppimisen ydinmetaforien uudelleenjäsentelyideat. Muutin ajattelua ja lisäsin op-

pimisen ydinmetaforiin neljännen, toimijataidot, ja aloitin uudelleen tiedonrakentelun näiden oppikolmioiden pohjalta. Sain asiat loogisemmin järjestykseen ja perusteltua itselleni oppimisen ydinmetaforien käsitteentät (tunnuspiirteet ja alat) ja tavoitteiden sijoittelut oppikolmioissa. Asia vaati aikaa, käsitteenhallintaa, syvällistä ymmärtämistä, logiikkaa ja intuitiota. Oppikolmioiden synty selkiytti työtäni.

Oppikolmioiden avulla loin itselleni käsityksen oppimisen ydinmetaforien käsitteellisistä aloista ja niihin liittyvistä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista. Työkalun avulla voin tarkistaa, olinko sijoittanut tavoitteet oikein, ja mikä toiminta sijoittui mihinkin tavoitteeseen ja oppikolmioon. Joissakin tavoitteissa saattoi olla sellaisia sävyeroja, että niiden sijoitus saattoi vaihdella luokkatasoittain. Oppimisen ydinmetaforien avulla sain rajattua käsitteiden kenttää ja ylläpidettyä käsittehierarkioita, jotta tavoitteiden sijoittaminen oppikolmioihin pysyi linjassa. Näin sain peilattua opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppimisen ydinmetaforien ja tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden (viitekehysten) näkökulmia toisiinsa. Käsiterajoja ja käsitteiden määrittelyjä olen tarkentanut ja selittänyt analyysissä luvussa 4.1. Nyt opetussuunnitelma on käsitteellisesti avattu, joten toivon, että oppikolmioita voisi kehittää ja käyttää edelleen opetussuunnitelmatyön opetusmenetelmien kehittämiseen. Niiden myötä saisi vertailukohtaa ja keskustelua oppikolmioiden ja -spiraalien käytöstä ja toimivuudesta.

Tvt-taitoja en yksilöinyt oppimisen ydinmetaforiin, sillä tvt on lähinnä väline, jota voi käyttää kaikissa oppimisen ydinmetaforissa. Tvt-taidot ovat kahdessa 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteessa (O2 ja L5). Tvt-taidoista harjoiteltiin oman kännykän käyttöä äänityksessä, äänitiedoston jakamista tai lähettämistä kaverille sekä äänitetyn tuotoksen kuuntelua muistin tueksi. Ihan kaikilla oppilailta ei ollut aina kännykkää käytössä: joko se ei ollut mukana, tai siitä saattoi olla akku loppunut. Näille oppilaille piti muiden lähettää tai jakaa soittotaustaäänite. Minäkin lähetin äänitiedostoja tarvittaessa. Jos kaikilla ryhmän jäsenillä oli kännykkä, jolla voi äänittää, tiedostoa ei tarvinnut jakaa tai lähettää muille.

Tässä tutkimuksessa ei kokeiltu tvt-taitojen laajentamista sosiaaliseen mediaan tai verkkofoorumeille, räpin sanoja kirjoittamiseen tietokokeella puhtaaksi, äänitteen editointiin, musiikkisovellusten käyttöön tms, vaikka jatkossa niinkin voi tehdä. Säveltämisen ja somen käytön yhteydessä pitää keskustella tekijänoikeuksista. Jos äänitteet laitetaan sosiaaliseen mediaan tai verkkofoorumeille, on siitä sovittava säännöt. Rajasin tutkimuksesta pois myös oppilaiden keskinäiset suhteet ja oppilaiden oppimisen, vaikka aiheena ne ovat tärkeitä ja mielenkiintoisia. Tutkimuksen aikana selvisi, että esimerkiksi vertais- ja itsearviointien pohjalta voisi saada hyvinkin yksilöllisen kuvan oppijoista ja heidän keskinäisistä sosiaalisista suhteista, joita voisi kuvata mm. sosiogrammeilla. Siinä voi olla aihetta jatkotutkimukselle. OSM on suunniteltu niin, että se ohjaa kehittämään sosiaalisia taitoja ja itsesäätelyä.

Sävellyttämistä oppilailta on kokeiltu ja tutkittu. Aihe on ajankohtainen. Näistä tutkimuksista saa malleja sävellytystapauksiin, joita voi soveltaa osallis-

tavaan sävellytysmenetelmään, jossa opetellaan muutakin kuin säveltämistä. Moni opettaja luonnostaan ohjaa sosiaalisten taitojen tai teknisten taitojen kehittämiseen opetuksensa ohessa, mutta nyt testasin menetelmää, jonka sisään on rakennettu harjoitteita metataitojen oppimista varten.

Kaikilta oppilailta äänitys sujui. On hyvä, että opetuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden omia työkaluja. Lähes kaikilla on mobiililaitte jatkuvasti käytössä, mutta sen voi valjastaa myös hyötykäyttöön opetuksessa. Vain harvalla piti joko opettajan tai luokkakaverin näyttää, miten kännykällä voi äänittää. Tosi harvoin opettajan apua kaivattiin tähän. Äänitys onnistui yleisimmin saneleman, videokameran tai WhatsUp-apps:n avulla. Oppilaiden tv-taitoja kannattaa hyödyntää myös vertaisoppimisessa. Oppilaat ovat hyviä opettamaan tai neuvomaan toisiaan, myös opettaja voi oppia oppilailta. Ihan jokainen ei osannut heti keksiä, miten kuunnella äänittämäänsä äänitiedostoa. Siihenkin paras ja nopein apu tuli usein kaverilta. Äänitiedostoja voi käyttää muistin tukena, jos edellisestä tunnista oli aikaa, eikä muistettu, miten oma kappale meni. Kantelemelodioiden muuttamisessa rytmimelodianuotiksi huomasin eniten hyödynnettävän äänitettä muistin tukena.

Oppilaat tarvitsivat apua sen ymmärtämisessä, että tarvitaan kaksi kännykkää, jotta räppi voidaan äänittää valmiiksi: toisesta kännykästä laitetaan soittotausta kuulumaan, toisella äänitetään taustan päälle räpätty tuotos. Myös sitä piti treenata, että räpätään riittävän läheltä äänittävää kännykkää, jotta sanat kuuluvat kunnolla. Opettajalla piti olla johto (RCA-liitin ja 3,6 mm stereominiplugi), jotta kännykkään äänitetty räpin soittotausta saatiin kuuluville esimerkiksi luokan stereoista (aktiivikaiuttimesta, mikseristä tai vahvistimesta). Jos ryhmällä oli vain yksi äänittävä kännykkä, saatiin sillä äänitettyä opettajan kännykästä kaiuttimiin kuulumaan laitettun taustan päälle räpätty kappale.

Tutkimuksen alussa laajensin oppimisen ydinmetaforia toimijataidoilla. Tutkimuksen loppuvaiheessa ajattelin jo tiedonhankinnan ja tiedonluomisen yhdistämistä tiedonprosessoinniksi. Oppikolmioissa käytin vielä neljää kolmiota, mutta lopputulema omassa ajattelussa on, että miellän tiedonluomisen oleelliseksi osaksi dynaamista tiedonhankintaa. Oppikolmiot ja -spiraalit syntyivät tutkimusprosessin aikana käsiteanalyysien myötä. Osallistavan sävellysmenetelmän muotoutumiseen vaikutti viitekehys, jonka muokkaamiseen ja kehittämiseen vaikutti tutkimusprosessi. Sen seurauksena kirjasin lukuun 1.3.2 monikerroksisen osallistavan oppispiraalin, jota voisi pitää päivitettyinä näkemyksenäni tai versiona tutkivan oppimisen menetelmästä.

Viitekehys on vahvasti vaikuttanut osallistavan sävellytysmenetelmän syntyyn, tutkimuksen analyysityökaluna toimineiden oppikolmioiden rakentamiseen ja oppispiraalien muotoutumiseen sekä koko tutkimusprosessiin – siis tiedonkäsitteiden, ajattelun ja käsitteenmuodostuksen ymmärtämiseni syventymiseen. Tämä taas on vaikuttanut OSM:n ja tutkimuksen vaiheiden tarkentamiseen, jotta ne vastaisivat viitekehystä. Tutkijana olen omassa tutkivan oppimisen prosessin hermeneuttisessa kehässä pohtimassa oppispiraaleita eri tasoissa.

Tiedonkäsitykseni on laajentunut. Hiljaisen tiedon nosto eksplisiittisen tiedon rinnalle on ollut merkittävä askel. Moni tärkeä asia elämässä ja oppimisessa on nyt voitu luokitella tiedon pariin. Oppikolmioilla ja –spiraaleilla pyrin kuvaamaan uudistunutta tiedonkäsitystäni oppimisen ydinmetaforien, 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden ja OSM:n yhteydestä. Jäsentääkseni musiikinopetuksen tavoitteita, laadin taulukon, jossa näin luokkatasoisesti, miten tavoitteet etenevät, jolloin havaitsin myös epäloogisuuksia L-tavoitteiden sijoitteluissa. Kaikki omaa ajattelua selkiyttävät taulukot, kuviot ja analyysit peilasivat tutkimustehtävää viitekehykseen. Tutkimustehtävä ja työn nimi tarkentuivat sitä mukaa, kun käsiteanalyysini tarkentui ja oma tiedonkäsitykseni syveni.

Tutkimusprosessin myötä tarkensin OSM:n vaiheita ja käsitin, miten menetelmää voisi soveltaa laajemminkin musiikkiin ja muille aloille. Kävin tavaltaan dialogia OSM:n ja viitekehyksen välillä omaa ymmärrystäni niistä ja niiden relaatioista syventäen. Vaikka tutkimus tehtiin alakoulun puolella, analyysissa otin huomioon koko perusopetuksen tavoitteet, myös luokille 7–9. Opettaja voi vaikuttaa OSM:n elementteihin ja toteutukseen, jotta ne vastaavat hänen opettamansa ryhmän, 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden, ikä- ja taitotason edellytyksiä.

Viitekehys peilautuu opetussuunnitelmaan, tutkimustehtävään ja tutkimustuloksiin, sillä praksiaalisena musiikkikasvatuksen periaatteita voi huomata 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden musiikin tavoitteista. Uusi opetussuunnitelma edellyttää, että kaikki oppilaat osallistuvat musiikilliseen tekemiseen ja keksimiseen – eivät vain aiheesta kiinnostuneet tai asiaa jo harrastavat. Musiikkia opitaan yhdessä musisoimalla, jolloin tieto sulautuu taitoihin tiedonprosessoinnissa. Praksialismin praksis vastaa mielestäni ilmiötä, aihetta, jota tutkitaan toimimalla sen parissa, jolloin myös hiljainen tieto voi siirtyä. Kulttuurinen osaaminen kehittyy praksiksen mukaan musisoimalla (enkulturaatio). Uusi opetussuunnitelma velvoittaa luovaan toimintaan, kuten musiikilliseen keksintään, tiedonluomismetaforan mukaisesti. Osallistava sävellytysmenetelmä mahdollistaa 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen musiikillisen keksimisen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat tekivät oman musiikillisen tuotoksen ryhmäopetuksessa.

Viitekehyksen ajattelun taidot ja osallisuus ovat keskeisiä niin 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa kuin oppimisen ydinmetaforissakin. Ilmiökeskeisyys ei ole mikään uusi asia, sillä kokonaisuudet on kirjattu jo ensimmäiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöön, POPS 1970), jossa ovat myös muut tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet tieteenfilosofian näkökulmasta. Hiljainen tieto yhdistyy eksplisiittiseen tietoon musisoidessa, jolloin kulttuurinen osaaminen kehittyy praksiksen mukaan (enkulturaatio). Musiikissa tarvitaan monilukutaitoa, kun musiikillisen tiedon eri muotoja yhdistellään, kuten korvakuulolta soittoa, mallin mukaan soittoa, nuotista lukemista ja nuotinkirjoitusta. Dynaaminen tiedonkäsitelmä ja tutkivan oppimisen periaatteet ovat myös opetussuunnitelmasa nähtävissä. Tuli tunne, että viitekehys, joka on vaikuttanut omaan opettajuu-

teeni ja tutkimukseeni, on vaikuttanut myös uuden opetussuunnitelman laatijoiden toimintaan, joten olen aikoinaan osannut valita oikeita polkuja.

Osallistavan sävellytysmenetelmän kehittäjänä uumoilin, että menetelmä saattaa vastata useita opetussuunnitelman tavoitteita, mutta tulos oli silti hämmästyttävä. OSM on musiikinopetuksen ytimessä: sillä on mahdollista harjoituttaa kaikkia 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita menetelmän vaiheiden mukaan tehdyn analyysin osoittamalla tavalla. Siihen olisi voinut pyrkiä jo OSM:n kehittälyvaiheessa, jos silloin olisi ollut jo tieto 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista, mutta kehitelin menetelmän ennen uuden opetussuunnitelman luonnoksia. Uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin paneuduttuani huomasin, mitä asioita tässä tutkimuksessa käytettyihin sävellytystapauksiin olisi vielä voinut lisätä (mm. käsitteiden harjoittelua kokonaisvaltaisesti liikkuen). Nyt osaisin suunnitella vielä paremmin ja yksityiskohtaisemmin 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita noudattavia osallistavia sävellytysprosesseja eri sävellytystapauksille, luokkatasoille tai oppilaitoksille. Ryhmälle, joka on jo käyttänyt OSM:ää, voisoin laatia uusia harjoitteita kaikkiin oppikolmioihin spiraalimallin mukaan laatuvaatimuksia ja kriteereitä tarkentaen. Voisin laatia OSM:n pohjalta osallistavia sovellutusmenetelmiä muillekin aloille.

Opettaja, joka käyttää OSM:ää, vaikuttaa suuresti osallistavaan oppimisprosessiin. Hänen asiantuntemuksensa ja opettajuutensa kautta OSM:n taustafilosofia tulee (tai ei tule) menetelmässä näkyviin. OSM ohjaa 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden harjoitteluun, mutta opettaja voi omien intressiensä, vahvuuksiensa, ryhmänhallintataitojensa sekä oppilaiden luokka- tai taitotason mukaan laajentaa, eriyttää tai kaventaa menetelmän tavoitteita ja sävellytystehtävän elementtejä. Opettajan tiedonkäsitystä tulee päivittää uuden opetussuunnitelman tavoitteita ja OSM:n viitekehystä vastaavaksi.

Omaa opettajuutta en voi siirtää, joten pyrin jatkossa lisäämään OSM:n käyttäjälle myös tietoa OSM:stä ja sen taustafilosofiasta. Minun oli tietysti helpompi käyttää itse kehittämääni opetusmenetelmää, sillä olin sisäistänyt sen vaiheet ja niiden funktiot. Jokainen uusi työtapaa vaatii harjoittelua. Menetelmää kokeilleet kollegat olivat samaa mieltä, että menetelmä soveltuu uuden opetussuunnitelman mukaiseen sävellyttämiseen, ja OSM:n avulla voi harjoituttaa myös monia muita opetussuunnitelman tavoitteita. Testaajakollegoiden kyselyvastauksien perusteella OSM on välittynyt hyvin musiikinopetuksen työtavaksi. Haasteellinen tavoite on se, että jokainen opettaja mieltäisi, että hänen tulisi oman alansa oppisisältöjen lisäksi ottaa tehtäväkseen myös osallisuuden, oppimaan oppimisen, tiedonprosessoinnin, toimijataitojen ja työilmapiirin kehittäminen opettamisissaan ryhmissä.

Testaajat pitivät menetelmää 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden hengen mukaisena ja musiikilliseen keksimiseen soveltuvana. Yksi testaaja oli kertonut menetelmästä alakoulun rehtorina toimivalle miehelleen, ja molemmat totesivat, että menetelmä on aivan uutta opetussuunnitelmaa vastaava. He innostuivat ja kyselivät, joko menetelmää voi jakaa muihinkin kouluhin, muillekin kollegoille ja muihinkin sävellytystapauksiin, jopa muihin op-

piaineisiin, ja voiko menetelmän ottaa heti käyttöön. Uskon, että menetelmä soveltuu muillekin kollegoille, mutta se edellyttää opettajalta rohkeutta sietää luovaa hallittua kaaosta. Opettajan pitää ottaa menetelmä haltuun, jotta hän voi luoda oppilaisiinkin uskoa, että menetelmä toimii, ja että oppilaat onnistuvat. Opettajan pitää uskoa itseensä ja olla rohkea luodakseen turvallisen tilanteen luovaan toimintaan.

Minkä tahansa sävellyksen välittyminen seuraaville kuulijoille riippuu sen esittäjien taidoista ja kapellimestarin tulkinnasta. Samoin on opetusmenetelmän käytön kanssa. Opettaja soveltaa menetelmää omien työvuosien tuomien kokemuksiensa ja taitojensa mukaan. Ammatillisuus kehittyy kokemuksen myötä. Kokeneimpien opettajien omasta ammattikoulutuksesta on voinut jo aikaa vierähtää, joten täydennyskoulutus olisi hyödyllistä. Urautuminen tai epävarmuus voivat rajoittaa epämukavuusalueelle menemistä ja uuden kokeilemistä. Koulutus luo turvallisuutta ja rohkeutta kokeilla uusia ideoita, kuten osallistavaa sävellytysmenetelmää.

Osallistavaa sävellytysmenetelmää on mahdollista käyttää apuna musiikinopetukseen ja sävellyttämiseen. Tämän tutkimusprosessin ja tulosten perusteella on mahdollista, että tätä menetelmää voi soveltaa myös muihin oppiaineisiin ja aloille, joissa tehdään luovia sovelluksia opitusta (ks. Vilka 2015, 109, 126).

5.2 Kokemuksia osallistavan sävellytysmenetelmän käytöstä

Kirjasin omia ja kollegoiden havaintoja osallistavan sävellytysmenetelmän testaamisesta ja käyttömahdollisuuksista teemoittain. Oli mukava havaita, että meillä oli samanlaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Opettajan rooli on merkittävä. Minäkuva ja toimijataidot kehittyvät osallisuudessa – niin oppilaiden kuin opettajankin. Olemme toisiamme varten.

OSM:n kehittäjänä huomasin, että sävellyttäminen jäikin sivurooliin, kun osallisuuden merkitys korostui prosessissa. Ilokseni huomasin, että menetelmä ja sen vaiheet vastasivat 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita. Uusi opetussuunnitelma oli samoilla linjoilla opetuksen tavoitteista, kuin mihin itse olin työssäni päätenyt. Ihmisenä kasvu, yksilön ja yhteisön suhde, osallisuus ja ajattelun taidot vaativat harjoittelua. Haluan kehittää menetelmää niin, että myös muut työvaiheet sävellyttämisen lisäksi saavat pedagogiset ja spiraalimallilla toimivat portaat, joita edetä (ks. luvut 1.2 ja 1.3.2). Konkreettisia malleja uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen tarvitaan.

OSM ohjaa harjoittelemaan toimijataitojen tavoitteisiin pääsyä. Se tie on pitkä, mutta todella tärkeä kaiken muunkin oppimisessa ja elämässä. Pitää oppia uskomaan itseensä ja yrittämään, orientoitumaan, motivoitumaan, olemaan kartalla toimintakentässä, oppia oppimaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. Oppilaiden toimijataidot ovat varsin heterogeeniset. Itsesäätelyä, itsearviointitaitoja, ohjeiden mukaan toimimista, rakentavan kritiikin antamista, kritiikin pohjalta oman tuotoksen parantamista ja oman mielipiteeseen rohkaistumista

tulee harjoituttaa alati lisää. Nämä asiat vaikuttavat oppimisilmapiiriin, turvallisuuteen ja minäkuvan muodostamiseen. Tämä menetelmä ohjaa harjoittelemaan näitä taitoja sävellyttämisen ohessa. Harjoittelu tekee mestarin.

OSM:n kehittäjänä minulla on erilainen suhde ja ajattelutapa menetelmää kohtaan kuin menetelmän testaajilla tai muilla käyttäjillä. Minulla on jo kokemusta menetelmän vaiheista ja omat perustelut, miksi ne on valittu menetelmään, miten ne toteutetaan sekä tutkimuksen viitekehys ajatteluun vaikuttamassa toisin kuin testaajakollegoilla. Analysoin menetelmän toimivuutta opetuksen ja osittain myös oppilaiden näkökulmasta sekä menetelmän kehittämisen kannalta. Menetelmä on minulle monien vuosien työn tulos, itselle tuttu prosessi. Muille se on valmiina annettu uusi työtapa kokeiltavaksi. Kollegat ovat tietoisia opetussuunnitelmasta, joten heillä on pedagogieina käsitys toimintakentästä. Viitekehysten muista teorioista heidän tietonsa saattavat vaihdella.

5.2.1 Opettajan rooli osallistavassa sävellytysmenetelmässä

Opettajuus on asiantuntija-ammatti. Asiantuntijuus kehittyy kokemusten ja koulutuksen myötä. (Luukkainen 2005, 27-28.) Kvalifikaation avulla opettaja vastaa työn asettamiin haasteisiin ja osaamistarpeisiin. Kompetenssi on ammatillista osaamista ja pätevyyttä. Ammattitaitoon tarvitaan yksilöllisiä valmiuksia ja pätevyyttä toimia opettajana. Työelämä asettaa opettajalle tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia haasteita. Työn kokonaishallintaan tarvitaan hiljaista tietoa, äänetöntä ammattitaitoa. Opettaja tarvitsee asiantuntijuutta varten taitoja itsesäätelyyn ja oman toiminnan ohjaamiseen. Tieto muovautuu käytännön ja teorian vuoropuhelun reflektiosta. (Luukkainen 2005, 42-47; Tynjälä 2010, 86-87; Nokelainen 2016, 24.) Lähdin oletuksesta, että nykyisin opettajilla tulee olla dynaaminen tiedonkäsitys ja tutkivan oppimisen tuntemus, kuten opetussuunnitelma edellyttää. Opettajuuden merkitys on suuri opetusprosessien ohjaajana, pedagogisena asiantuntijana, aikuisena, turvallisuuden takaajana, kasvattajana ja mallina. Ohjaamistakin voi pitää tietämisen tapana. Opettajuuden merkitys uuden opetussuunnitelman myötä kasvaa.

Hyvän aineenhallinnan, asiantuntijuuden, pedagogisen tietämyksen ja toiminnan lisäksi opettaja pitää sitoutua luovaan kasvatustyöhön luodakseen edellytykset luovalle oppimisympäristölle. Oppilaiden luovaa ajattelua ja toimintaa pitää edistää lahjakkuuteen tai kyvykkyyteen katsomatta. Musiikinopettaja tarvitsee sekä henkilökohtaista että ammatillista luovuutta toimiakseen inspiroivana mallina oppilaille. Luovan prosessin ohjaajana opettaja tarvitsee samoja taitoja kuin oppilaansakin: kykyä luoda kysymyksiä ja yhteyksiä asioiden välille, tarkastella asioita uudesta näkökulmasta, tutkia ideoita ja ajatuksia työtään sekä ajatuksiaan reflektoiden. (Jesson 2012, 33-34; Nokelainen 2016, 25.) Opettajakin kehittyy ammatissaan, jos itse haluaa ja on valmis asettumaan alttiiksi uusille tuulille haastamalla itseäänkin mukavuusalueensa ulkopuolelle kehittämään ajatteluaan ja pedagogiikkaansa.

Opettajuus, opettajan pätevyys ja vastuu opetustilanteesta (oman harkinnan käyttö) eivät ole menetelmäsidoonaisia, vaan ne ovat opetuksessa läsnä aina. Opettajan henkilökohtainen panos ja ryhmän sisäinen dynamiikka ovat

keskeisiä turvallisen oppimisympäristön luomisessa (vrt. Jesson 2012, 6; Uusi-kylä & Piirto 2006, 35; Ryan & Deci 2001, 70). Opettajalla on ammatillinen vastuu opetuksesta, toiminnan laadusta, arvioinnista, turvallisuudesta, työilmapiiristä ja tilanteen hallinnasta. Mikään opetusmenetelmä ei ole siirrettävissä, jos opettaja ei huolehdi opettajuudestaan.

Luova työskentely edellyttää, että opettaja toimii välillä suunnitellusti, välillä spontaanisti (Craft 2006, 44). Jos opettaja ei ole tyytyväinen tunnin kulkuun, hänen tulee puuttua siihen esim. vaatimalla hyvää käytöstä, huolellisempaa työtä ja keskittymistä, tai ohjaamalla esimerkiksi mikrofonin käyttöä, eikä vain hyväksyä ei toivottujen tai huonolaatuisten tilanteiden ja toimintojen tapahtumista. OSM:ssä tavoitteena ei ole vain luova tuotos tai tiedollinen ja taidollinen oppiminen, vaan oppiminen kaikissa oppimisen ydinmetaforissa. Joskus oppilaiden luova prosessi voi vaatia eriyttämistä, suunnan muuttamista, erilaista toteutustapaa tms. ennalta suunnittelematonta.

Poissaolot, kännykän akun virran loppuminen ym. aiheuttavat muutoksia suunnitelmiin. Pareja ja trioja joutuu välillä yhdistämään tai muuntelemaan tilanteen mukaan. Toki se vaikuttaa sanoitukseen (aiheeseen) ja esitykseen. Opetetaan lapsille, että jos suunnitelma A ei toimi, ei hermostuta, vaan otetaan käyttöön suunnitelma B. Jälleen harjoitellaan tulemaan toimeen kaikkien kanssa ja jättämään itsestä positiivinen sosiaalinen jalanjälki. Elämä on täynnä muutoksia ja yllättäviä tilanteita. Niihin varautumista ja rauhallista suhtautumista on hyvä harjoitella turvallisessa ympäristössä. Opettajan rauhallisuus antaa oppilaille mallin suhtautua yllättäviinkin muutoksiin rauhallisesti.

Ohjattu opetus ja selkeä esiintymistilanne ovat opettajille tuttuja. Vapaampi tuntitilanne on haastava kaikille osapuolille. Luova toiminta keksinnän aikana ja eriaikaisesti etenevät oppilaat fyysisesti eri tiloissa saattavat tuntua vaikeasti ohjattavilta. Opettaja tarvitsee rohkeutta ja hyvät hermot hallitun kaoksen sietämiseen ja luovien tilanteiden hallintaan. Opettajan tulee uskoa itseensä ja luotsata oppilaatkin uskomaan itseensä ja onnistumiseen. Uuden menetelmän vaiheiden haltuunotto on aina haasteellista. Vaikka OSM:n luova prosessi saattaa vaikuttaa haastavalta toimintatavalta, ei se oikeasti olekaan niin vaativa, jos uskoo onnistumiseen, oppilaisiin, itseensä (opettajaan) ja itse menetelmään, johon pitää siis ennalta tutustua. Oppilaat pysyivät enimmäkseen asiassa, vaikka yhtäaikainen työskentely eri työvaiheissa ja luokkatiloissa aiheutti hässäkkää. Testaajakollegat totesivat luovan työtavan olevan välttämätön 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opettajan tulee antaa oppilaille sopivassa suhteessa sekä vapautta että ulkoista ohjeistusta, jotta säilytetään maltti pysyä tavoitteen sisällä (Kozbelt, Beghetto & Runco 2010, 20). Oppilaat tarvitsevat enemmän ja vähemmän kaitsemista koko prosessin ajan. Kaikkien osallistumista musiikilliseen keksimiseen sekä vertais- ja itsearviointiin pitää kontrolloida. Lomakkeiden täytössä jää helposti puutteita, jotka pitää tarkistaa ennen palautusta. Kiire ei kannata. Muutama oppilas ei antanut tai saanut palautetta. Vaikutti siltä, että heidän oman toiminnan ohjauksessa oli puutteita. Itsearviointin tekemistä tai lomakkeen täyttämistä pitää ohjata tarkemmin ensimmäisillä kerroilla. Sanat ja nuotit kan-

nattaa tarkistaa vielä ennen konserttia. Itseohjautuvuutta ja ohjeen seuraamista on hyvä korostaa. Opettajan tukea, rohkaisua ja käynnistelyä tarvitaan erityisesti keksimisvaiheeseen, joten oppilaiden pitää harjoitella malttia ja vuoron odottamisen taitoa. Opettajan ei pidä auttaa suuriäänisintä vaatijaa ensimmäisenä, vaan jonovuoron ja tasa-arvon mukaan.

Opettajan tulee kuulla ja nähdä kaikki yhtä aikaa, puuttua ikävään käytökseen, ohjata turvallisen ja ystävällisen ilmapiirin luomiseen, olla valmiina auttamaan, kannustamaan ja huolehtimaan, että kaikki ovat prosessissa mukana, ja hommat hoituvat. Jo tieto siitä, että opettaja huolehtii ja puuttuu, eikä anna muiden nauraa yrittämiselle ja epäonnistumiselle, luo turvallisuutta. Opettaja päättää, millainen toiminta ja käytös hyväksytään. Hänen tulee olla aikuinen, joka osaa sanoa ei. Taitava pedagogi osaa hoitaa sen vielä tyylikkäästi ja kohteliaasti ilman vihaa. Luovassa prosessissa pitää olla tarkkana, ettei aihe leviä tai rönsyile liikaa. Tutkivan oppimisen kehä pitää osata jossain vaiheessa myös pysäyttää, löytää tila, jossa avoimen ongelman ratkaisu on riittävän hyvä.

Opettaja on malli. Opettaja vastaa toiminnan laatukriteereistä antaen oppilaille mallin riittävän hyvästä tai kunnollisesta toiminnasta, mutta myös siitä, että epäonnistumista ei tarvitse pelätä, vaan luovaan työhön voi ryhtyä rohkeasti. Opettaja kannustaa kaikkia rakentavasti ja kohtelee kaikkia tasa-arvoisesti ja huomaavaisesti. Kohtelias käytös oppilaita kohtaan on myös malli siitä, kuinka toisia tulee kohdella. Kehuja annetaan, kun niihin on aihetta ja perusteet, sillä aiheettoman kehumisen myötä myönteisen palautteen merkitys häviää. Huumoria on hyvä viljellä, mutta ei kenenkään oppilaan kustannuksella.

Opettajan rooli on merkittävä prosessin ja oppilaiden käytöksen ohjaamisen lisäksi siinä, että hän saa oppilaat hyväksymään sen, että on oltava valmis olemaan kaveri kaikille, jotta kenenkään päivä ei menisi pilalle. Sekä omissa että kollegoiden sävellytysprosesseissa yleisö, omat tuotokset sekä yhteistyö parin tai trion jäsenten kanssa on koettu voittopuolisesti hyväksi, joten itsesääntely ja sosiaaliset taidot ovat toimineet enimmäkseen hienosti. On onnistuttu luomaan turvallinen tilanne säveltää. Välittävä ja puuttuva opettaja on avainasemassa prosessin onnistumisen kannalta. Menetelmää testannut opettaja toteasi, että prosessi itsessään on yhtä arvokas kuin lopputulos.

Opettajalta tarvitaan myös eriyttämiskykyä prosessin eriaikaisen etenemisen vuoksi. Jätin testauksesta eriyttämisohteet pois, jotta itse menetelmä kävisi tutuksi. Jatkossa olen viisaampi, ja esitän eriyttämiskeinoja valmiiksi. Myös tvt- ja äänentoistotekniikka pitää hallita, ja opettajan tulee olla valmiina ohjaamaan oppilaita mm. mikrofonin käytössä (kuten kuuluvuus kuntoon, ei kainostelua, vaan totutellaan oudon kuuloiseen omaan ääneen), eikä vain edetä sävellytysprosessissa. On monia asioita, joita ei voi kirjata ohjeisiin, joita opettajan oletetaan hoitavan, ja joihin opettajan oletetaan puuttuvan. Pedagogin työ on tärkeää.

Myös osallistavan sävellytysmenetelmän käyttäjien ajattelua tulee kehittää, jotta he ymmärtäisivät menetelmän tavoitteet ja toimintaperiaatteet. Menetelmän käyttäjät ovat myös osallisia tutkivan oppimisen prosessissa, kuten oppilaansakin. Opettaja opettelee menetelmän toimintaa ja ohjaa oppilaiden prosessia; oppilaat opettelevat säveltämistä ja metataitoja uudella opetusmenetelmällä.

Opettajan tietoisuus ja ymmärrys OSM:n pedagogisesta viitekehystä, tutkivan oppimisen menetelmästä, praksiallisesta musiikkikasvatuksesta, oppimisen ydinmetaforista ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista yhdessä opettajuuden kanssa antavat hyvät lähtökohdat OSM:n käytölle. Jatkossa on hyvä antaa OSM:n käyttäjille myös tietoa menetelmän viitekehystä. Testaajakollegani totesi, että opettajan tulee itse uskoa menetelmään ja valaa usko siihen myös oppilaisiin. Koen tuon luottamuslauseena opettajalta, joka lupasi kokeilla menetelmää, vaikka sen toimivuudesta ei ollut kokemuksia muilla kuin minulla.

Oli mielenkiintoista seurata myös pari kollegan pitämää kolmannen luokan sävellystuntia. Testaajakollega opasti lähtemään kantelemelodioiden keksimisen liikkeelle nuoteista. Näin saatiin varmasti kahden tahdin mittaisia kappaleita. Itse lähdin toiminnallisesta soittamisesta ja korvakuulolta soiton nuottimuksesta. Ajattelin, että puhekin lähtee kuullusta, eikä kirjoittamisesta tai lukemisesta. Asioita voi tehdä eri tavoin. Pedagogi tekee omat valintansa. Mielenkiintoista on, että usein klassisen musiikkikoulutuksen saaneet muusikot ovat nuottilähtöisiä, kun taas bänditaustaiset toiminnallisia korvakuulolta soittajia.

Kaikissa kouluissa ei ole äänityslaitteita kaikille oppilaille, joten kannattaa hyödyntää oppilaiden omat laitteet opetuskäyttöön (byod). Opettajan tulee huolehtia myös some-kontrollista, kun oppilaille on kännykät käytössä, ja lapset ovat levällään ympäri koulua. Oppilaille jäivät muistoksi äänitteet omista kappaleista. Osa otti myös valokuvan kirjallisesta tuotoksestaan. On hyvä dokumentoida työskentelyn vaiheita tv-taitoja hyödyntäen.

Vaikka konserteissa arvioidaan yleisö, opettaja arvioi jokaisen ryhmän tuotokset ja henkilökohtaiset osuudet niin, että muu luokka ei arvioita kuule. Vähintäänkin oppilaille on hyvä kertoa, että opettaja arvioi prosessin ja tuotokset. Oppilaiden on hyvä saada realistista palautetta osaamisestaan, jotta eivät heitä hommaa lekkeriksi. Kannustaminen on tärkeää, jotta uskaltaudutaan kokeilemaan ja yrittämään. Esiintyjä ei nolata tai arvioida koko luokan edessä, mutta toki heidän prosessinsa kuuluu arvioida.

Luovassa sävellysprosessissa arviointiin on otettava uudenlaisia tarkastelutapoja. Arviointia on monenlaista. Oppilaat antavat arvioita vertais- ja itsearvioinneissa. Esiintyjät arvioivat yleisöä, myöhemmin myös yleisö esiintyjää. Opettajan tekee toiminnallista sävelly- ja opetusprosessin arviointia, arvioi musiikilliset tuotokset ja esitykset sekä pohtii oppilaan kokonaisarviointia. Tutkija voi arvioida opetus-, oppimis- ja sävellysprosessia, opetusmenetelmän kehittämistarvetta, perusopetusta kokonaisuutena sekä opetussuunnitelman tavoitteita. Jatkuva arviointi on myös rakentavaa, sillä se ohjaa kriittisyyteen, itsesäätelyyn, oman toiminnan kehittämiseen ja oman tuotoksen ja musisointitaidon kehittämiseen. Olisin voinut kysellä oppilailta, miten he arvioivat vertaisarvioinnin ja yleisön arvioimisen vaikuttaneen prosessiin ja heidän toimintaansa. Huomasivatko he, miten se, että muut arvioiva omaa toimintaa (vertaisarviointi), vaikutti heidän itsesäätelyynsä?

Luovan sävellytysprosessin jatkuvan arvioinnin merkitykseen ja rooliin olisi pitänyt panostaa enemmän. Keskityin ehkä liikaa itse sävellytysmenetelmän toimivuuden tutkimiseen, vaikka kerroinkin testajakollegoille, miten ja miltä pohjalta prosessia voi arvioida missäkin vaiheessa. Jatkossa opettajan ohjeisiin pitää kirjata tarkemmin arviointiohjeita, ja tutkia, miten arviointi sujuu, ja mitä arvioinnin muotoja pitää harjoitella enemmän, tai miten arviointimalleja ja kysymyksiä voi vaihdella.

Luova prosessi, jossa osallisuus on merkittävässä asemassa, pitää nähdä monitahoisena oppimiskokemuksena. Siinä on tavoitteita osallisuuteen, itsesäätelyyn, luovuuteen sekä musiikillisten oppisisältöjen tiedollisiin ja taidollisiin kykyihin – tavoitteita kaikkiin oppimisen ydinmetaforiin toimijataidoista osallisuuteen ja tiedonprosessointiin. Myös eri tiedon muotojen tavoitteiden ja niiden kokonaisuuteen tai toisiinsa liittymisen ymmärtäminen tulisi olla tavoitteellista. Siksi on hyvä vertailla tiedonmuunnoksia: oppilaiden oman tuotoksen äänitettä (tässä tutkimuksessa se jäi), jolla haetaan vertaisarviointia, tuotoksen kirjallista ja loppukonsertissa soivaa asua. Sen pohjalta voi tehdä päätelmiä oppilaan ajattelun taidoista tiedonmuunnosten osalta: osaako oppilas muuttaa luovan tuotoksensa soivasta asusta kirjalliseen, ja soittaako hän kirjallisesta nuotista kappaleensa samoin, kuin oli alun perin tarkoittanut, onko nuotinluvussa haasteita, tai vaikuttaako esiintymisjännitys tuotokseen. Alakoulussa musisointi on kirjallista asua tärkeämmässä asemassa. Olennaisinta on päästä mukaan musiikkiin ja musisoivaan yhteisöön. Kun on päästy pitemmälle musiikillisissa valmiuksissa, voidaan arvioida tarkemmin notaatio- ja solfataitoja sekä analysoida musiikin muotojen relaatioita.

Osallisuutta ja toimijataitoja voi arvioida koko prosessin ajan tarkkailemalla, vertais- ja itsearviointien pohjalta, yleisö- ja esiintymiskäyttäytymisestä sekä sävellyksen äänitteestä ja nuotinnoksesta. Toki opettaja muutenkin voi arvioida, miten oppilaan itsetunto, kyky toimia kaikkien kanssa, itsesäily ym. toimijataidot kehittyvät, mutta itse- ja vertaisarviointien avulla hän voi itse lomaketta tarpeen mukaan muuttaen arvioida täsmällisesti näitä osa-alueita. Itsearviointien pohjalta voi antaa jatkossa musiikillisen tiedonprosessoinnin vaiheisiin täsmätukea sitä tarvitseville (analyysistä näkee, kuka tarvitsee mihinkin vaiheeseen tukea).

Näissä tutkimukseen otetuissa tapauksissa luovalle ilmaisulle on varsin rajatut elementit, mutta näin toimittaessa luodaan turvallisuutta ja onnistumisen kokemuksia. Jatkossa opetellaan uusia elementtejä ja keinoja toteuttaa enemmän omaa sisäistä musiikillista ilmaisua. Mitä useammin sävelletään tai mitä enemmän musiikillisia elementtejä säveltämiseen opitaan, sitä suurempi ilmaisuvapaus ja rakennuspalikkakokoelma omiin sävellyksiin oppilaille kertyy.

Testajaopettajalle jäi kaikki materiaali analysoida oppilaiden töitä, vertaisarviointeja, itsearviointeja, prosessia ja konserttiesitystä. Mainitsin, että opettaja käy mököarvosanojen pohjalta kahdenkeskiset keskustelut, mutta unohdin kirjata, että opettajalla on prosessin myötä sen aikana ja sen jälkeen mahdollisuus koota arvioita palautteeseensa, jonka hän antaa henkilökohtaisesti turvallisella hetkellä. Opettajaa pitää ohjeistaa vertaamaan kirjallista tuotosta

ja esitystä sekä arvioimaan soittotaitoja. Testaaja totesi, että opettajan ohjeistus oli pikkutarkkaa tutkimuksen vuoksi, joten jatkossa olisi hyvä nostaa vain ydinasiat esiin. Tämä on haastavaa, sillä kun en ollut ohjeistanut joitakin itsestään selvinä pitämiäni asioita, ne olisikin ollut hyvä olla kirjallisissa ohjeissa, kuten se, että opettaja arvioi prosessin ja tuotokset. Ohjeista ei kuitenkaan saa tulla liian raskaita ja pitkiä opettajille.

Vaikka vertaisarviointien pohjalta luotavissa olevilla henkilökohtaisilla profiileilla ei ole tämän tutkimuksen kannalta suurta merkitystä, ne voivat tuoda luokanopettajalle mielenkiintoisia tietoja luokan toiminnasta ja sosiaalisista suhteista. Opettajan kannattaa analysoida oppilaiden vertais- ja itsearviointit. Oppilaiden itsearviointien perusteella opettaja voi kohdentaa opastusta haasteellisiksi koettuihin työvaiheisiin sekä rohkaisua ja tukea niitä tarvitseville oppilaille.

Tarkoituksellisesti en puuttunut testaajakollegoiden opetukseen ja sävellytysprosesseihin, jotta sain tietoa menetelmän ohjeiden välittymisestä heille ja heidän kokemuksistaan menetelmän käytöstä. En tiedä, osasivatko he hyödyntää oppilailta saamiaan materiaaleja. En antanut analyysiohjeita vertais- ja itsearviointeille. Itse tein analyysit tutkimusta varten ryhmissä, joissa itse testasin (4b ja pamu4). Ehkä vasta sitten tajusin niiden merkityksen opettajalle, enhän tiennyt ennakoon, mitä analyysistä voi saada irti. Testaajat olivat osallistavaan sävellytysmenetelmään tyytyväisiä, saivat siitä paljon ja antoivat hyvää palautetta. Oppilaiden kirjallisten tuotosten analyyseistä saisi tietoa luokan toiminnasta ja oppilaiden oppimisesta.

Testaustilanne on saattanut tehdä menetelmää testaavan opettajan varovaiseksi opettajuutensa suhteen. Testaus on saattanut vaikuttaa niin, että testaajaopettaja keskittyi vain menetelmän läpi suorittamiseen. Voin jatkossa tarkentaa ohjeistusta, että oppitunneilla opettajan kuuluu käyttää omaa harkintaa arvioinnin ja tilanteisiin puuttumisen suhteen, sillä opettaja toimii ammatillisesti opettajuutta unohtamatta, vaikka testaakin menetelmää. Jatkuvan arvioinnin roolia pitää korostaa luovassa sävellytysprosessissa. OSM:ssä ei opiskella vain säveltämistä, vaan toteutetaan kaikkia oppimisen ydinmetaforia. Niin vuorovaikutukseen, työvaiheisiin kuin soittimien ja mikrofonin käyttöön pitää antaa ohjeistusta. Opetusmenetelmien siirrettävyys perustuu siihen, että luotetaan opettajien ammatillisuuteen ja opettajuuteen. Oppikirjailijana ja kouluttajana sain lisähaasteita opettajakollegoiden ohjeistuksen pohdintaan ja muotoiluun. Opettajuuteen pitää luottaa, mutta asioita ei voi pitää itsestään selvinä. Olen erittäin kiitollinen testaajakollegoille, että he uskaltuivat testaamaan uutta menetelmää. He tekivät työnsä hyvin. Minun pitää kehittää menetelmää ja sen ohjeistusta.

5.2.2 Osallisuus, minäkuva ja toimijataidot

Osallistavassa sävellytysmenetelmässä tehdään lähes koko ajan yhteistyötä. Oppilaat toimivat enimmäkseen ryhmissä tai pareina. Välillä on opettajajohtoisia opetustilanteita, välillä vapaampia vuorovaikutustilanteita ja muutamia yksilöllisiä arviointitilanteita. Yhdessä musisoidessa sekä osallisuuden että musii-

killiset tavoitteet täyttyvät. Kaikki onnistuivat musiikillisessa valmiuksien omaksumisessa (tietotaidon oppimisessa musiikillisessa toiminnassa) ja keksimisessä, kokivat onnistumisen iloa sekä esittivät oman kappaleensa ja olivat yleisössä konsertissa. Sekä esiintyminen että keskittyvä kuunteleminen ovat itsessään yleisökasvatuksen kannalta tärkeää tavoitteellista toimintaa. Esiintymis- ja yleisökasvatus ovat osa osallisuutta. Huumori on sosiaalista liimaa, jota sai käyttää kappaleiden ja bändien nimien, esiintymisasujen ja -tapojen keksimisessä. Elämässä pitää olla välillä vähän hömpää.

Uuden opetussuunnitelman opetuksen tavoitteena on ryhmän jäsenenä toimiminen, musiikissa se oli vielä eriytetty musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimiseksi. Tämä toi haasteita tuntianalyysiin. Musiikillisen ryhmän jäsen saattoi tarkoittaa duoa tai trioa, joka teki samaa sävellystä, koko ryhmää, joka teki räpin taustaa tai soitti kanteleella melodioita opettajaa matkien. Joskus toimittiin ryhmissä ilman musiikillista toimintaa, tai musiikillinen toiminta ei ollut pääasia, kuten vertaisarvioinnissa, jossa arvioitiin toisten musiikillisten toimintojen tuotoksia. Voiko yleisönä olemisen tulkita musiikilliseksi toiminnaksi? Vaikka kuuntelu olisi musiikillista toimintaa, onko se musisointia tai musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista? Laadullisissa analyyseissa tuli onneksi joka tapauksessa merkintöjä sekä ryhmän että musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimisesta, joten molemmat tavoitteet täyttyivät.

Musiikkia opettavat opettajat haluavat kokemusteni mukaan keskittyä vain opettamaansa oppiaineeseen, joten se, että oppiaineen sisään halutaan solumuttaa osallisuuden ja toimijataitojen tavoitteita, voi tuntua opettajasta lisärasitteelta. Miksi musiikin tunneilla pitäisi opettaa vuorovaikutustaitoja, kun musiikissakin on paljon tekemistä, ja tunteja on vähän? Opettajuus on jälleen avainasemassa. Opettajien tulisi opettaa ja kasvattaa oppilaita kokonaisvaltaisesti – ei vain oppisisältökeskeisesti. Mielestäni on aika erikoista, että pidetään erillisiä tunteja, joissa opetellaan vuorovaikutusta sen sijaan, että osallisuuden ja toimijataitojen harjoittelu integroitaisiin kaikkiin oppiaineisiin. Ihmisenä kasvamiin ja oppimaan oppimiseen pitäisi pyrkiä joka oppitunti oppisisällöistä riippumatta. FOTA-projektin tavoitteena on oppimaan oppimisen ja ajattelun taitojen kehittäminen. Kiva-koulu pyrkii vähentämään kiusaamista. OSM pyrkii yhdistämään näitä molempia tavoitteita luovaan ongelmanratkaisuun ja praksiaaliseseen musiikkikasvatukseen, kenties myös muihin oppiaineisiin ja ilmiöihin.

Oli haasteellista kehittää menetelmä, joka ohjaa itsesäätelyn, itse- ja vertaisarvioinnin kehittämiseen, käytöksen paranemiseen, toisten huomioon ottamiseen, myönteisen minäkuvan kehittämiseen ja luokan turvallisen ilmapiirin luomiseen. Ajattelun taitojen kehittämiseen ja tiedonluomiseen on mielestäni huomattavasti helpompi keksiä harjoitteita. Olennaisinta sävellyttämismenetelmäni vertaisarvioinneissa on se, että oppilaat harjoittelevat itsesäätelyä, kun tietävät, että heidän antamansa rakentava kritiikki arvioidaan. Tietoisuus siitä, että omaa käytöstä ovat arvioimassa kaikki ryhmän jäsenet opettajan lisäksi, parantaa usein myös luokan pomojen käytöstä, mikä lisää tasa-arvoisuutta ryhmässä.

Toimijataitoihin vaikuttavat tietoiset, tiedostamattomat ja tietoisuuden ulkopuoliset tekijät. Hiljainen tieto ei aina välity, sillä oppilaan elämismaailmassa voi olla tiedostusta ehkäiseviä tekijöitä. Vertais- ja itsearvioinneissa pitää herätä miettimään omaa osuuttaan, omia toimijaitoja ja itseä suhteessa toisiin. Koska vuorovaikutus ja osallisuus nousevat keskiöön, kaikille kaverina olemista, myönteisen sosiaalisen jalanjäljen jättämistä ja toisten huomioon ottamista, kaunista käytöstä kaikille pitää alati harjoittaa. Kukaan ei voi olla toista tärkeämpi, vaan kaikkien mielipiteet ja käytös vaikuttavat koko luokan toimintaan.

OSM osoittaa, että hyvää käytöstä pidetään arvossa. Luokan oppilaiden sosiaaliset jalanjäljet vaikuttavat luokan ilmapiiriin ja siellä viihtymiseen, uskaltaamiseen ja jälleen minäkuvan kehittymiseen. Minän hiominen alkaa siitä, että tajuaa oman käytöksen vaikuttavan muihin. Se, että käsittää muiden arvioivan omaa käytöstä, lisää itsesäätelyä. Ryhmän jäsenten itsesäätelytaito sekä minäajattelusta me-ajatteluun ja rakentavaan vuorovaikutukseen siirtyminen parantavat luokan turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Hyvän muiston luomista itsestä pitää harjoitella, kuten myös huumoria ja pientä hassuttelua sääntöjen rajoissa. Huumori on sosiaalista liimaa, kun se ei loukkaa ketään. Kaikki ei saa olla liian vakavaa.

Menetelmän myötä harjoitellaan toimimaan kenen tahansa kanssa pari- tai ryhmätyössä toista arvostaen sekä omaa ja toisten työtä kunnioittaen. Omalla käytöksellä on vaikutusta siihen, mitä muut ajattelevat, ja miten he toimivat, ja miten oma ja toisten minäkuvat muotoutuvat. OSM harjoitutti suhtautumaan kaikkiin ryhmäläisiin arvostavasti ja kohteliaasti positiivisen sosiaalisen jalanjäljen jättämistä.

Oppilaita pitää kannustaa ja rohkaista uskomaan itseensä ja onnistumiseen. OSM:n matalan kynnyksen harjoitteiden avulla oppilaat voivat saada kokemuksia siitä, että opettaja ja kaverit auttavat ja tukevat, ja että itse voi tukea ja auttaa muita. Opettajan rooli turvallisuuden luojana on merkittävä. Puuttuminen ja välittäminen välittyvät. Yleisö- ja esiintymiskasvatuksen avulla pyritään luomaan otollinen ilmapiiri minäkuvan vahvistamiseen ja toisten huomioon ottamiseen. Musiikki, toisten huomioon ottaminen ja onnistumisen kokemukset luovat hyvinvointia ja turvallisuutta. Vaikka OSM ohjaa toisten huomioon ottamiseen ja itsesäätelyyn, osallisuuden taitojen oppiminen vie aikaa. Parhaimmat tulokset ovat havaittavissa vasta useamman osallistavan sävellytysmenetelmäkerran jälkeen.

Oppilas kehittää vuorovaikutus- ja itsesäätelytaitoja vertaisarvioinnin avulla. Jokainen oli mukana vertaisarvioinnissa, vaikka parilta oppilaalta jäi joko antamatta tai saamatta palaute poissaolon tai oman toiminnanohjauksen puutteiden vuoksi. Yleisökasvatus kuuluu osallisuuteen, joten siihen panostettiin. Yleisön arvioiminen konsertissa tuo turvallisuutta. Jokaisessa ryhmässä yleisö äänestettiin turvalliseksi. Asiaan kiinnitettiin paljon huomiota, jotta virheitä ei tarvitsisi pelätä. Analyysin perusteella menetelmä on koettu turvalliseksi, vuorovaikutusta on ollut tyttöjen ja poikien välillä, hymy- arvioita oli enemmistö kaikista arvioinneista. Mököarvioita sai vain tosi harva.

Vertaisarvioinnissa oppilaat opettelevat itse osallisina antamaan palautetta toisilleen osallisuuden kautta. Se ei ole vain tekninen suoritus, vaan samalla harjoitellaan rakentamaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita. Pitää opetella ja pohtia, miten annetaan rakentavaa palautetta. Mahdollinen turha ja aiheeton kantelu pitää karsia siten, että opettaja pyytää mököarvion antaneilta kahden kesken perustelut antamalleen arvosanalle. Oppilaille piti tehdä selväksi ennen arviointeja, että mökövalinta pitää olla valmis perustelemaan. Olennaisinta on aluksi kitkeä aiheettomat mököarviointit pois turvallisuuden tunteen takaamiseksi.

Tieto mököarvioiden mahdollisesta kontrollista sai itsesäätelyn paremmaksi: testauksissani annettiin vain muutama mököarvio ja nekin perustellusti. On hyvä, että epäasiallinen käytös osattiin raportoida antamalla mököarvio. Huonoa käytöstä ei pidä hyväksyä. Mököarvioita ei pidä pelätä antaa, jos niihin on aihetta. Menetelmä tekee näkyväksi asioita, joita opettaja ei välttämättä pysty tunnilla huomaamaan. Itsesäätelyä voi parantaa myös se, että kontrolli lisääntyy, kun kaikki luokkakaverit voivat joko kehua, tai paljastaa huonon käytöksen. Opettaja voi silloin tällöin kehua oppilaita, jotka ovat saaneet paljon hymyjä, varsinkin sitten, kun vertaisarviointia on harjoiteltu ja opittu, että arviot tulevat vain opettajan tietoon, sillä silloin ne ovat rehellisempiä ja realistisempia kuin julkisesti kerrotut. Myönteisyyden voimaa ei saa unohtaa.

Voi olla, että perusteluvaatimuksen vuoksi mököarvioita annettiin aika vähän. Toisaalta kuulin annetuille mököille hyvät perustelut. Prosessia seuraneena voin sanoa, että vertaisarviointi sujui myönteisissä merkeissä. Toki osa antoi hymynaaman kaverilta saamalleen rakentavalle kritiikille, vaikka se ei välttämättä sisällöllisesti vastannut hymynaaman kriteereitä. Myönteisen ja turvallisen ilmapiirin synnyttyä, voidaan tarkentaa kriteereitä ja kehittää arviointia kriteereitä vastaavaksi. Samoin on tähdennettävä, että arvioidaan tuotosta, ei sen tekijää tai kaverisuhteita. Tytöt antoivat helpommin hymyjä kuin pojat, mikä voi viitata tarpeeseen miellyttää toisia. Osa tytöistä arvioi vain tyttöjä (toisessa ryhmässä oli vain neljä poikaa), mutta pojat arvioivat aina sekä tyttöjä että poikia. Osallistava sävellytysmenetelmä ei ohjaa vain sävellyttämiseen, vaan monen muunkin taidon harjoitteluun, kuten rakentavan kritiikin antamiseen, vertaispalautteen arvioimiseen, huomaavaiseen käytökseen, itsesäätelyyn, turvallisuuden luomiseen, oman mielipiteen esittämiseen, kaikkien kanssa yhteistyössä toimimiseen, esiintymiseen, yleisökäytökseen jne.).

Neljän mököarvioita saaneen 4b-luokan oppilaiden kanssa kannattaisi myös luokanopettajan käydä kasvatuskeskustelu ilmapiirin parantamiseksi. Luokassa olisi hyvä harjoitella lisää itsesäätelyä ja rakentavan kritiikin antamista, jotta jatkossa luokan ilmapiiri olisi vielä hedelmällisempi. Siihen nähden, että tämä oli ensimmäinen kerta lajiaan, oltiin aika mukavasti toisia kohtaan. Itsesäätelyn ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatii harjoittelua ja opettajan puuttumista ei toivottuun käytökseen.

Yhtään mökönaamaa ei saatu eikä annettu pamu4-ryhmässä räpissä, koska niihin ei ollut tarvetta. Oli paikalla, joten huomasin, että näin oli, eikä kyse ollut siitä, että ikävästä käytöksestä ei vain uskallettu raportoida. Pamu4-

ryhmässä osattiin jo paremmin ystävällistä ja rakentavaa vuorovaikutusta, jota oli harjoiteltu aiemmin tuolle ryhmälle pitämilläni musiikin tunneilla.

Rakentavan kritiikin arvioinnissa on varaa kehittyä niin, että kritiikki kohdennetaan ja otetaan vastaan paremmin. Pitää sopia selkeä merkki, että antaa tai ottaa vastaan rakentavaa kritiikkiä esim. katsekontaktilla, jotta molemmat osapuolet ovat tietoisia tilanteesta. Katsekontaktin luomistakin on hyvä harjoitella. Silmiin katsomisen on todettu parantavan oppimista ja käytöstä (Conty, George & Hietanen, 2016). Itse en anna oppilaille esimerkiksi paperiaan ilman katsekontaktia (en päästä paperista irti ennen katseiden kohtaamista). Rakentavaan kritiikkiin (hyviin ja kehittämistä vaativiin asioihin) tulee opetella antamaan konkreettisia perusteluja. Perusteleva vaatii keskittymistä ja ajattelun taitoja. Omia mielipiteitä oppii ilmaisemaan ja perustelevaan, kun taitoa harjoitetaan.

Myös rakentavan kritiikin (saadun palautteen) arviointia voi kehittää. Kaikki eivät välttämättä muistaneet, että hymynaaman saamiseksi tarvittiin kehittämisneuvoja, pelkkä kehu ja ystävällisyys eivät riittäneet. Rakentavan kritiikin arvioinnin kriteereitä voi myös tarkentaa. Aluksi voisi mökö olla vain huonon käytöksen merkinä, neutraali palautteen, josta ei ole hyötyä tuotoksen kehittämisen kannalta, ja hymy oikeasti rakentavan ja kehittämisen kannalta hyödyllisen palautteen merkinä. Kiusaus antaa hymy arvosanaksi on suuri sen helppouden vuoksi, kun ei tarvinnut miettiä perusteluja tai seurauksia, jos kaveri saa tietää arvosanan (kun oppilaat eivät vielä tieneet, että kaveri ei saa tietää, minkä arvosanan on keneltäkin saanut). Jatkossa myös hymynaamalle ja neutraalille ilmeelle voi vaatia perusteluja. Perusteleva on haastavaa, joten sitä pitää harjoitella.

On hyvä painottaa jatkossa, että haetaan arvioita sekä tytöiltä että pojilta. Tämä voisi vähentää kotiin päin vetämistä ja keskittää huomiota arvioitavaan asiaan, eikä arvioijaan tai arvioitavan teoksen tekijään (kaverisuhteisiin). Sosiaaliset ja osallisuuden taidot karttuvat vähitellen, etenkin jos niitä tietoisesti harjoitetaan.

Aika harva oppilas mainitsi saamansa kritiikin vaikuttaneen lopputulokseen. Oppilaita tulee kannustaa ja ohjata kehittämään tuotoksiaan saamansa palautteen pohjalta. Prosessityöskentelyä ja hiomista pitää opetella. Jatkossa oman työn kehittelylle rakentavan kritiikin pohjalta tulee jättää enemmän aikaa ja huomiota, sillä vain muutama oli sitä tämän tutkimuksen aikana hyödyntänyt. Yleensäkin rakentavaan kritiikkiin, sen laatuun ja vaikutukseen tulee panostaa. Rakentavaa kritiikkiä oppii antamaan, ottamaan vastaan ja hyödyntämään sitä, kun asiaa treenataan järjestelmällisesti. Siirtovaikutus ajattelun taidoille, rohkealle keksimiselle ja huomaavaiselle käytökselle näkyy varmasti muissakin oppiaineissa.

Testaajaopettaja N2 oli sitä mieltä, että vertaisarviointia pitäisi harjoitella ennen tähän prosessiin ryhtymistä. Mielestäni vertaisarviointia ei tarvitse harjoitella ennakkoon, vaan sitä harjoitetaan tämän prosessin ja muun koulutyön myötä. Juuri sen vuoksi sisällytin sen menetelmään, että sitä tulee harjoitettua koulun arjessa. En ehkä vielä menetelmän kokeilun alkuvaiheessa luottaisi täy-

sin vertaisarviointeihin, kun niiden antamista vasta harjoitellaan. Moni arvioi aluksi tuotoksen tekijää tai kaverisuhdetta, eikä vielä osannut antaa rakentavaa palautetta itse tuotoksesta.

Itsearviointeista paljastuu, että suurella osalla oppilaista vahva usko itseeseen ja hyvä minäkuva. Kuitenkin tyypillisesti juuri ne tytöt, jotka osasivat antaa rakentavaa kritiikkiä perustellusti, suhtautuivat itseensä usein varsin kriittisesti. Opettajan on hyvä muistaa kehua tunnollisia ja taitavia oppilaita, vaikka opettajan aika usein menee toisten oppilaiden auttamiseen. Tunnollisia tulee kannustaa lempeyteen ja itseensä tyytyväisyyteen, hulivilejä välillä realistisempaan itsearviointiin varoen silti murskaamasta heidän itsetuntoaan. Metakognitiivisia taitoja kehitetään harjoittelemalla. Vertais- ja itsearviointi- ja vuorovaiikutustaidoissakin kehitytään harjoittelemalla kokemusten myötä spiraalimallin mukaan kohti realistisempaa käsitystä omasta osaamisesta ja toiminnasta. OSM:n avulla suunnataan oppilaiden huomio oman toiminnan ja osaamisen reflektioon samalla kun tiedostetaan, miten oma toiminta vaikuttaa toisten toimintaan ja päinvastoin Musiikillinen minäkuva vaikuttaa esiintymiseen ja jännittämiseen sekä uskoon, että on riittävän hyvä. Itsearviointikykyäkin voi kehittää. Jatkossa itsearvioinnissa arviointiskaalaa voisi laajentaa kolmi- tai viisiporlaiseksi. Hyvä itsetunto kehittyy realistisesta minäkuvasta. Kun osaa perustella itselleen, mitä osaa ja mitä pitää vielä harjoitella, omaa hyvän itsetunnon.

Hyvä musiikillinen itsetunto kirvoitti haastamaan itseään monimutkaisempien kantelemelodioiden luomiseen, tämä oli havaittavissa myös 4b-luokassa. Räpeissä kielitaituruus tuli näkyviin molemmissa ryhmissä, samoin pienellä osalla myös kielelliset vaikeudet tai kielen köyhyys. Oppimisvalmiuksellisia eroja tuli esiin menetelmän analyseissa. Käsitykseni siitä, että osallisuus, toimijataidot ja minäkuva ovat keskeisessä asemassa oppimisen kannalta, vahvistui.

Analyysieni mukaan testiryhmät kokivat musiikilliset haasteet enimmäkseen helpoiksi. Tärkeintä onkin onnistumisen kokemuksen luominen matalan kynnyksen tehtävillä, jotta saa rohkeutta kokeilla uudelleen isompiakin haasteita. Musiikillinen minäkuva kehittyy, mikä parantaa toimijataitoja. Musiikillinen itsetunto vaikuttaa osallisuuteen, yrittämiseen, tiedonluomiseen sekä esiintymiseen. Musiikilliset tavoitteet saavutetaan harjoittelemalla tarvittavat musiikilliset tietotaidot ja soveltamalla niitä omalla tavalla keksimällä oma musiikillinen tuotos. Voi olla, että myönteinen minäkuva ja usko onnistumiseen ovat keskeisimpiä asioita toimijataitojen ja oppimisvalmiuksien kannalta. Toimijataitoja pitää harjoitella turvallisissa tilanteissa. Osallistava sävellytysmenetelmä ohjaa tähän. Musiikillinen minäkuva vaikuttaa esiintymiseen ja jännittämiseen, uskoon, että on riittävän hyvä.

Oppilaat olivat tyytyväisiä musiikillisen keksintänsä tuotoksiin. Taidoissa ja tuotoksissa oli toki eroja oppilaiden välillä, kuten kaikissa muissakin oppilaiden suorituksissa. Tärkeintä oli luoda turvallinen kokemus mukavuusalueen ylittämisestä, sävellysprosessista selviämisestä, uskaltautumisesta yrittää, osallisuudesta, musiikillisesta keksimisestä sekä esiintymisestä. Uskon, että oma-kohtainen opitun soveltaminen on osoitus siitä, että on oppinut musiikilliset elementit, joita musiikilliseen keksimiseen on tarvittu.

Oman mielipiteen ilmaiseminen ja arvioinnin perusteluiden pohtiminen vaativat harjoittelua ja rohkeutta. Kolmasluokkalaisille oli haasteellista löytää jotain rakentavaa parannusehdotusta toisten kantelelodiioihin. Opettajan on tärkeä antaa mallia, miten rakentavaa palautetta ja mielipiteitä voi ilmaista asiallisesti ja sanallisesti. Lapset oppivat mallista monia asioita. Opettaja voi sanoa, että minusta x kuulosti mukavalta, koska... tai se kohta toi mieleen ... Voisiko tuon soittaa tai tehdä paremmin, jos ... tms. Näin lapsen havainnointikyky, korva ja analyttinen ajattelu kehittyvät.

On vaikea antaa arviointeja tai rakentavaa kritiikkiä, jos ei ole käsitystä, millainen on hyvä tai huono kappale. Opettaja voi antaa siitäkin malleja. Opettajan merkitys ja malli ovat korvaamattomia. Oppilaat voivat oppia, mitä opettaja osaa opettaa. Hyvä pedagogi haastaa sekä itseään, että oppilaitaan, eikä mene tai anna oppilaiden mennä siitä, mistä aita on matalin. Mikään arvokas taito ei tule ilmaiseksi. Pitää haastaa itseään, mutta osata olla myös jossain vaiheessa tyytyväinen.

Musiikkia voi prosessoida muuallakin kuin tietoisella tasolla. Musiikin keinoin voi löytää pääsyn hiljaiseen tietoon ja tietoisuuden ulkopuolella olevaan tietoon. Musiikkiterapiassa pyritään tähän. Oman toiminnan ohjaus, ohjeiden seuraaminen ja itsearviointi ovat haasteellisia opettaa ja oppia. Muisti ei kaikilla riitä edelliselle tunnille, mikä vaikuttaa muihin toimijataitoihin, kuten kykyyn arvioida omaa oppimistaan. Joskus oppilaalla saattaa olla elämässä muita rasitteita, jotka rajoittavat keskittymistä. Kaikki eivät antaneet tai saaneet palautetta. Osa ei tule huomatuksi, vaikka saattaa jopa yrittää ohittaa toisen puheenvuoron. Opettajan pitää tukea heitä enemmän mahdollisuuksien mukaan, antaa heille tukioppilas tai apuopettaja luokasta, jotta heidän oppimaan oppiminen, opetuksen seuraaminen, itsesäätely, vuorovaikutustaidot ja huolellisuus parantuisivat. Tukioppilasta ei tule kuormittaa silti liikaa. (Yksi 4b-luokan poika antoi itselleen mököarvion, kun ei päässyt tavoitteisiinsa, koska auttoi toista oppilasta.)

5.3 Tutkimuksen vaikutuksia, osallistavan sävellytysmenetelmän kehitysnäkymiä ja jatkotutkimusaiheita

Osallistava sävellytysmenetelmä on uusi menetelmä rikastuttamaan musiikinopetusta. Menetelmää käyttämällä on mahdollista harjoittaa kaikkia 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, ei vain uutta tavoitetta sävellyttämisestä ja musiikillisesta keksimisestä. Menetelmän käytettävyyttä ei rajoitu vain yhteen sävellytystapaukseen. Se tarjoaa myös mahdollisuuden soveltaa opittua erilaisilla avoimilla ongelmaratkaisutehtävillä eri ikäisillä oppilaille erilaisissa oppilaitoksissa. Menetelmää voi soveltaa tavoite-, ikä- ja taitotasojen mukaan. Tutkimuksen teoriasta ja käytännöstä nousevat ajatukset osallisuuden ja muiden oppimisen ydinmetaforien soveltamisesta, musiikin opetuksen osaluista sekä perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteista kiteytyvät

osallistavaan sävellytysmenetelmään ilmiönä, jonka käytettävyyttä uutena musiikinopetuksen työvälineenä on nyt testattu.

Se, miten metodi edistää opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä, voi vaihdella ympäristöistä, konteksteista, opettajista, oppilasryhmistä, sävellytystehtävistä, koulukohtaisista opetussuunnitelmista ym. riippuen. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten useammat OSM-kokeilut menetelmän toimivuudesta musiikinopetuksessa antaisivat konkreettista tietoa, miten metodi edistää opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä ympäristöistä, konteksteista, opettajista, oppilasryhmistä, sävellytystehtävistä, koulukohtaisista opetussuunnitelmista, oppilaitoksista tai koulutusasteista ym. riippuen.

Opettajalla tulee olla kokonaiskuva OSM:stä, jotta hän voi suunnitella ja ohjata sitä. Opettajan tulee olla tietoinen tiedon dynaamisuudesta, tutkivan oppimisen tiedonrakenteluprosessista ja hallitusta kaaoksesta, jota tulee sietää luovassa toiminnassa, kun oppilaat työskentelevät eri tahtiin eri vaiheissa. Opettaja valitsee opetussuunnitelman pohjalta kokonaisuuden, kuten sävellytystehtävän, jonka sijoittaa osallistavaan sävellytysmenetelmään. Tutkimusta varten olin suunnitellut valmiit oppipolut koko prosessiin.

Minusta oli hienoa, kun 2-luokkalainen oppilas (tutkimuksen aikana jo pamu4), jota olin opettanut musiikissa ensimmäiseltä luokalta asti, kysyi iloisesti: ”Mitä me tehdään tänään musassa? Lauletaan, soitetaan vai sävelletään?” Hänestä oli aivan luonnollista, että musiikin tunteilla tehdään kaikkea tuota. Säveltäminen oli aivan tuttu toimintatapa soittamisen ja laulamisen rinnalla. Myös Ervasti (2013, 113) toteaa, että ”säveltäminen on parhaimmillaan musiikillisen oppimisprosessin läpäisevä pedagoginen toimintatapa”. Musiikillisilla elementeillä tulisi voida leikkiä ja tehdä kokeiluja kuten hiekkalaatikolla (ks. Uusikylä ja Piirto 2006, 35). Musiikilliseen keksimiseen pitää rohkaistua ja tottua, jotta siitä tulisi hauska, luonteva ja aistivoimainen ilmaisukeino. Toivon, että musiikillista keksintää voisi nykyisin (ilman paheksuntaa) lisätä myös klassisen musiikin koulutukseen. (Aiemmin konserttojen kadenssit improvisoitiiin ja sonaattien hitaiden osien kertaukset koristeltiin.)

Partti ja Westerlund (2013, 30-31) toteavat, että luokanopettajien koulutuksen tulisi ohjata opettajia ryhmässä tapahtuvaan sävellyttämiseen. Mitä aiemmin oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia musiikillisesta keksinnästä, sen rohkeammin he voivat valtautua musiikkikulttuurin luoviksi jäseniksi. Opettajille pitää saada koulutusta ja tietoa OSM:n käytöstä ja mahdollisuuksista, jotta he rohkaistuvat sävellyttämään oppilaita uuden opetussuunnitelman velvoitteiden mukaan ja oppivat hyödyntämään OSM:ää rakentavan työilmapiirin luomisessa ja muissa soveltavissa ja luovuutta vaativissa tehtävissä. Tarkoitukseni on laatia opas ja pitää koulutuksia OSM:n käytöstä ja soveltamisesta sekä opettajille että opettajiksi opiskeleville, jotta hyväksi todettu menetelmä leviäisi opetuskäyttöön. Tiivistän oppaaseen OSM:n kehittämiseen vaikuttaneen viitekehäyksen filosofian. Kirjaan lisää sävellytystapauksia ideapankiksi OSM:n pohjalta sovellettaviksi eri oppilaitoksiin. Konkretisoin, kuinka OSM:n avulla voi kehittää oppimaan oppimista, toimijataitoja ja turvallista opiskeluilmapiiriä sekä arvioida niitä. Nämä tärkeät asiat ovat sekä luovan toiminnan edellytyksiä

että sen seurauksia. Opastaisin, miten rakentaa oppispiraalit kaikkiin oppimisen ydinmetaforiin, ja kuinka yhdistää tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet oppisisältöihin.

Tutkimuksen myötä kävi ilmi, että vertais- ja itsearviointien analyysien pohjalta kullekin oppilaalle piirtyy henkilökohtainen oppijaprofiili, josta näkyy hänen aktiivisuutensa, sosiaaliset suhteensa ja taitonsa sekä itsesäätelyn ja ohjeiden seuraamisen kyvyt. Näiden oppilaantuntemusta lisäävien yksilöllisten tietojen avulla voi ohjata tukea sitä tarvitseville niihin vaiheisiin, joissa tukea on tarvittu. Nämä tiedot olisivat avuksi myös arvioinnissa. Opettaja voi myös käyttää enemmän aikaa vaiheisiin, joissa on koettu hankaluutta. Myös metataitojen harjoittelua voi suunnitella analyysin tulosten mukaan.

Vertailemalla oppilaan sävellysten soivaa ja kirjoitettua asua oppilaalle voi antaa palautetta, kuinka kehittää musiikillisen tiedon muotojen yhteyden ymmärtämistä tai notaatio- tai esiintymistaitoja. Musiikillisen tiedon muotojen yhteyden ymmärtämistä tai sävellyttämisen lähtökohtana musiikin eri muotojen käyttöä voisi tutkia laajemmin jossain toisessa tutkimuksessa, etenkin kun sävellytyksissä on päästy pitemmälle.

Tässä tutkimuksessa tutkin OSM:n toimivuutta opetuksen näkökulmasta. Vertais- ja itsearvioinneista paljastuneiden yksilöllisten oppijaprofiilien avulla voisi tutkia oppimista tai menetelmän toimivuutta yksilön kannalta tai tehdä osallisuuteen tai luokan sosiaalisiin suhteisiin keskittyvän tutkimuksen sosio-grammeineen.

Tutkimustuloksista nousee vahvasti esiin asioita, joihin en aluksi kiinnittänyt suurta huomiota, lähdinhan alun perin vain sävellyttämään. Osallisuus ja hyvä itsetunto ovat keskeisiä asioita, jotka pitää ottaa huomioon kaikessa oppimisessa ja sen suunnittelussa. Ryhmäytymisellä luodaan turvallisuutta, mikä ruokkii toimijataitojen kehittymistä, kuten rohkeutta yrittää, kokeilla ja kehittää. Jokaisen minäkuva ja itsetunto kehittyvät osallisuudessa. Toisten huomioon ottaminen, huomaavaisuus ja itsesäätely ovat kolikon eri puolia. Kasvamiseen tarvitaan tilaa. Tilaa pitää antaa myös kanssakasvajille, jotta voi olla osallisena vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kasvua. Ryhmän jäsenet hiovat toisiaan, joten on tärkeää tajuta oma ja toisten merkitys jokaisen kasvuun ja kehitykseen. Olennaista on sisäistää, että olemme toisiamme varten. Opettajan rooli ryhmäytymisenä, oppimisprosessin ohjaajana, turvallisen tilanteen luojana, mallina ja toiminnan laadun vartijana on merkittävä. Ammatillisuutta ja aikuisuutta tarvitaan. Laaja-alainen tavoitteiden (metataitojen) konkretisoitiin voisi tehdä harjoitteita, joita voi soveltaa OSM:n avulla spiraalimallien mukaan.

Menetelmän kehittäjänä olen taipuvainen uskomaan, että menetelmä voisi soveltua työvälineeksi kaikkeen luovaan opetukseen. Se on oppimisen ja opetuksen ytimessä. OSM voi olla myös osallistava soveltamismenetelmä, sillä uskon kuten testajakolleganikin, että se voisi olla siirrettävissä ja soveltua muillekin aloille, joissa tehdään luovia tuotoksia avoimien ongelmien ratkaisuksi (ks. Anttila 2005, 519). Kuvataiteissa voidaan kuvata, kommentoida ja kehittää taiteellisia tuotoksia, äidinkielessä esityksiä ja tekstejä, luonnontieteissä omia kokeita ja sovelluksia, matematiikassa sanallisten tehtävien ratkaisuja, kielissä

opittua sanastoa soveltavia tilanteita jne. Joitain sovellutustapausideoitani on luettavissa osoitteessa <http://www.digimaikka.fi/>: Oma räp, Kalevalamittaiset uutiset, Kuunnelma, Ryhmätyö, Näyttö tai tuotos, Oma hyönteinen, Minä itse (minämanuaali) ja Vertaisarviointi.

OSM soveltuu erityisen hyvin ilmiöoppimiseen. Se kehittää metataitoja, ajattelua, oppimaan oppimista, tutkivan oppimisen taitoja, prosessityöskentelyä, osallisuuden taitoja, toimija-, tiedonhankinta- ja tiedonluomistaitoja. Tieto- ja viestintäteknikkää sekä verkkofoorumeita voi hyödyntää OSM:ssä. Menetelmä voisi soveltua myös pelillisyyteen. Koko luokka voisi pelata samaa peliä, tai pelin voisi jakaa ryhmille, joilla voi olla oma pelinsä (samastakin aiheesta), tai ryhmien pelit voisivat muodostaa kokonaisuuden.

Tällä tutkimuksella on uutuusarvoa (ks. Anttila 2005, 519), sillä OSM on tietääkseni ensimmäinen sävellytysmenetelmä, ja tämä tutkimus on ensimmäinen sävellytysmenetelmää tutkiva tutkimus, jossa ensimmäistä kertaa käytetään laadullisen analyysin työkaluna oppikolmioita, joissa on ensimmäistä kertaa toimijataidot oppimisen ydinmetaforana. Oppispiraaleihin (kuvio 1 ja kuvio 2) olen yrittänyt kuvata näkemykseni monikerroksisesta ja -suuntaisesta osallistavasta oppimisprosessista. OSM voisi olla tutkivasta oppimisestä seuraava versio, jossa hiljainen tieto eksplisiittisen tiedon rinnalla todennetaan neljää oppimisen ydinmetaforaa praksialismin hengessä.

Tutkimuksen ydintuloksiin voi lukea oppikolmiot (luku 4.1) ja oppispiraalit (kuvio 2). Oppimisen ydinmetaforat laajennettuna toimijataidoilla (metataidoilla, minäkuvalla ym.) ovat kaiken oppimisen ja opetuksen ytimessä. Oppikolmiot laadullisen tutkimuksen analyysityökaluna soveltuvat ja ovat siirrettävissä muihinkin oppimiseen ja opetukseen liittyviin tutkimuksiin.

Oppikolmiot-työkalu on kehitetty perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteiden analyysiin (ks. luku 4.1), mutta sitä voi käyttää myös opetussuunnitelmatyön kehittämiseen, jotta keskeiset käsitteet saataisiin määriteltyä yhteisesti ja yksiselitteisesti, ja opetussuunnitelman kaikki laatijat käsittäisivät eri tavoitteiden alat samoin. Uudessa opetussuunnitelmassa on nimetty opetuksen tavoitteet kolmiportaisesti luokka-asteittain (luokat 1-2, 3-6 ja 7-9), mutta niiden rinnakkainen taulukointi ja analyysi puuttuivat. Sen tehtyäni paljastui epäyhtäläisyyksiä T-tavoitteiden ja laaja-alaisen (L) tavoitteiden rinnastuksissa. Linjaus, mitä laaja-alaisilla tavoitteilla käsitetään, tai mitkä asiat harjoituttavat mitään laaja-alaista tavoitetta, ei ollut selkeä. Suosittelisin, että uuden perusopetuksen opetussuunnitelman kaikkien oppiaineiden tavoitteet taulukoidaan, kuten tein taulukossa 2, jotta laaja-alaiset tavoitteet saataisiin linjaan ja pedagogisesti eteneviksi poluiksi.

Tämän tutkimuksen pohjalta kumpuaa lukuisia jatkotutkimusaiheita:

- osallistavan soveltamisen menetelmän käyttö muiden oppiaineiden avoimissa ongelmissa, joissa sovelletaan opittua tietoa
- Miten oppijat kokevat oppimisen kannalta osallistavan sävellytysmenetelmän?

- Miten musiikilliset ja muut vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet on saavutettu yksilöllisesti ja luokan tasolla?
- OSM:n soveltuvuus sosiaaliseen mediaan ja verkkofoorumeille tv-taitoja laajentaen musiikki- ja editointiohjelmiin
- OSM:n pelillistäminen
- Musiikillisen tiedon eri muodot sävellytysten lähtökohtana
- Osallisuuden keskittämä tutkimus luokan sosiaalisista suhteista

Opettajien ohjeistamisesta OSM:n käyttöön ja kehittämiseen, voisi poikia seuraava tutkimusaihe: Missä ja miten opettajat ovat käyttäneet OSM:ää opetyössä? Myös OSM:n vaiheiden erillistä käyttöä mm. vertais-arvioinnin, reflektion tai turvallisen työilmapiirin luomiseen olisi kiintoisaa kartoittaa. Toivon, että myönteisen sosiaalisen jalanjäljen jättämistä harjoitellaan laajemminkin.

Osallistavan sävellytysmenetelmän rakentuminen olisi voinut olla oma tutkimusaiheensa, jopa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman julkaisemisen jälkeen, sillä opetussuunnitelman ja opetuksen monien tavoitteiden konkretisoiminen käytännön tasolle on haasteellista. Oli hämmästyttävää, että opetussuunnitelman laatijat olivat valinneet taustafilosofiaansa samoja lähtökohtia, kuin minä vuosia aiemmin OSM:ää laatiessani. Olisi hienoa, jos joku kehittäisi toisen opetusmenetelmän, jonka avulla voisi harjoituttaa kaikkia uuden opetussuunnitelman tavoitteita.

Oppikolmiotyökälyä ja tämän tutkimuksen käsiteanalyysimallia voisi hyödyntää jatkossa opetussuunnitelmatyön kehittämisessä, kuten opetussuunnitelman käsitteistön tarkennuksessa ja linjauksessa.

5.4 Tulosten luotettavuus

Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena sisäistä johdonmukaisuutta painottaen (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 140–141). Olen kertonut tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen tutkimusasetelmassa (luku 3). Omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa olen avannut tutkijan roolissa (luku 3.6). Haasteellista oli olla osallisena tutkimukseen sekä menetelmän kehittäjänä, opettajana, kollegoiden ohjeistajana että tutkijana. Piti tiedostaa, miltä kannalta milloinkin katsoin tutkimusta. Halusin muita opettajia testaamaan, jotta oma opettajuuteni ei toisi liikaa subjektiivisuutta menetelmän toimivuuteen. Omien kollegoiden opastaminen vaati hienotunteisuutta. Täytyi korostaa, etten arvioi heidän opetustaan, vaan menetelmän toimivuutta. Tutkijana suhtauduin menetelmään kriittisesti, mikä auttoi taas parantamaan menetelmää ja kyselylomakkeita sekä kyseenalaistamaan teoriataustaa, ja sen seurauksena laajentamaan oppimisen ydinmetaforia.

Aineistonkeruun menetelmänä ja tekniikkana, tutkimuksen tiedonantajat (prosessiin osallistuneet oppilaat ja kollegat), aineiston keruun, analyysin ja tutkimuksen luotettavuuden olen selvittänyt luvussa 3. Testaajat ja testiryhmät eivät kuulleet tuloksia ennen julkaisua.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa Tuomi ja Sarajärvi (2009) nostavat esiin neljä totuusteoriaa. Korrespondenssiteorian mukaan todellisuutta vastaava väite on totta, joten videoidut oppitunnit ja niistä saadut materiaalit ovat totta. Yhtäpitävä ja muiden väitteiden kanssa johdonmukainen väite on totta koherenssiteorian mukaan. Tutkimuksen määrällinen aineisto tuki laadullista aineistoa. Pragmaattisen totuusteorian mukaan uskomus on tosi, jos se toimii ja sillä on hyödyllisiä seuraamuksia. Osallistava sävellytysmenetelmä osoittautui toimivaksi. Itse- ja vertaisarviointien sekä konsertin perusteella voi sanoa, että opitun soveltaminen tuntui, kuului ja näkyi menneen hyvin (aistihavainnoin varmennetusti), joten menetelmä oli hyödyllinen. Pragmaattinen teoria liittyy toiminnan mahdollisuuksiin, koherenssiteoria enemmänkin rationaaliseen tietoon, ihmisten luomiin sopimukseen ja kielikuviin. Konsensuseseen perustuva totuusteoria painottaa ihmisten yhteisymmärryksessä luomaa totuutta. Oppilaat loivat tavallaan omaa totuutta sävellytysprosessissa rakentavan kritiikin keinoin sekä osallisuudella prosessiin ja konserttiin. Laadullisen tutkimuksen käytänteet nojaavat reaaliseen ontologiaan, mutta objektiivisen tiedon etsimistä sosiaalisesta todellisuudesta ei pidetä mielekkäänä, joten kokemuksille ja tulkinnoille jää tilaa. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen. (Varto 1996 a, 64; Anttila 2005, 306–307; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 134–137.)

Olen raportoinut tulokset tähän kokonaisuuteen ja analysoinut sävellytyksistäni syntyneet laadulliset ja määrälliset aineistot mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimus olisi uskottava (ks. Anttila 2005, 518). Aineistonhallinnallisen ja menetelmällisen luotettavuuden varmistamiseksi tekstiä ei voi enempää tiivistää. Analyysin tukena on tekstissä taulukoita, nuotti- ja sanoitusnäytteitä sekä liitteissä päiväkirjanäyte. Omien sävellytysten määrällisten aineistojen analyysistä rakentui myös oppilaiden yksilöllisiä profiileita, joita ei tarvittu tähän tutkimukseen. Kollegoiden sävellytyksien määrällinen ja kirjallinen materiaali jäi keräämättä. Niistä ja vertaisarviointien pohjalta piirryivistä sosiogrammeista saisi aineistoa ehdottamaani jatkotutkimusaiheeseen sävellyttämisestä oppimisen, oppilaan ja oppilaiden keskinäisten suhteiden näkökulmista. Nyt keskityin menetelmän toimivuuden tutkimiseen, sillä aihe oli pakko rajata.

Koska jouduin itse tekemään rajatapauksissa päätelmiä ja käyttämään tulkintaa, mihin oppimisen ydinmetaforaan mikin opetussuunnitelman tavoite oppikolmioissa sijoittuu, minun piti rakentaa käsitekartta, jolle jouduin määrittämään kriteerit, joiden avulla perustella valintani analyysityökalun laadinnalle (ks. Anttila 2005, 392). L6- ja L7- tavoitteissa tarvittiin eniten alakouluun soveltuva tulkintaa. Hyvä tulkintaa haastaa ajattelemaan uudelleen (Alvesson & al. 1994, 212). Subjektiivisuuden vuoksi laadullista menetelmää on kritisoitu (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181–182). Tiedostin subjektiivisuuden ongelman alusta alkaen ja pyrin tietoisesti mahdollisimman tarkkaan raportointiin ja perusteluihin niin teoreettisten käsitteiden määrittelyssä kuin tuloksissakin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100). Olen myös kirjannut perusteluita, valintoja ja käsitteiden määrittelyjä (ks. luku 4.1) sekä lisännyt näytteitä analyysista ja päiväkirjoista arvioitavuuden parantamiseksi (ks. Anttila 2005, 518).

Teoreettinen viitekehys heijastuu oppikolmioista, joihin on koottu 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja oppimisen ydinmetaforat toimijataidoilla laajennettuna. Dynaaminen tiedonkäsitelmä (tutkivan oppimisen malli) on pohjana osallistavan oppimisprosessin mallissa (oppispiraaleissa kuviossa 1 ja 2). Praksialismin näkemykset on käsitteanalyysissä yhdistetty oppimisen ydinmetaforien (luvussa 4.1) ja oppikolmioiden kautta opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Menetelmä on valittava sen mukaan, millaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä halutaan. Validiteetin ja objektiivisuuden (havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden) kannalta oli hyvä, että menetelmä tuli testatuksi eri luokkatasoilla ja eri koulutustaustaisten opettajien (luokanopettaja ja musiikin aineenopettaja) toimesta (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136). Validi tutkimusaineisto, -suunnitelma ja tulokset ovat väylä luotettavaan kokonaisuuteen. Vaikka reliabiliteetista puhutaan yleensä kvantitatiivisen tutkimuksen suunnalla, tässäkin tutkimuksessa on pyritty pysyviin ja päteviin tuloksiin kahdella eri sävellytystehtävällä, eri testaajilla, usean ryhmän testaamisella ja menetelmällisellä triangulaatiolla. (Anttila 2005, 470.)

Kaksi erilaista sävellytystehtävää lisäsi tutkimuksen ja tulosten validiteettia (ja siirrettävyyttä sekä vahvistettavuutta): sisällöistä riippumatta tulokset osallistavan sävellytysmenetelmän toimivuudesta ja vastaavuudesta uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin ja oppimisen ydinmetaforiin olivat hämmästyttävän hyviä. Raportoin sekä kantelemelodiaprosessit että röp-sävellytykset yhdistettyinä laadullisessa analyysissä, jotta menetelmän toimivuus vaihteittain tuli parhaiten esiin. Validiteettia lisäsi myös se, että kaikissa sävellytysryhmissä ja sävellytystapauksissa tulokset olivat samansuuntaisia, ja tulokset tukivat toisiaan ikään tai harrastuneisuuteen katsomatta.

Menetelmää testanneet opettajat olivat naisia. Tutkimuksessa oli mukana miespuolinen musiikin aineenopettaja, jonka opetusryhmää 4b itse testasin. Hänen näkemyksensä on, että menetelmä toimi hyvin. Kyseinen opettaja oli läsnä kaikilla 4b-ryhmän sävellytystunneilla. Hän myös kuvasi iPadilla luokan toimintaa osaksi tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen määrällinen aineisto laadullisen rinnalla mahdollistaa jaksottaisen monitriangulaation näkökulman laajentamisena (Anttila 2005, 469–472; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 140–141; Eskola & Suoranta 2014, 68–69). Triangulaatiolla voi varmistaa, ettei tutkija voi sitoutua ennakkoluuloisesti vain yhteen näkökulmaan (Tuomi 2007, 153). Dialektinen tutkimusote tuli esiin oppikolmioiden laatimisessa, sillä viitekehys vaikutti osallistavaan sävellytysmenetelmään ja OSM viitekehukseen, kun lisäsin oppimisen ydinmetaforiin neljännen elementin, toimijataidot, ja kun laadin opetussuunnitelman musiikin tavoitteisiin omat näkemykset, miten laaja-alaiset tavoitteet sijoittuvat O- ja T-tavoitteisiin (ks. Anttila 2005, 470).

Tutkimuksellinen jaksottainen monitriangulaatio toteutui tämän aineiston puitteissa. Määrällisen analyysin avulla sain yksilöllistä tietoa menetelmän vaiheiden kokemisesta, osallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Laadullinen analyysi kertoi osallistavasta sävellytysmenetelmästä kokonaisuutena. Tutkimusaineis-

toon liittyvällä triangulaatiolla tietoa kerättiin monelta tiedonantajaryhmältä (4b, pamu4, 3a ja pamu6 sekä testajakollegat). Tutkimuksessa mukana olleisiin opettajiin liittyvä triangulaatio on aika vähäistä, mutta kollegat, joiden musiikkitunteja pidin testatessani menetelmää, kuvasivat iPadilla oppilaiden työskentelyä, jolloin sain uusia näkökulmia oman ja luokan yleisvideon lisäksi. Teoriaan liittyvässä triangulaatiossa otettiin huomioon vuoden 2014 opetussuunnitelman tavoitteet ja oppimisen ydinmetaforat sekä ajattelun taidot ja praxialismi. Metodinen triangulaatio liittyy samasta ilmiöstä eri metodein kerättävään tietoon. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 145–147; Eskola & Suoranta 2014, 69–70.)

Välillä pohdin, osasinko ottaa huomioon kaikki työvaiheet, kun laadin itsearviointilomakkeita ja vertaisarviointeja. Uskon silti löytäneeni olennaisimmat asiat menetelmästäni arvioitaviksi. Tutkimus tarvitsee aikaa, sillä sen myötä menetelmä, sen ohjeistus, tutkimuskysymykset, analyysityökalu, teoria, näkökulmat ym. tarkentuvat oman ymmärryksen syventyessä (vrt. Eskola & Suoranta 2014, 156–157).

Oppilaan poissaolo joltain sävellytystunnilta tai joidenkin tehtävien vastaamatta jättäminen vaikeuttivat määrällisen aineiston analysointia. Ensimmäisten arvioiden jälkeen en heti huomannut, että muutama vastaus uupui. Tästä viisastuneena kävin hakemassa puuttuvia kantelemelodioiden arviointeja vielä seuraavana päivänä, kun oppilaat vielä muistivat prosessin kulun. Silti joitain kohtia vertais- ja itsearvioinneista oli jäänyt oppilailta täyttämättä. Kaikki oppilaat eivät muistaneet enää, mitä soitinta olivat soittaneet (aikaa sävellytysprosessin alusta oli kulunut pari viikkoa), osa merkitsi, mitä oli tehnyt, mutta ei merkinnyt valintaa osallistumisesta, siis oli unohtanut merkitä rastin. Näillä ei ollut suurta merkitystä tutkimustulosten kannalta, sillä todistetusti (videolta näkyi), että kaikki olivat olleet mukana prosessissa. Tuossa kohtaa juuri kyseltiin osallisuudesta. Puutteellisissa vastauksissa ilmenee lähinnä toimijataitojen puutteita. Esitysvaiheessa oppilailta oli jo osaamista ja kokemusta kappaleen läpiviennistä, koska se oli jo äänitetty. Äänitteillä oppilaat onnistuivat jopa paremmin kuin esitystilanteissa. Oppilailta oli hyvin tv-taidot hallussa. Tämän tutkimuksen kannalta esityksen onnistuminen ja jännityksen vaikutus eivät olleet kuitenkaan merkittävimpiä asioita.

Ensimmäisessä naama-arviossa pyysin oppilaita piirtämään naaman (hymy, neutraali tai mökö), mutta käsialasta ei saanut aina selvää. Seuraavassa naama-arvioinnissa piirsin naamat valmiiksi, jotta oppilas voi rengastaa oikean vaihtoehdon. Muutama oppilas ei osannut toimia ohjeen mukaan, joten heille jäi puutteita merkinnöissä. Keskiarvo naama-arvioille ei ihan tarkka, sillä osa oppilaiden itse piirtämistä ilmeistä oli tulkinnanvaraisia. Kaikkiaan alunakin arviot olivat plussan puolella selvästi.

Kaikki oppilaat eivät välttämättä muistaneet, että hymynaaman saamiseksi tarvittiin kehittämisneuvoja, pelkkä kehu ja ystävällisyys eivät riittäneet. Arvioinnin pitää kohdistua ja perustua saatuun kritiikkiin, ei sen antajaan ja kaverisuhteisiin. Uskon, että aluksi arvioinneissa suositaan kaveria tai omaa sukupuolta. Voi olla, että arvioinnissa aluksi painoivat kaverisuhteet enemmän kuin itse arvioinnin kohde (saatu rakentava kritiikki). Kaikki eivät välttämättä miet-

tineen arvosanojen kriteereitä, vaan kritiikin antajaa. OSM ohjaakin näiden metataitojen harjaannuttamiseen.

Itsearviointeissa työvaiheita arvioitiin helppo-haastava-asteikolla. Asteikko on vielä aika kapea, mutta uskon, että näin ensikertalaisille se on riittävä. Jatkossa asteikko voi olla laajempi. Oppilaat vasta harjoittelevat itse- ja vertaisarviointia, arvosanojen kriteerien mukaista antamista, oman mielipiteen ilmaisua ja perustelua sekä uutta toimintatapaa. Realistinen arvio omista kyvyistä kehittyä harjoittelun myötä (samoin minäkuva).

Analyyseissa olen ottanut huomioon ilmenneitä ongelmia (poissaoloja, unohtuksia, oppilaan toiminnanohjauksen puutteita ym.) ja oppilaiden ikätasoisia valmiuksia mm. tekemällä salapoliisityötä, jotta vääriä nimiä tai puuttuvia tietoja selvisi. Yksi tyttö oli vahingossa kirjoittanut kaksi kertaa saman nimen niiden viiden nimen joukkoon, jolle hän oli antanut palautetta. Tarkistin, että hän oli saanut palautetta viideltä oppilaalta. Varmistin, että toisesta listasta puuttuva nimi tuplamaininnan vuoksi oli sama, joka oli toisella listalla. Näin annetut ja saadut arvosanat saatiin täsmäämään.

Halusin, että kollegat testaavat ja vastaavat kyselyyn, jotta saisin tutkimuksen reliabiliteetin kannalta tärkeää objektiivista tietoa menetelmän toivuudesta. Kollegoille laadin sekä strukturoituja valintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Valitsin testattavaksi aiemmin opettamani painotetun musiikin ryhmän sekä 4b-ryhmän, joka on yleisopetuksen ryhmä, jota en ole aiemmin opettanut. Lisäksi menetelmää testataan sekä yleislinjan että painotetun musiikin oppilailla. Näin oppilaiden musiikilliset valmiudet tai valikoituneisuus tai opettajan tuttuus eivät pääse vääristämään tuloksia. Asetelma mahdollisti myös sen varmistamisen, että menetelmä motivoi ja tarjoaa riittävästi haasteita, mutta ilman harrastuneisuuttakin on mahdollista oppia säveltämään.

Tutkimuseettiseltä kannalta halusin turvata osallistujien anonymiteetin. Opettajista on käytetty kirjainta ja numeroa ja heidän roolinsa on selitetty tutkimusasetelmassa. Oppilaat on koodattu itse- ja vertaisarviointeissa numeroksi ja väriksi (tytöt ja pojat eri värein), jotta yksilöitä ei voi tunnistaa. Liittinä olevasta tuntipäiväkirjasta on poistettu oppilaiden nimet. Oppilaiden töiden (kirjallisten asujen) julkaisemiseen pyysin vanhempien allekirjoittaman luvan. Vanhemmista lähes kaikki halusivat, että lapsen nimi julkaistaan heidän lapsensa tuotoksen yhteydessä. Vaihtoehtona oli anonymiteetti, mutta vanhemmista suurin osa valitsi niin, että lapsen nimi tulee julkaista. Jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta lapselta saatiin vanhempien allekirjoittama lupa osallistua tutkimukseen ja tulla kuvatuksi tutkimusta varten sen aikana kuvattuihin videoihin. Videot ovat olleet tukijan apuna ja muistin tukena päiväkirjojen kirjoittamisessa, eikä niitä julkaista missään.

Tuntipäiväkirjojen, videoiden, oppilaiden kirjallisten tuotosten, vertais- ja itsearviointien sekä testaajakollegoiden kyselyvastausten avulla sain vahvan määrällisen ja laadullisen näytön siitä, että osallistava sävellytysmenetelmä tarjoaa mahdollisuuden toimia kaikilla oppimisen ydinmetafora-alueilla ja soveltuu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen.

6 PÄÄTÖSSANAT

Tämän tutkimuksen tekeminen oli hedelmällistä (ks. Anttila 2005, 521), sillä se syvensi omaa ajatteluani ja ymmärrystäni niin tutkimuksen tekemisen, OSM:n kuin viitekehyksenkin suhteen sekä herätti uusia sovellusmahdollisuuksia ja tutkimusaiheita. Tutkimuksen aikana oppimista tapahtui useassa tasossa ja oppispiraalissa, kuten pyrin kuvaamaan kuvioissa 1 ja 2.

Tutkimuksella on uutuusarvoa, sillä OSM on uusi menetelmä, sävellytysmenetelmän tutkiminen oli uutta, ja siihen tarvittu oppikolmiot-työkalu piti luoda tähän tarkoitukseen. Mielessäni käyty dialogi OSM:n ja viitekehyksen kehittämisen välillä sai minut kirjaamaan uusia ajatuksiani oppimisen ydinmetaforista ja osallistavasta monitasoisesta oppimisprosessista.

Oppimisen ydinmetaforia käsitteellisesti analysoidessani, mielessä alkoi hahmottua kuva, jossa pallon pohja on toimijataidot ja kansi osallisuus. Pallon pyöriessä välillä osallisuus ja välillä toimijataidot ovat päällimmäisinä toisiaan täydentäen. Pallon sisällä tapahtuu dynaaminen tiedonprosessointi eli tiedonhankinta ja tiedonluominen. Ne kuuluvat yhteen toisiaan ruokkien. Pallo voi liikkua eri praksiksissa. Pallon pyörimisen myötä näkökulmat ja tiedonrakenteet muuttuvat, joten tietoa pitää jäsenellä uudelleen. Tieto saa merkityksen, kun sitä voi soveltaa luovasti. Sekä pallon vaippa että sisus vaikuttavat toisiinsa, yksilön sekä yhteisön tiedonkäsitykseen, oppimiseen ja kehittymiseen. Tutkimusprosessi sai pohtimaan siihen vaikuttaneita viitekehyksen asioita niin, että tiedonjäsentely piti tehdä uudelleen. Käsitykseni tiedosta (hiljaisen tiedon osuudesta) ja oppimisen ydinmetaforista laajeni. Toimijataidot ja osallisuus nousivat merkittävään asemaan oppimisessa ja elämässä.

Toivon, että osallistava sävellytysmenetelmä tulee monen opettajan työkaluksi niin musiikinopetukseen kuin sovellettavaksi muillekin aloille avoimiin ongelmanratkaisutehtäviin ja luokan työilmapiirin kehittämiseen. Sävellyttämisen ja musiikillisen keksinnän velvoite on haastava, joten toivon voivani osaltani helpottaa musiikkia opettavien opettajien arkea toimivaksi todetulla OSM:llä. Oli mielenkiintoista todeta, että opetussuunnitelman laatijoiden ajatukset opetuksen tavoitteista olivat päätyneet niin samoille linjoille, kuin omat näkemykseni olivat jo silloin, kun kehitin OSM:n ennen uuden opetussuunnitelman laa-

timista. Menetelmän käytännöllisyyttä lisää se, että sen avulla on mahdollista harjoituttaa kaikkia uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, myös niitä laaja-alaisia, joiden harjoittamista voi olla haasteellista konkretisoida. Osallistavaa sävellytysmenetelmää voi soveltaa myös alle kouluikäisten sävellyttämiseen. OSM:n elementtejä voi kehittää, ne ovat muunneltavia, joten menetelmää voisi soveltaa laajastikin. Tapauksia, opeteltavia elementtejä, itse- ja vertaisarviointilomakkeita, oppispiraaleita eri vaiheissa, esiintymistaitojen vaatimuksia yms. voi laajentaa ja vaihtaa.

Tosi tärkeä on näkymätöntä. Tuo Pikku prinssin viisaus on auennut eri tavoin ja eri näkökulmista elämäni aikana. Välillä se on ilmaissut tunteita, ajattelua, toivoa, uskoa, osallisuutta, itsetuntoa tai luottamusta eli elämässä tärkeitä asioita, joita ei voi tieteellisesti mitata. Se on osoittanut tieteen rajoitteet, kun tietona on pidetty vain niitä asioita, joita voi tieteellisesti mitata ja osoittaa todeksi. Tässä tutkimuksessa tosi tärkeä aukeni toimijataitoina, turvallisuutena, elämämaailman tiedostamattomina asioina ja hiljaisena tietona, jotka ovat läsnä, vaikka niiden merkittävää läsnäoloa ei helposti huomaa. Hiljaisen tiedon muuttaminen näkyväksi (externalization, knowledge conversion) tai kommunikoidavaksi on haasteellista. Uskoni tieteelliseen tietoon todellisuuden todentajana vahvistui, kun hiljainen ja näkymätön tieto on saanut arvon eksplisiittisen tiedon rinnalla.

Musiikista voi käyttää formaalisia käsitteitä ja symbolista notaatiota. Musiikin keinoin voi todentaa kaikkia oppimisen ydinmetaforia (osallisuutta, toimijataitoja, tiedonhankintaa ja tiedonluomista) sekä kommunikoida. Musiikin voi kuulla ja tuntea elämyksellisesti, mutta sen tärkein olemus ei ole näkyvää. Musiikki on tosi tärkeää.

YHTEENVETO (SUMMARY)

I used formal concept analysis to examine how the musical contents, the principles for developing working culture and all the goals of music teaching, transversal competences and national education mentioned in the core curriculum on basic education 2014 can be linked with the core metaphors of learning. For that purpose, I created a learning triangle tool that helped to clarify illogical and overlapping concepts and contents. In addition to participation and the gaining and creation of knowledge, I included operative competences in these core metaphors. The feeling of safety is crucial to learning. It can awaken faith and hope and promote operative competences, which in turn can trigger learning and help maintain it. During the learning process, the operative competences and participation reflect and complement each other, creating a foundation for processing knowledge and thus for gaining and creating knowledge. Both knowledge and the development of self are dynamic concepts.

The inclusive composing method (*osallistava sävellytysmenetelmä*, OSM = ICM) can be flexible, but the main elements remain the same regardless of the composing tasks.

1. The method is introduced.
2. The skills and knowledge needed for the composing task are learned; the forms of musical knowledge are learned in many different ways (by learning by ear, by imitating, by reading or writing notes), and they improve the ability to think.
3. The students apply what they have learned to their own creative output, which will be both recorded and noted in writing.
4. With the recording on their mobile phone, the students ask for feedback on their music from other students. All students both provide and receive constructive criticism. The criteria for the constructive criticism and for evaluation must be determined within the group.
5. Since the students know that the constructive criticism they provide to their classmates will be evaluated by the peers, their self-regulation abilities improve. The peer evaluation is a smiley-based evaluation (☺ - ☹) of the social footprint that was generated by one's behaviour. The criteria for the smiley, neutral and sulking faces must be determined within the group. Proper explanations must be provided for a sulking grade, at the very least.
6. On the basis of the feedback received, students can develop their musical output. Students practice their performance, come up with names for their piece of music and the band, and create performance outfits and a choreography. Even good humour can be practised.
7. Each student performs in a concert held by the class. During the first composing process, only the audience will be judged by the performers, to make sure that the performance situation feels safe and the students have the best preconditions to succeed. This promotes the students' self-

esteem. The criteria for a good and supportive audience behaviour must be set within the group. After each performance, the performers evaluate the audience by either giving or withholding praise (which can be given in the form of a star, for example). When the method has become familiar, evaluation of the performers can gradually be started, too. They can be evaluated by a thumb vote if the performer had eye contact with the audience, for example. Mistakes should not be highlighted.

8. After the concert, the students fill in a self-evaluation form. Its questions can revolve around the students' experiences of the OSM steps (whether they were difficult or easy) and around how they, in their opinion, succeeded in the composition and collaboration, whether they felt safe, etc. By voting for the nicest composition in the class, the students can practise the expression of one's opinion. The object of the evaluation should be the piece of music, on musical grounds, rather than the composers themselves. The results of the self-evaluations can be used to determine when and where improved support or extra time might be needed.
9. If the audience has received enough praise from the performers (in the teacher's opinion), a party is arranged to celebrate the completion of the project, with thanks, cheers, and constructive feedback given to the students who have managed to create and compose their own music, perform in front of the class, appreciate their own and their classmates' work and encourage everyone. The teacher evaluates the activity, the process and the output of each and every student or small group. Feedback is given individually, not in front of the whole class.

In OSM's multi-layered inclusive learning and teaching process, there are hermeneutic circles in every core metaphor of learning, and both the teacher and student's process includes two-way learning spirals. Through this phenomenon-based pedagogical method, the teacher fuses the formal and conceptual structures of knowledge with the learning contents and plans the inclusive composing process within her/his own learning spiral, which interacts with and influences the student's learning spiral during the composing process. Thoughts get deeper and the conception of knowledge itself expands in hermeneutical circles. The creator and explorer of the method has her own learning spiral. The learning triangle tool and the learning spirals evolved during this research. They are the sum of the conceptual analysis and the theory of this research.

With the inclusive composing method (OSM), it is possible to promote all the aims mentioned in the core curriculum of basic education 2014 (POPS 2014): goals related to both musical and transversal competences, the principles guiding the development of the working culture, the contents of music education, the national goals for teaching and education, and the core metaphors of learning. The tacit knowledge assumes a significant status alongside explicit knowledge. Interaction and the ability to think are needed to transfer the tacit knowledge, i.e. to convert knowledge and to understand the different forms of

knowledge as a unity of knowledge. OSM facilitates knowledge conversions that help in the observation of the POPS 2014 goals, promote their achievement and facilitate relevant evaluation. OSM offers means to make students compose, to improve their interaction skills and meta competences, and to evaluate how they achieve the musical and transversal competences. It also offers examples on all these things. All the students who participated in this research created music, performed their creation in front of their group and were satisfied with their output.

Teachers have found OSM suitable for use as a teaching method for music. The method can be adapted to different problem-solving tasks, learning institutions, subjects and branches of science. The study gave rise to several ideas for further research, such as a corresponding study from a student's perspective, a study on the possibilities that ICT offers for OSM, and the preparation of an OSM guide for teachers (pedagogical paths to all core metaphors of learning and meta competences including a composing task bank).

In Antoine De Saint-Exupéry's *The Little Prince*, the young prince says: 'What is essential is invisible to the eye'. This research highlighted several essential and invisible things, such as tacit knowledge, participation, self-regulation, regard for other people, the feeling of safety, and operative competences.

With music, all the core metaphors of learning can be verified. Music can be used for communication. Music can be heard and experienced. While formal musical concepts exist and music can be notated with symbols, the essence of music is not visible. Music is essential. Music matters.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Airaksinen, T. 1994. Johdatusta filosofiaan. Helsinki: Otava.
- Alperson, P. 2011. Music Education. Teoksessa T. Gracyk & A. Kania (toim.) *The Routledge companion to philosophy and music*. Abingdon, Oxon: Routledge, 614–623.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. 1994. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi. Artefakta, 16.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2014. *Saa laulaa! 6, Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2014. *Saa laulaa! 5, Opettajan opas*. (2. tark. painos) Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2012. *Saa laulaa! 4, Opettajan opas*. (1. painos) Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2011. *Saa laulaa! 3, Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Tarkka, H. 2016. *Saa laulaa! 1–2, opettajan opas*. (1. painos) Keuruu: Otava.
- Arola, A., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Tarkka, H. 2015. *Saa laulaa! 1–2*. Helsinki: Otava.
- Barrett, M. S. 2011. Musical Narratives: A Study of a Young Child's Identity Work in and through Music-Making. *Psychology of Music* 39 (4), 403–423.
- Berkley, R. 2001. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18, 2, 119–38.
- Brookfield, S. D. 1987. *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press
- Burnard, P. & Murphy, R. 2013. *Teaching music creatively*. New York: Routledge. Learning to teach in the primary school series.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 25–41.
- Carr, W. 1986. *Becoming critical / education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Conty, L., George, N. & Hietanen, J. K. 2016. Watching Eyes effects: When others meet the self. *Consciousness and cognition* 45, 184–197.
- Craft, A. 2005. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: New York: Routledge.
- Dewey, J. 1980. *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. & Määttä, P. 1999. *Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Helsinki: Gaudeamus.

- Dewey, J. & Boydston, J. A. 1985. The middle works of John Dewey: 1899-1924. Volume 7, Essays on philosophy and psychology, 1912-1914. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A., Baysinger, P. & Levine, B. 1985. The middle works of John Dewey: 1899-1924. Volume 9, Democracy and education, 1916. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A. & Graubner, B. W. 1985. The middle works of John Dewey: 1899-1924. Volume 6, How we think and Selected essays, 1910-1911. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A. & Sharpe, A. S. 1985. The middle works of John Dewey: 1899-1924. Volume 10, Essays on philosophy and education, 1916-1917. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A. & Simon, H. F. 1987. The later works, 1925-1953. Vol. 10, 1934. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Ervasti, M. 2013. Musiikillisiä sormenjälkiä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen, Oppaat ja käsikirjat. Helsinki: Opetushallitus, 113-124.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10. painos) Tampere: Vastapaino.
- Fautley, M. 2014. 'Assessment of composing in higher music education: purposes and practices'. In Burnard, P. (toim.), Developing Creativities in Higher Music Education: International perspectives and practices, London: Routledge, 199-210.
- Gadamer, H. 2008. Philosophical hermeneutics. (lisäpainos) Berkeley, California; London: University of California Press.
- Glover, J. 2000. Children composing, 4-14. London; New York: Routledge/Falmer.
- Hakkarainen, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Halonen, I., Airaksinen, T. & Niiniluoto, I. 1992. Taito: Suomen filosofisen yhdistyksen Helsingissä 11.-12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. Oppimaan oppiminen alasteilla. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/1999.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. (15. uud. painos) Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huttunen, T. 2006. Mitä on musiikillinen tieto: tietämisen tavoista kohti syvällistä ymmärtämistä. Helsinki: Musiikkikasvatuksen lopputyö: Sibeliuksen Akatemia.
- Jesson, J. 2012. Developing Creativity in the Primary School. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- John-Steiner, V. 2000. *Creative collaboration*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Joubert, M. 2001. *The Art of creative teaching: NACCE and beyond*. Teoksessa A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (toim.) *Creativity in education*. London: Continuum, 17–34.
- Juntunen, M. 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. Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus, 33–45.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 29 (4), 273–280.
- Kallio-Tavin, M. 2010. Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt origins* 4, 15–25. https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792355/4_2010kallio.pdf.
- Kangas, R. 1994. Jürgen Habermas ja modernin projektin puolustuksen vaikeus. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 82–88.
- Kaschub, M., & Smith, J. c2013. *Composing our future: preparing music educators to teach composition*. New York: Oxford University Press.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. uud. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 295–309.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in the Arts* 79.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. 2010. Theories of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (toim.) *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 20–47.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. uud. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: University Press: Gaudeamus, 9–38.
- Lehtomäki, T. 2008. ”Mikä sopis tähän?”-Musiikillinen improvisaatio peruskoulun alakoulun musiikinopetuksessa. Hämeenlinna: Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto.

- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (1), 92-104.
- Leontjev, A. N., Hakkarainen, P. & Helkama, K. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Liiten, M. 2016. Opetushallitusta johtaa nyt peruskoulun kasvatti - "Suomessa koulutuksesta on tullut itsestänselvyys, mikä helposti jähmettää ajattelua". *Helsingin sanomat* 12.10.2016, A10.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä: ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti 1 /. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. cop. 1994. *Growing up with philosophy*. Dubuque (Iowa): Kendall/Hunt.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. 1980. *Philosophy in the classroom*. (2. painos) Philadelphia: Temple U.P.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Maasdorp, C. 2007. Concept and Context: Tacit Knowledge in Knowledge Management theory. Teoksessa J. Schreinemakers & T. van Engers (toim.) *15 Years of Knowledge Management*. Würzburg: Ergon. *Advances in knowledge management* Vol. 3, 59-68.
- Malinen, A. 2014. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 49.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (3. painos) Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Jack Mezirow et al *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Oppimateriaaleja / Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 17-37.
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. 2009. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa - esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Oppaat ja käsikirjat. Helsinki: Opetushallitus, 83-98.
- Muhonen, S. 2010. Sävellyttäminen-yhdessä säveltämisen luova prosessi viidesluokkalaisten oppilaiden muistelemana. *Lisensiaatintutkimuksen kirjallinen työ*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Muhonen, S. 2016. *Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 67.
- Nieminen, R. 2017. *Seuraavalle tasolle: digitaaliset pelit ja pelillistäminen pianonsoiton luokahuoneoppimisessa*. Jyväskylän yliopisto: Maisterintutkielma.

- Niiniluoto, I. 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito: Suomen filosofisen yhdistyksen Helsingissä 11.-12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 51-58.
- Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1988. Koulut ja aktiivinen tiedon käsite. *Kasvatus* 19 (5), 333-340.
- Nokelainen, A. 2016. Luovuuden merkitys alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa - Uuden opetussuunnitelman 2014 mukanaan tuomat muutokset ja mahdollisuudet. Jyväskylä: Pro gradu -tutkielma: Jyväskylän yliopisto.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Odena, O. 2009. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music* 37 (4), 416-442.
- Ojala, J. 2009. Space in musical semiosis: an abductive theory of the musical composition process. Helsingin yliopisto. *Acta semiotica Fennica*, 33.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus*. 10-22.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2001. A knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. A paper presented at the 6th International History, Philosophy & Science Teaching Conference, November 7-11, 2001, Denver, Colorado, USA.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & education* 14, 535-557.
- Paavola, S. 2006. On the origin of ideas: an abductivist approach to discovery. Helsingin yliopisto. *Philosophical studies from the University of Helsinki*, 15.
- Parodi, D. 1939. Knowledge and action. Teoksessa P. A. Schilpp (toim.) *The philosophy of John Dewey. The library of living philosophers; vol. 1*. Evanston.
- Partti, H, Westerlund, H 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. *Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus*, 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 23-32.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. *Säveltäjyyden jäljillä: musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Sibelius-Akatemian julkaisu* 15.
- Perkins, D. N. 1986. Thinking Frames. *Educational Leadership* 43 (8), 4.

- Perttula, J. & Kallio, E. 1996. Postformaali ajattelu ja henkinen tajunnallisina toimintatapoina. *Psykologia* 31 (3), 164–173.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI-tutkimuksia.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (POPS) I. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki JTO, 183–195.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Gloucester (Mass.): Peter Smith. Originally published: Garden City (N.Y.): Doubleday, 1966.
- Polanyi, M., & Sen, A. 2009. *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. R. 1972. *Objective knowledge: an evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Raami, A. 2016. *Älykäs intuitio: ja miten käytämme sitä*. Helsinki: S&S.
- Rauhala, L. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. (2. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. *Humanistinen psykologia*. (Lisäpainos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1974. *Psyykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Helsinki: Weilin + Göös. Prisma-tietokirjasto; 35.
- Ruokonen, I., Kattainen, A. & Ruismäki, H. 2012. *Preschool Children and the 5-String Kantele: An Exercise in Composition*. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 45. The 5th International Conference of Intercultural Arts Education 2012: Design Learning, University of Helsinki, Finland.
- Ruokonen, I. & Koskelin, K. 2016. *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. (1. painos) Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68–78.
- Rönkkö, T. & Viitasaari, M. 1991. *Sointiväri-käsite ala-asteen musiikinopetuksessa: käsite- ja opetussuunnitelma -analyysi tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden pohjalta*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 1, *Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uud. ja täyd. painos) Juva: PS-kustannus, 180–190.
- Saarinen, E. 1986. *Fenomenologia ja eksistentialismi*. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Helsinki: WSOY, 111–144.

- Saint-Exupéry, A. d. & Packalen, I. 2016. *Pikku prinssi: animaatiokuvitus*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. 2016. *Research methods for business students*. Harlow: Pearson Education.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the reflective practitioner*. (3. painos) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Stenberg, R. J. 2006. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal* 18 (1), 87–98.
- Sternberg, R. J. 1985. *Human abilities: an information-processing approach*. New York: Freeman. A series of books in psychology.
- Suomi, H. 2015. "Onhan tänään taas sitä säveltämistä?": sävellyttäminen osana luovaa musiikkikasvatusta normaalikoulun kolmannella luokalla. Teoksessa O. Salo ja M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän normaalikoulu, 277–296.
- Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in humanities*, 308.
- Tuomi, J. 2007. *Tutki ja lue: johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uud. painos) Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa, Teoksessa K. Collin (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulma*. Helsinki: Sanoma Pro, 79–98.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 42–55.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa, Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous: 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn lectura, 14–22.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 2006. *Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa*. (2. painos) Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Vehkavaara, T. 2000. Tietoa ilman uskomuksia. *Königsberg* 3 (2000), 98–111.
- Venkula, J. 1988. *Tietämisen taidot: tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa*. Helsinki: Gaudeamus. Philosophica-sarja.
- Vilka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, I. 2014. *How tacit is tacit knowledge?: Polanyi's theory of knowledge and its application in knowledge management theories*. Tampere: University Press. Acta electronica Universitatis Tamperensis, 1432.
- Voutilainen, T. 1989. *Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet*. Kouluhallitus.

- Voutilainen, T. 1987. Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet. *Kasvatus* 18 (3), 179–184.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis*, 68.
- Varto, J. 1996 a. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä. Hygieia.
- Varto, J. 1996 b. *Lihan viisaus: kirjoituksia halusta, katseesta ja puheesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulu. *Lisensiaatintyö: Oulun yliopisto*.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2006. Demokratian "metodi" musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 9 (1-2), 33–38.
- Wason, P. C. & Johnson-Laird, P. N. 1968. *Thinking and reasoning: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books. Penguin modern psychology readings.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry* 17, 89–100.
- Wright, G. H. v. 1949. *Form and content in logic: an inaugural lecture: delivered on 26 May 1949 in the University of Cambridge. An inaugural lecture delivered on 26 May 1949 in the University of Cambridge*.
- Wright, S. 2010. *Understanding creativity in early childhood: meaning-making and children's drawings*. Los Angeles, London: SAGE.

LIITTEET

Ohjeet opettajalle, räp
Oppilaan moniste, räp
Prosessin kulku, räp
Vertaisarviointi, räp, oppilaan lomake
Itsearviointi, räp, oppilaan lomake
Ohjeet opettajalle, kantelemelodia
Prosessin kulku, kantelemelodia
Vertaisarviointi, kantelemelodia, oppilaan lomake
Itsearviointi, kantelemelodia, oppilaan lomake
Oppilaan moniste, kantelemelodia
Kantelemelodiatunneista päiväkirja, 4B (nimet poistettu)

Ohjeet opettajalle, räp

Laita valmiiksi (soittimia puolelle luokan oppilaista):

- kitara, basso, rummut, piano (tai laatat tai putki E ja kello E)
- lehmänkello tai kehärumpu
- marakassi tai rytmimuna
- tamburiini
- cabasa tai guiro
- djembe
- chimes, sadeputki tai kellopeleli
-

SOITTO JA ÄÄNITYS

- Oppilaat valitsevat itselleen parin ja menevät hänen kanssaan vierekkäin. Ainakin toisella parista pitää olla kännykkä tms. laite, jolla voi äänittää. Jokaisella parilla on sama soitto-osuus, sillä kappaleesta tehdään kaksi äänitystä. Jos oppilaita on pariton määrä, tehdään yksi kolmen hengen ryhmä.
- Aluksi opettaja näyttää, miten kukin soitto-osuus soitetaan neljään laskien. (simile = samoin) Kaikki harjoittelevat "kuivaharjoitteluna" esim. tallettaen kaikki osuudet.

* rummut 2x kuvio/tahti (ti-ti bassorumpu, taa virveli),

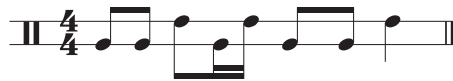
* basso ti-ti z (2x matala E-sävel ja sammutus),

* kitara z taa (E5, esim. vapaakielet E ja H) Huomataan bassoon ja kitaran vuoropuhelu.

* koskettimet (ti-ti - taa, vvo kädet: vasen käsi 2xE matalalta, oikea E tai E-H kvintti

korkealta)

* laatat tai putket (ti-ti- taa tai soita räppiä rummulla -kuvio kahdella E-sävelellä)



Soi-ta räp-pi-ä rum-mul-la.

* lehmänkello: taa taa taa taa (kello kämmenessä aukko pois päin kädestä, rumpukapula mallettina)

* marakassi tai rytmimuna: ti-ti ti-ti ti-ti ti-ti

* kapulat: z taa z ti-ti

* cabasa: z z z ti-ti

* tamburiini: z taa z taa

* djembe: keskelle, keskelle, reunaan ti-ti taa tai soita räppiä rummulla -komppi

* sadeputkella, kellopelillä tai chimesissa soitetaan glissando vain joka neljännen tahdin neljännellä iskulla tai koko tahdin aikana (säerajalla).

- Kaksi ottoa, jotta jokainen saa soittaa (nuotti seuraavalla sivulla)
- Jos jollain ei ole kännykkää, hän varmistaa, että kaveri lähettää taustan hänelle seuraavaa tuntia varten.

- Kannattaa opettaa oppilaat laskemaan 1234, 2234, 3234, 4234. (Opettaja voi nostaa tahtien määrän sormia ylös ja näyttää käden liikkeellä jokaisen iskun: heiluttaa peukalo pystyssä kättä neljästi, sitten heiluttaa peukalo ja etusormi pystyssä kättä neljästi jne.)
- Jaetaan säestysosuudet pareille (soitin / pari).
- Ensimmäiset soittajat harjoittelevat yhteissoiton, toiset pareista harjoittelevat kännykällä äänittämisen.
- Kun homma on hallussa, äänitetään ensimmäinen otto: 4+4+4+4+4+4 eli 6x4 tahtia (intro A1 B A2 B coda).
- Pari vaihtaa tehtäviä: toinen soittaa, toinen äänittää, harjoitus ja äänitys.
- Jos jollain ei ole kännykkää, jolla äänittää, pari tai muu luokkakaveri lähettää hänelle äänitiedoston (mobiilioppiminen), jotta tausta (säestys) on varmasti kaikilla.
- Oppilaan kuuntelevat, onnistuiko äänite.

RÄP: 4 tahtia pitkät säkeet
intro, A, B, A, B, coda (6x4 tahtia)

The musical score is written in 4/4 time and consists of four measures. The first measure contains the main melody, while the second and third measures are repeats (indicated by double slashes). The fourth measure is a coda, marked with a '4' above the staff. The instruments and their parts are as follows:

- piano tai laatat:** E E E E E E
- kitara:** E H E H
- basso:** E E E E
- virveli bassorumpu:** (Rhythmic pattern)
- lehmänkello:** (Rhythmic pattern)
- marakassi:** (Rhythmic pattern)
- tamburiini:** (Rhythmic pattern)
- cabasa tai guiro:** (Rhythmic pattern)
- djembe:** keskel reu le naan
- chimes:** glissando

SANOITUS B-OSAAN, MALLI JA RAKENNE

- Kuunnellaan räp Hiphoppii englantii (tms.). Pohditaan, mitä räpin tunnusmerkkejä oppilaat havaitsevat (sanat, syke, puhetta - ei melodiaa, riimiparit ym.).
- Pari keksii aiheen räppiinsä. Kirjoitetaan aihe, tekijät ja päivämäärä oppilaan paperiin.
- Pari keksii riimipareja aiheesta. Opettaja antaa muutaman esimerkin riimipareista. (sää-pää jne. Esim. Marraskuussa alkaa olla kylmä sää, ilman pipoahan multa jäätyy pää.)

- Annetaan aikaa riimiparien keksimiselle. Opettaja kiertää ja auttaa tarvittaessa.
- Harjoitellaan räppäämään yhteisessä sykkeessä mallisanoitus (Räppi-räppi). Jokaisen pompulan kohdalla on yksi sykkeessä etenevä isku. Samalla iskulla voi olla useampi sana tai tauko (Z). Sana voi alkaa joskus hieman ennen iskua.

RÄPPI-RÄPPI

san. Taina Huttunen

A (verse: neljä neljän iskun säettä – rivi on säe)

Tässä mä	teille	esitän	räppiä.
o	o	o	o
Saatan	heittää	sekaan	läppiä.
o	o	o	o
Bändi	soittaa	päheetä	komppia.
o	o	o	o
Yleisö	alkaa kohta	riemusta	pomppia.
o	o	o	o

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan)

: Z Jou,	jou, mä	diggaan	tanssia.
o	o	o	o
Räpätesä	ei mene	koivet	valssia.:
o	o	o	o

- Opetellaan räpin rakenne. Säkeessä on yksi rivi eli neljä iskua. A-osassa on neljä riviä (säettä), B-osassa kaksi, jotka kerrataan (yhteensä kahdeksan säettä). Tässä säe on yhden tahdin eli neljän iskun mittainen (4/4-tahtitaji).
- Harjoitellaan syke neljään ja neljä tahtia / säe.
- Tutkitaan, montako riimiparia A- ja B-osissa on (A-osassa 2: räppiä-läppiä ja komppia-pomppia; B-osassa 1: tanssia-valssia).
- Aloitetaan oman sanoituksen teko B-osasta (kertosäkeestä). Pari valitsee yhdessä siihen yhden riimiparin. Valittu riimipari kirjoitetaan oppilaan monisteen B-osan viimeisille pompuloille (säkeiden neljänsille iskuille).
- Höpötetään sykkeessä (napsutus tai tömistys)
- diipadi daapadi dipadapa _____ (ensimmäinen riimiparista),
- o o o o
- diipadi daapadi dipadapa _____ (toinen riimiparista).
- o o o o
- Pari korvaa diibadaaban sanoilla tai tauoilla (Z). Välillä kannattaa olla useampi sana iskulla. B-osaan tulee parin yhteinen sanoitus.

- Pari kirjoittaa molempien papereihin B-osan sanoituksen niin, että sana, joka tulee sykkeelle, merkitään sykepallon kohdalle. B-osan sanoitus on valmis.
- Sana voi alkaa iskulla tai hieman ennen tai jälkeen iskun. Sanan alkamis- kohdan voi merkitä vaikka pienellä nuolella sykepompulan kohdalle, sen eteen tai taakse. Oppilaat napsuttavat sormia tai tömistävät jalalla sykettä. Luetaan yhdessä rytmikkäästi sanat, muistetaan kerrata B-osa. Iskulle tuleva tavu on mallissa tummennettu.

SANOITUS A-OSAAN (LÄKSYKSI)

- Kotona (läksynä) tai äidinkielen tunnilla tehdään A-osaan sanoitukset. Jokainen tekee oman sanoituksen A-osaan, jotta A-osat olisivat erilaisia (erilaiset säkeistöt). Pari tekee sanoitukset samasta aiheesta ja kertosaäkeeseen sopiviksi.
- Sanat kirjoitetaan oppilaan monisteeseen niin, että sykkeelle tulevat sanat tulevat sykepompuloiden kohdille. (Tai kirjoitetaan ensin sanat, joiden alle merkitään syke pompuloilla – neljä sykettä jokaiselle säkeelle.)
- Harjoitellaan oman A-osan räppäämistä sykkeessä (napsutus tai tömistys).
- Sovitaan, kenen A-osa on A1 ja kenen A2 (triossa myös A3).

RAKENNE KUNTOON JA RÄPIN ÄÄNITYS

- Tarkistetaan, että kaikkien räpeillä on nimi, tekijät, B-osan parin kanssa yhteinen sanoitus, ja jokaisella oma yksilöllinen A-osa valmina.
- Tarkistetaan, että kaikilla on taustaaänite. Jos se puuttuu, pyydetään kaveria lähettämään se äänitiedostona.
- Parit sopivat, kumman A-osa on ensimmäisessä (A1), kumman toisessa (A2) säkeistössä. Jos ryhmässä on kolme oppilasta, sovitaan järjestys 1–3. Omaan paperiin merkitään A1, A2 tai A3 sekä niiden sanoittajat. Jokainen räppää soolona omat A-osansa.
- Viimeistään tässä vaiheessa kerrotaan, että esiintyjät arvioivat yleisön, jotta ei tule turhaa jännitystä.
- Harjoitellaan räppäämään sanat sykkeessä rakenteen ja taustan mukaan: intro, A1, B, A2, B, coda. A-osat räpätään soolona (sanoittaja) ja B-osat tutkina (molemmat parista tai koko trio).
- Kolmen hengen ryhmissä A3 tulee codan päälle, eikä sen jälkeen tule enää kertosaäettä, ellei ole mahdollista editoida säestystä pitemmäksi. (TVT-taidot)
- Jokainen säe on neljä sykettä pitkä (B-osa kerrataan). Jokaisessa osassa on neljä tahtia eli 4 x 4 sykettä. Intro ja coda (alku- ja loppusoiitto) ovat ilman sanoja.

Intro	1234	2234	3234	4234	(Lasketaan mielessä hiljaa iskut.)
A1	säe 1	säe 2	säe 3	säe 4	(Ensimmäinen säkeistö alkaa.)
B	säe 1	säe 2	säe 1	säe 2	(Kerrataan kaksi riviä.)
A2	säe 1	säe 2	säe 3	säe 4	(Toinen säkeistö alkaa.)
B	säe 1	säe 2	säe 1	säe 2	(Kerrataan kaksi riviä.)
Coda	1234	2234	3234	4234	(Lasketaan mielessä hiljaa iskut.)

- Opettaja kiertää tarkistamassa, että räppäys sujuu sykkeen ja rakenteen mukaan. A-osan soolojen jälkeen pitää olla valmiina B-osan tutti-osuuteen. Chimes auttaa säkeen vaihtumisen huomaamisessa.
- Nyt tarvitaan tilaa (käytävä, luokan nurkat ja komerot ym.), sillä ryhmät hajaantuvat äänittämään räppinsä. Toisen oppilaan kännykästä laitetaan tausta soimaan ja räpätään sanat sen päälle (suu lähelle äänittävää kännykkää). Toisen oppilaan kännykällä äänitetään tausta + räppi, jotta saadaan koko komeus yhteen äänitiedostoon.
- Jos parilla on vain yksi kännykkä käytössä, laitetaan opettajan tai jonkun muun parin äänittämä tausta kuulumaan kaiuttimista (tv-taidot) ja äänitetään parin kännykällä taustan päälle räpätty kappale.
- Kuunnellaan, onnistuiko äänitys (jos ei, äänitetään uudestaan).
- Jaetaan tai lähetetään parille äänitiedosto, jossa on koko räppi sanoineen ja taustoineen. (TVT-taidot)

RAKENTAVA KRITIIKKI

- Keskustellaan, mitä on rakentava kritiikki. Onko se kehu? Onko se moite? Hyvä rakentava kritiikki ei ole kumpikaan. Kun annetaan rakentavaa kritiikkiä, kerrotaan, mikä oli hyvää, ja minkä voisi ehkä tehdä paremmin. Siis autetaan toista kehittymään tai kehittämään omaa tuotostaan. Sen lisäksi, että kerrotaan hyvät puolet ja annetaan (tai pohditaan) parannusideoita, pitää asenteen ja käytöksen olla kohdillaan.
- Keskustellaan, että olemme toisiamme varten. Toisten ilmeet, eleet, sanat ja teot vaikuttavat suuresti päiväämme ja koko elämäämme.
- Pyydetään oppilaita näyttämään pahin ilme, joka ei pahentaisi toisen mieltä. Ilme on enintään neutraali. Meistä jää sosiaalinen jälki toisiin rinnalla kulkijoihimme. Itsetuntonamme kasvaa ryhmässä. Olemme toisiamme varten. Auttakaamme toisiamme myönteisen minäkuvan luomisessa. Hyvä käytös tuo myös työrauhaa, kouluviihtyisyyttä ja hyvää luokkailmapiiriä. Koulupäivän aikana ei pitäisi neutraalia kurjempaa ilmettä näyttää toisille, ettemme pilaisi toisten päivää, tai ettei meidän päivää pilattaisi.
- Kerrotaan oppilaille, että rakentava kritiikki arvioidaan – siis arviointi arvioidaan. Pitää olla rakentava, ystävällinen ja toista tukeva. Meistä jäävää sosiaalista jälkeä arvioidaan aina – nyt poikkeuksellisesti myös kirjallisesti.
- Keskustelun jälkeen parit lähtevät hakemaan toisilta oppilailta rakentavaa kritiikkiä. He soittavat räppinsä toisille, jotta toiset voivat kommentoida. Haetaan ainakin kahdelta parilta palautetta.

- Räppiä voi parantaa (äänittää uudelleen) saatujen rakentavien kritiikkien pohjalta.
- Parit huolehtivat, että myös kuuntelevat toisten räppejä ja antavat rakentavaa palautetta ainakin kahdelle parille.

VERTAISARVIOINTI

- Täytetään vertaisarviointikaavakkeen naama-arviot.
- Hymynaama: antaa rakentavaa palautetta, joka auttaa räpin kehittämisessä ja on ystävällinen
- Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok
- Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui perusteetta.
- Opettaja tarkistaa vertaisarvioinnit ja käsittelee mahdolliset mököarvioinnit.
- Jokainen oppilas täyttää vertaisarviointilomakkeen, kun on antanut ja saanut rakentavaa kritiikkiä. Lomake täytetään niin, että toiset eivät sitä näe. (Kyselyn voi toteuttaa myös digitaalisesti, esim. Fronterissa tai somessa niin, että tulokset näkee vain opettaja.) (TVT)
- Ennen lomakkeiden täyttöä oppilaille tulee kertoa, että naama-arvioinnit jäävät vain opettajan tietoon (jotta oppilaat uskaltavat antaa rehellisen arvion).
- Hymynaama: antoi rakentavaa palautetta, joka auttoi räpin kehittämisesä, ja oli ystävällinen
- Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok
- Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui tai moitti perusteetta.
- Mököarvioinneille pitää olla perustelut. Opettaja voi tarvittaessa kysyä kahden kesken niitä. Perusteetta ei voi antaa toiselle mökönaama-arviota.
- Hymynaamaa ei tule antaa vain siksi, että joku on kaveri. Nyt arvioidaan toisen antamaa rakentavaa kritiikkiä. Kerrataan tarvittaessa, mitä se on. Ei siis arvioida kaveria, vaan hänen antamaansa palautetta.
- Opettaja kerää lomakkeet. Hän katsoo, onko tullut mököarvioita. Jos niitä on, opettaja vaivihkaa kysyy kahden kesken ko. oppilailta, miksi oppilas on antanut toiselle arvioksi mökönaaman.
- Jos joku oppilas saa useita mököjä, opettaja keskustele hänen kanssaan kahden kesken, miksi hän jättää itsestään ikävää sosiaalista jälkeä, miten asiaa voitaisiin parantaa ym. (kasvatuskeskustelu). Opettaja ei kerro, keneltä mököarvioita on tullut ko. oppilaille. Opettajan puuttuminen ikävään käytökseen on tärkeää turvallisen työilmapiirin luomiseksi.
- Opettaja voi joskus myös antaa kehukukkasia tms. oppilaille, jotka saavat paljon hymyarvioita, sillä nämä oppilaat luovat hyvää luokkahenkeä – tosin pitää varmistaa, että ko. arvioille on perusteet. Opettaja kyllä huomaa, jos joku oppilas antaa perusteetta hymynaamoja.

VALMISTAUTUMINEN ESITYKSEEN JA LÄKSY

- Tämän voi antaa läksyksi, kun tiedetään, millä tunnilla pidetään räp-konsertti – maailman ensi-ilta oman luokan sävellyksille. Muistutetaan oppilaita siitä, että esiintyjä ei arvioida, vaan esiintyjät arvioivat yleisön.
- Parit suunnittelevat yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja -koreografian.
- Parit harjoittelevat räpin sujuvaa esittämistä taustan kanssa.

KONSERTTIIN VALMISTAUTUMINEN

- Sovitaan esiintymisjärjestys.
- Kytetään vahvistimeen puhelin, josta kuunnellaan tausta.
- Valmistaudutaan konserttiin (asu, meikki tms.).

KONSERTTI JA YLEISÖKASVATUS

- Jokainen pari esiintyy vuorollaan koko luokalle livenä taustäänitteen päälle.
- Esiintyjät arvioivat yleisön. (hyvän yleisön kriteerit ennakkoon tiedoksi)
- Riittävästä yleisökehuista luokka voi saada jotain kivaa. (turvallisuus)
- Viimeistään konserttitunnilla sovitaan esiintymisjärjestys. Opettaja laitaa näkyviin keikkalistan, johon merkitään kolme saraketta: yhtye, esiintyjien nimet ja räpin nimi. Oppilaat täyttävät listan. Opettaja varmistaa, että kaikkien nimet ovat listalla.
- Tarkistetaan, että saadaan kännykästä ääni vahvistimeen (piuha ym. kunnossa).
- Oppilaat valmistautuvat konserttiin (asu, meikki, hetki aikaa harjoitella sanat, koreografia ym.)
- Asetutaan aloilleen yleisöksi. Keskustellaan, millainen on hyvä yleisö (ei huutele tai puhu päälle, keskittyy, katse seuraa kiinnostuneena esiintyjää, hyvä ryhti, kädet ja jalat paikallaan, kannustaa ja osoittaa suosiota esiintyksen lopuksi, ilme ystävällinen ym.)
- Oppilaat voivat itse päättää äänestämällä, onko yleisö hiljaa paikoillaan, vai voiko yleisö osallistua esim. räp-tyylisillä liikkeillä tai jouhuudahduksilla konserttiin.
- Opettaja kertoo, että esiintyjä ei arvioida tai arvostella, mutta heille taputetaan ja osoitetaan suosiota rohkeasta oman biisin esittämisestä. Turvallisen ilmapiirin luominen on ensiarvoisen tärkeää.
- Esiintyjät arvioivat yleisön. He antavat esityksensä jälkeen yleisölle esim. jonkin arvosanan tai pisteen (esim. yleisökukan tai puolikkaan tai ei ollenkaan) oman kokemuksensa mukaan. (Näin esiintyjät oppivat vähitellen seuraamaan yleisöä.) Opettaja merkitsee näkyville, mitä arvosanoja yleisö saa. Opettaja kertoo, että jos pisteitä on riittävä määrä, luokka saa jotain mukavaa.
- Aloitetaan konsertti tirehtöörityyliin: Tervetuloa maailman ensi-iltaan! Legendaarisen x-luokan ainutlaatuinen sävellyskonsertti vailla vertaa on alkamassa. Tänään saamme kuulla oppilaiden räpit.

- Mennään konsertti ohjelman mukaisesti läpi. Jokainen esiintyjä arvioi yleisön esityksensä jälkeen. Jos yleisö saa opettajan mielestä riittävän määrän pisteitä, opettaja palkitsee luokan parhaaksi katsomallaan tavalla, kuten karonkalla.

ITSEARVIOINTI JA KARONKKA

- Konsertin (ja keskinäisten kehujen) jälkeen jokainen oppilas täyttää itsearviointilomakkeen (tai nettikyselyn, jonka tulokset näkyvät vain opettajalle). Pidetään konserttiohjelma näkyvillä, jotta omaa suosikkia voi äänestää (muut eivät saa nähdä, mitä oppilas vastaa kyselyyn).
- Itse- ja vertaisarvioinnin pohjalta opettaja voi havaita, mitä asioita tulisi ottaa paremmin huomioon tai harjoitella, mihin sosiaalsiin tilanteisiin tulisi puuttua, tai kuka tarvitsee tukea luokan sosiaalisessa verkostossa.
- Suosikkikappaleäänestyksen pohjalta voi päätellä, onko kyseessä kaverin äänestäminen, vai rohkean oman mielipiteen esittäminen. Oman mielipiteen antamista pitää harjoitella. Moni oppilas matkii pariaan tai kaveriaan. Usea kehuu vain omaa kaveria, vaikka se, ketä oppilas äänestää, ei pitäisi tulla muiden kuin opettajan tietoon. On hyvä harjoitella arvioimaan tuotoksia, ei kavereita, jotka ovat ne tehneet. Arkakin voi rohkaistua esiintymään, heikko kirjoittaja saattaa olla loistava esiintyjä. Itsenäistymistä ja rohkeutta on hyvä harjoitella turvallisessa tilanteessa.
- Konsertin jälkeen on usein karonkka, jos ryhmä on sen yleisökäytöksellään ansainut. Pieni herkuttelu ei ehkä tee pahaa, sillä jokainen esiintyjä on ylittänyt itsensä.
- Opettaja antaa rakentavaa palautetta hyvää me-henkeä ja jokaisen oppilaan uskoa itseensä lietsoen.
- Opettajan kannattaa kehua kaikkia, jotka ovat ylittäneet itsensä, uskaltaneet heittäytyä esiintymään, selvinneet epämukavuusalueellaan olevasta prosessista tms. Elämä on täynnä seikkailuita, joista pitää selvitä uusin keinoin ja yllättävissä paikoissa. Uusiin haasteisiin vastaamista kannattaa harjoitella – se vaatii turvallista tilannetta ja hyvää itsetuntoa. Opettajalla (ja luokkakavereilla) on näiden luomisessa suuri rooli. Hyvä itsetunto kehittyy myönteisten kokemusten myötä. Niihin pitää tarjoilla mahdollisuuksia matalan kynnyksen tehtävillä turvallisessa ympäristössä.

Oppilaan moniste, räp

RÄPIN SANOITUS

- Miettikää räpin aihe.
- Keksikää aiheesta riimipareja.
- Valitkaa kertosäkeeseen (B) niistä yksi, sanoittakaa yhdessä koko kertosäe ja merkitkää iskut palloilla. (kaksi säettä, joissa on neljä iskua, riimiparit rivien loppuun)
- Jokainen sanoittaa yhden A-osan itse. (neljä säettä, joissa on neljä iskua, riimiparit rivien loppuihin)
- Z = tauko
- A- ja B-osa muodostavat yhdessä säkeistön.

RÄPPI-RÄPPI

san. Taina Huttunen

A (verse: neljä neljän iskun säettä – rivi on säe)

Tässä mä	teille	esitän	räppiä.
o	o	o	o
Saatan	heittää	sekaan	läppiä.
o	o	o	o
Bändi	soittaa	päheetä	komppia.
o	o	o	o
Yleisö	alkaa kohta	riemusta	pomppia.
o	o	o	o

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan)

: Z Jou,	jou, mä	diggaan	tanssia.
o	o	o	o
Räpätesä	ei mene	koivet	valssia.:
o	o	o	o

RÄPIN SANOITUS

_____ RÄPPI (räpin nimi)
 Tekijät: päivä:

Keksikää aiheesta riimipareja.

-
-
-
-
-

A (verse: neljä neljän iskun säettä)

o	o	o	o
o	o	o	o
o	o	o	o
o	o	o	o

B (kertosäe: kaksi säettä, jotka kerrataan)

: o	o	o	o	
o	o	o	o	:

Sopikaa, kumman sanoittama A-osa otetaan ensimmäiseen säkeistöön (A1), kumman toiseen (A2). B-osa (kertosäe) on aina sama.

Prosessin kulku, räp

1. tunti

<p>SOITTO JA ÄÄNITYS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soitto-osuuksien harjoittelu. - 2 ottoa, jotta jokainen saa soittaa ja äänittää. - Jos jollain ei ole kännykkää, hän varmistaa, että kaveri lähettää taustan hänelle seuraavaa tuntia varten.
<p>SANOITUS B-OSAAN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keksitään aihe, merkitään tekijät ja päivämäärä. - Keksitään riimipareja aiheesta. - Valitaan yksi riimipari B-osaan. Sijoitetaan riimiparit B-osan rivien viimeisille iskuille. - Harjoitellaan syke neljään + neljä tahtia / säe.
<p>SANOITUS A-OSAAN – jää kotiläksyksi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jokainen sanoittaa oman A-osan: kaksi riimiparia, neljä säettä. - Sijoitetaan sanat sykkeeseen.

2. tunti

<p>RAKENNE KUNTOON JA RÄPIN ÄÄNITYS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarkistetaan, että kaikkien räpeissä on nimi, tekijät, B-osan sanoitus + jokaisella oma A-osa valmina. - Tarkistetaan, että kaikilla on taustaäänite. Jos puuttuu, pyydetään kaveria lähettämään se. - Sovitaan, kumpi parin säkeistöistä on 1, ja kumpi 2. - Harjoitellaan kappaleen rakenne: intro, A1, B, A2, B, coda. - Opetellaan räppäämään omat sanoitukset taustan päälle: A-osat sooloina, B-osat tutteina. - Äänitetään räppäys taustan päälle toisella kännykällä.
<p>RAKENTAVA KRITIIKKI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kuunnellaan kavereiden äänitteitä. Opetellaan antamaan ja saamaan rakentavaa kritiikkiä. - Tarvittaessa parannetaan omaa räppiä palautteen perusteella.
<p>VERTAISARVIOINTI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Täytetään naama-arvioilla vertaisarviointikaavake. - Hymynaama: antaa rakentavaa palautetta, joka auttaa räpin kehittämisessä ja on ystävällinen - Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok - Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui perusteetta.

LÄKSY

- Parit suunnittelevat yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja -koreografian.
- Parit harjoittelevat räpin esittämistä taustan kanssa.

3. tunti**KONSERTTIIN VALMISTAUTUMINEN**

- Sovitaan esiintymisjärjestys.
- Kytetään vahvistimeen puhelin, josta kuunnellaan tausta.
- Valmistaudutaan konserttiin (asu, meikki tms.).

KONSERTTI JA YLEISÖKASVATUS

- Jokainen pari esiintyy vuorollaan koko luokalle.
- Esiintyjät arvioivat yleisön. (hyvän yleisön kriteerit ennakkoon tiedoksi)
- Riittävästä yleisökehuista luokka voi saada jotain kivaa. (turvallisuus)

ITSEARVIOINTI

- Jokainen oppilas täyttää itsearviointilomakkeen.

Vertaisarviointi, räp

NIMI

Saatu palaute

* Pyydä muita ryhmiä kuuntelemaan äänittämänne räppi ja antamaan siitä rakentavaa palautetta.

* Arvio naamalla, miten muut onnistuivat antamaan sinulle rakentavaa palautetta.

☺ Antoi rakentavaa ja perusteltua palautetta. Tämän avulla osaan kehittää tuotostani. Oli ystävällinen.



Antoi palautetta, josta ei ollut juuri apua. Oli ok.



Ei antanut rakentavaa palautetta – oli ikävä, tai kehui perustelematta.

Minulle antoivat palautetta (nimet alle)

Rengasta antamasi naama-arvio.

_____	☺	☺	☺
_____	☺	☺	☺
_____	☺	☺	☺
_____	☺	☺	☺
_____	☺	☺	☺
_____	☺	☺	☺

Itsearviointi

Itse annoin palautetta seuraaville henkilöille:

Rengasta, minkä naama-arvion mielestäsi ansaitset omasta palautteestasi.

☺ ☺ ☺

Itsearviointi, räp

Itsearviointi, RÄP

Itsearviointi nimi _____

parini nimi _____

Antaisin parilleni naama-arvioksi yhteistyöstä _____

Antaisin itselleni naama-arvioksi yhteistyöstä _____

. (Piirrä naamat.)

Rastita oikea vaihtoehto.	helppoa	haastavaa
Räpin soittaminen oli		
Räpin äänittäminen oli		
Räpin aiheen keksiminen oli		
Riimiparien keksiminen oli		
Räpin sanojen keksiminen oli		
Räpin sykkeen merkitseminen palloilla sanoihin oli		
Räpin rakenteen (intro, A, B, A, B, coda) tajuaminen oli		
Sykkeessä pysyminen oli		
Räppäämisen äänittäminen taustan päälle oli		
Rakentavan palautteen antaminen oli		
Palautteen vastaanottaminen oli		
Esiintyminen muille oli		
Muiden esitysten kuuntelemiseen keskittyminen oli		

Vaikuttko saamanne rakentava palaute lopputulokseen? kyllä ei

Jos vaikutti, niin miten? (sanat, äänitys tms.)

Rastita, kuinka hyvin parisi kanssa onnistuitte oman räpin teossa.

tosi hyvin hyvin kohtalaisesti ei onnistunut

Merkitse rasti ja täydennä, jos osallistuit asiaan.

- Soitin _____.
- Keksin räpin aiheen.
- Keksin riimiparit _____.
- Keksin kertosäkeeseen sanoja.
- Sanoitin säkeistön ____ (säkeistön numero).
- Äänitin räpin.
- Räppäsin taustan päälle.
- Keksin yhtyeen nimen.
- Keksin yhtyeen esiintymisasun.
- Esiinnyin luokalle.

Antaisin luokalle yleisönä olemisesta naama-arvion _____ (piirrä naama).

Mielestäni luokan hauskin räppi oli _____.

Ohjeet opettajalle, kantelemelodia

Kansallissoittimessamme, kanteleessa, on viisi kieltä, joten melodiaan on käytössä viisi säveltä. Olen rajannut melodian kahden tahdin mittaiseksi. Malliesimerkissä on D-duuriviritys (D, E, FIS, G ja A). Käytössä ovat taa- ja ti-ti-nuotit.

Sävellytysprosessi kestää vähintään 3–4 tuntia, riippuen opettajasta ja ryhmästä. Jos menetelmä ja soitin ovat uusia, on hyvä varata enemmän aikaa harjoittelulle, vertais- ja itsearviointilomakkeille, sekä mobiililaitteella äänittämisen ja rakentavan kritiikin antamisen harjoittelulle. (Jos melodiat halutaan sanoittaa tai soinnuttaa, tarvitaan lisää aikaa.)

Jos aikaa on reilusti, kannattaa ensimmäisellä kanteletunnilla tehdä matkijaleikin lisäksi myös kysymys-vastaus-pariharjoitus. Toinen parista soittaa neljän iskun melodian, toinen vastaa siihen eri tavalla (erilaiset melodiat). Käydään musiikillista keskustelua. Vaihdetaan vuoroja. (Näin opitaan kahden tahdin kesto = 8 iskua, jossa kysymys kestää neljä iskua ja vastaus toiset neljä iskua.)

Prosessiin tarvitaan kanteleita (D-duuriviritys: D, E, FIS, G ja A), mobiililaitte (esim. oppilaan kännykkä, jolla voi äänittää), prosessin ajankäytösuunnitelma, oppilaan monisteet, vertais- ja itsearviointilomakkeet (tai kyselyt netissä) sekä konserttiohjelmapiirros

Viitteellinen kuvaus prosessin etenemisestä (liite x, ajankäyttö). Oppilaiden on hyvä nähdä, mikä on kokonaisuus, miten prosessi etenee. Sen voi laittaa oppilaille näkyviin koko prosessin ajaksi.

<p>KANTELE TUTUKSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - soittoasento, kielten numerot - leikit Kapteeni käskee, Matkija 1 ja Matkija 2 - pariharjoitus
<p>MELODIA RYTMINUOTIKSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - melodiarytmin kirjoittaminen (taa ja ti-ti), tahtiosoitus, tahti - kielinumeroiden merkintä rytmинуottiin - melodian soittaminen rytmimelodianuotista
<p>OMAT MELODIAT, ÄÄNITYS JA RYTMIMELODIANUOTIN KIRJOITTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toinen parista keksii melodian ensimmäiseen tahtiin (aloittaen kielellä 1, 3 tai 5), ja toinen keksii melodian toiseen tahtiin (joka päättyy taa-nuottiin ja kieleen 1). - Parit äänittävät yhteisen kahden tahdin melodian. - Kirjoitetaan melodia rytmimelodianuotiksi oppilaan monisteeseen.

KANTELE TUTUKSI

- Opetellaan kanteleen soittoasento.
- Tutustutaan kieliin (numerot 1-5) Kapteeni käskee, Matkija (taa ja ti-ti rytmejä) (neljän iskun melodia = yksi tahti).
- Vaikeutetaan matkijaa: opettaja soittaa matkittavan melodian niin, että oppilaat eivät näe soitettuja kieliä.
- Pariharjoitus: Toinen parista soittaa neljän iskun melodian taa- ja ti-ti-nuoteilla, toinen matkii (keksintä, matkija). Vaihdetaan tehtäviä.

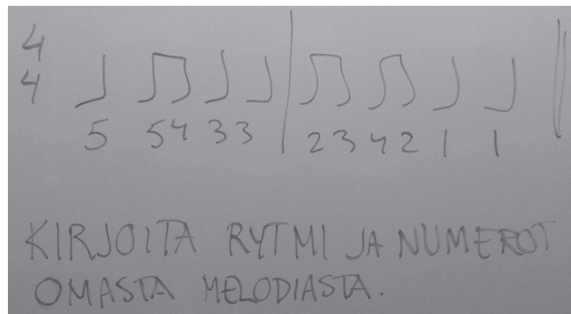
MELODIA RYTMINUOTEIKSI

- Opettaja soittaa yhden tahdin mittaisen (neljä iskua pitkän) melodian. Oppilaat matkivat sen.
- Kirjoitetaan rytmi taululle. (4/4 tahtiosoitus ja ensimmäinen tahti taululle)
- Etsitään korvakuulolla kanteleesta, mitä kieliä pitäisi soittaa.
- Merkitään kielten numerot rytmинуotteihin -> rytmi+melodia numeroin.
- Opettaja soittaa toisen tahdin. Merkitään rytmi toiseen tahtiin ja lisätään kielten numerot. Tehdään lopetusmerkintä nuotin loppuun (kaksi viivaa).
- Soitetaan koko melodia rytmimelodianuotista.

OMAT MELODIAT

- Keksitään omat melodiat:
- Toinen parista keksii ensimmäisen tahdin (4/4, taa ja ti-ti käytössä): melodian pitää alkaa kielellä 1, 3 tai 5.

- Toinen parista keksii toisen tahdin, joka loppuu kieleen 1 ja on kestoltaan taa-nuotti.
- Äänitetään melodiat kännyköillä (sanelin tai video). Molemmat äänittävät melodian.
- Kirjoitetaan melodia rytmimuotein (taa- ja ti-ti-nuoteilla) oppilaan monisteeseen.
- Rytmimuottien nappien alle lisätään kanteleen kielten numerot melodian mukaan.



<p>RAKENTAVA SUULLINEN PALAUTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keskustellaan, mitä ovat rakentava kritiikki ja kaunis käytös. - Annetaan ainakin kahden parin kuunnella oma melodia äänitteeltä ja antaa siitä rakentavaa kritiikkiä (jonka itse saa arvioida myöhemmin). - Annetaan ainakin kahdelle parille rakentavaa kritiikkiä heidän melodioistaan.
<p>RYTMIMELODIANUOTISTA SOITTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laitetaan rytmimelodianuotit näkyville. Pyydetään ainakin kahta paria soittamaan oma kantelemelodia rytmimelodianuotista. - Soitetaan ainakin kahden parin melodia rytmimelodianuotista.
<p>VERTAISARVIOINTI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Täytetään naama-arvioilla vertaisarviointikaavake. - Hymynaama: antaa rakentavaa palautetta, joka auttaa räpin kehittämisessä ja on ystävällinen - Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok - Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui perusteet- ta. - Opettaja tarkistaa vertaisarvioinnit ja käsittelee mahdolliset mököarviot.
<p>LÄKSY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parit suunnittelevat yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja -koreografian. - Parit harjoittelevat melodian esittämistä

RAKENTAVA SUULLINEN PALAUTE

- Keskustellaan, mitä on rakentava kritiikki. Onko se kehu? Onko se moite? Hyvä rakentava kritiikki ei ole kumpikaan. Kun annetaan rakentavaa kritiikkiä, kerrotaan, mikä oli hyvää, ja minkä voisi ehkä tehdä paremmin. Siis autetaan toista kehittymään tai kehittämään omaa tuotostaan.
- Keskustellaan, miten rakentavaa kritiikkiä annetaan. Sen lisäksi, että kerrotaan hyvät puolet ja annetaan (tai pohditaan) parannusideoita, pitää asenteen ja käytöksen olla kohdillaan.
- Keskustellaan, että olemme toisiamme varten. Toisten ilmeet, eleet, sanat ja teot vaikuttavat suuresti päiväämme ja koko elämäämme.
- Pyydetään oppilaita näyttämään pahin ilme, joka ei pahentaisi toisen mieltä. Ilme on enintään neutraali. Meistä jää sosiaalinen jälki toisiin rinnalla kulkijoihimme. Itsetuntonamme kasvaa ryhmässä. Olemme toisiamme varten. Auttakaamme toisiamme myönteisen minäkuvan luomisessa. Hyvä käytös tuo myös työrauhaa, kouluviihtyisyyttä ja hyvää luokkailmapiiriä. Koulupäivän aikana ei pitäisi neutraalia kurjempaa ilmettä näyttää toisille, ettemme pilaisi toisten päivää, tai ettei meidän päivää pilattaisi.
- Kerrotaan oppilaille, että rakentava kritiikki arvioidaan – siis arviointi arvioidaan. Pitää olla rakentava, ystävällinen ja toista tukeva. Meistä jäävää sosiaalista jälkeä arvioidaan aina – nyt poikkeuksellisesti myös kirjallisesti.
- Keskustelun jälkeen parit lähtevät hakemaan toisilta oppilailta rakentavaa kritiikkiä. He soittavat kantelemelodiansa toisille, jotta toiset voivat kommentoida. Haetaan ainakin kahdelta parilta palautetta.
- Melodiaa voi tarvittaessa parantaa (äänittää uudelleen) saatujen rakentavien kritiikkien pohjalta.
- Parit huolehtivat, että myös kuuntelevat toisten melodioita ja antavat rakentavaa palautetta ainakin kahdelle parille.
- Oma melodiaa voi tarvittaessa parannella saadun rakentavan kritiikin pohjalta.

RYTMIMELODIANUOTISTA SOITTAMINEN

- Pyydetään ainakin kahta paria soittamaan oma melodia rytmimelodianuotista.
- Soitetaan ainakin kahden parin melodia heidän rytmimelodianuotistaan.

KIRJALLINEN VERTAISARVIOINTI

- Annetaan kirjallinen vertaisarviointi (naama-arviointi).
- Jokainen oppilas täyttää vertaisarviointilomakkeen, kun on antanut ja saanut rakentavaa kritiikkiä. Lomake täytetään niin, että toiset eivät sitä näe. Kyselyn voi toteuttaa myös digitaalisesti, esim. Fronterissa tai soomessa niin, että tulokset näkee vain opettaja. (TVT)

- Ennen lomakkeiden täyttöä oppilaille tulee kertoa, että naama-arvioinnit jäävät vain opettajan tietoon (uskaltavat antaa rehellisen arvion).
- Hymynaama: antoi rakentavaa palautetta, joka auttoi räpin kehittämises- sä, ja oli ystävällinen
- Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok
- Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui tai moitti perusteetta.
- Mököarvioinneille pitää olla perustelut. Opettaja voi tarvittaessa kysyä kahden kesken niitä. Perusteetta ei voi antaa toiselle mökönaama- arviota.
- Hymynaamaa ei tule antaa vain siksi, että joku on kaveri. Nyt arvioidaan toisen antamaa rakentavaa kritiikkiä. Kerrataan tarvittaessa, mitä se on. Ei siis arvioida kaveria, vaan hänen antamaansa palautetta.
- Opettaja kerää lomakkeet. Hän katsoo, onko tullut mököarvioita. Jos nii- tä on, opettaja vaivihkaa kysyy kahden kesken ko. oppilailta, miksi oppi- las on antanut toiselle arvioksi mökönaaman.
- Jos joku oppilas saa useita mököjä, opettaja keskustelee hänen kanssaan kahden kesken, miksi hän jättää itsestään ikävää sosiaalista jälkeä, miten asiaa voitaisiin parantaa ym. (kasvatuskeskustelu). Opettaja ei kerro, ke- neltä mököarvioita on tullut ko. oppilaalle. Opettajan puuttuminen ikä- vään käytökseen on tärkeää turvallisen työilmapiirin luomiseksi.
- Opettaja voi joskus myös antaa kehukukkasia tms. oppilaille, jotka saa- vat paljon hymyarvioita, sillä nämä oppilaat luovat hyvää luokkahenkeä – tosin pitää varmistaa, että ko. arvioille on perusteet. Opettaja kyllä huomaa, jos joku oppilas antaa perusteetta hymynaamoja...

LÄKSY

- Oppilaat voivat jo miettiä duolle ja kantelemelodialle nimen sekä esiinty- misasun tms. Huumori on sallittua.

KONSERTTIIN VALMISTAUTUMINEN

- Laitetaan kaksi tuolia ja kannelta valmiiksi esiintyjille.
- Valmistaudutaan konserttiin (asu, koreografia tms.).
- Kerrataan parin kanssa oma kahden tahdin melodia äänitteeltä ja rytmi- melodianuotista.
- Harjoitellaan sujuvaa esiintymistä. (Voi suunnitella esiintymisasua ja - tyyliä.)
- Keksitään melodialle ja duolle nimi.
- Sovitaan esiintymisjärjestys. Opettaja laittaa näkyviin konserttiohjelm- apohjan, johon täytetään kolme saraketta: duon nimi, esiintyjien nimet ja kantelemelodian nimi. Oppilaat täyttävät listan. Opettaja varmistaa, että kaikkien nimet ovat listalla.

KONSERTTI JA YLEISÖKASVATUS

- Jokainen pari esiintyy vuorollaan koko luokalle. Keikka on maailman ensi-ilta oman luokan sävellyksille.
- Esiintyjät arvioivat yleisön. (hyvän yleisön kriteerit ennakkoon tiedoksi)
- Asetutaan aloilleen yleisöksi ja keskustellaan, millainen on hyvä yleisö:
 - o kuuntelukädet (levollisesti sylissä, ei tavaroita käsissä)
 - o hiljaisuus (ei puhetta toisen esityksen päälle)
 - o kiinnostunut katse seuraa esittäjää
 - o liikkumattomat jalat ja peppu (ei turhaa liikettä esityksen aikana), niin esiintyjä voi myöntää yleisölle kuuntelukukan tms. palkinnon. Jos niitä saadaan opettajan määräämä määrä, siitä seuraa jotain mukavaa.
 - o ystävällinen ilme
 - o kannustava
 - o osoittaa suosiota esiintyjille esityksen jälkeen
- Opettaja kertoo, että jos yleisökehuja on riittävä määrä, luokka saa jotain mukavaa, kuten karonkan. Turvallisen ilmapiirin luominen on ensiarvoisen tärkeää.
- Opettaja kertoo, että kaikille esiintyjille taputetaan ja osoitetaan suosiota rohkeasta oman biisin esittämisestä. Esiintyjät arvioivat yleisön. He antavat esityksensä jälkeen yleisölle esim. jonkin arvosanan tai pisteen (esim. yleisökukan tai puolikkaan tai ei ollenkaan) oman kokemuksensa mukaan. (Näin esiintyjät oppivat vähitellen seuraamaan yleisöä.) Opettaja merkitsee näkyville, mitä arvosanoja yleisö saa.
- Yleisön arvioinnin jälkeen yleisö arvioi jokaisen esityksen ja yleisöarvioinnin jälkeen peukkunäytöllä, olivatko esiintyjät asiallisia (peukku ylös – asiallinen esiintyminen, peukku alas – pelleilyksi meni). Peukaloita ei lasketa, mutta opettaja seuraa, jos joku näyttää peukkuja alaspäin. Alaspäin näytetyille peukuille pitää olla perustelut, jotka oppilaan pitää olla valmis kertomaan opettajalle kahden kesken. Buuausta tai ikävää käytöstä ei suvaita. Opettaja käsittelee tarvittaessa negatiiviset arviot joko esiintyjien (miksi pelleilivät) tai arvioijan (miksi antoi huonon arvosanan) kanssa kahden kesken. (Kasvatetaan vastuuseen omasta käytöksestä.)
- Aloitetaan konsertti tirehtöörityyliin: Tervetuloa maailman ensi-iltaan! Legendaarisen x-luokan ainutlaatuinen sävellyskonsertti vailla vertaa on alkamassa. Tänään saamme kuulla kansallissoittimellamme oppilaiden kantelemelodiat.
- Mennään konsertti läpi ohjelman mukaisesti. Jokainen esiintyjä arvioi yleisön esityksensä jälkeen. Jos yleisö saa opettajan mielestä riittävän määrän pisteitä, opettaja palkitsee luokan parhaaksi katsomallaan tavalla, kuten karonkalla.
- Opettaja kehuu luokkaa – mikä meni hyvin, mitä voidaan kehittää – siis antaa rakentavaa palautetta hyvää me-henkeä ja jokaisen oppilaan uskoa itseensä lietsoen.

ITSEARVIOINTI

- Konsertin (ja keskinäisten kehujen) jälkeen oppilaat täyttävät kirjallisen itsearviointilomakkeen (tai nettikyselyn, jonka tulokset näkyvät vain opettajalle). Pidetään konserttiohjelma näkyvillä, jotta omaa suosikkia voi äänestää (muut eivät saa nähdä, mitä oppilas vastaa kyselyyn).
- Opettaja rohkaisee oppilaita itsenäiseen mielipiteen ilmaisuun - voi olla oma mielipide. Ei arvioida esiintyjää, kun valitaan suosikkikappale. Uskalletaan kehua tai äänestää myös niitä kappaleita, jotka eivät ole omien kavereiden tai oman sukupuolen edustajien tekemiä. Tulokset eivät tule oppilaille julki.
- Itse- ja vertaisarvioinnin pohjalta opettaja voi havaita, mitä asioita tulisi ottaa paremmin huomioon tai harjoitella, mihin sosiaalisiin tilanteisiin tulisi puuttua, tai kuka tarvitsee tukea luokan sosiaalisessa verkostossa.
- Suosikkikappaleäänestyksen pohjalta voi päätellä, onko kyseessä kaverin äänestäminen, vai rohkean oman mielipiteen esittäminen. Oman mielipiteen antamista pitää harjoitella. Moni oppilas matkii pariaan tai kaveriaan. Usea kehuu vain omaa kaveria, vaikka se, ketä oppilas äänestää, ei pitäisi tulla muiden kuin opettajan tietoon. On hyvä harjoitella arvioimaan tuotoksia, ei kavereita, jotka ovat ne tehneet. Arkakin voi rohkaistua esiintymään, heikko kirjoittaja saattaa olla loistava esiintyjä. Itsenäistymistä ja rohkeutta on hyvä harjoitella turvallisessa tilanteessa.
- Opettajan kannattaa kehua kaikkia, jotka ovat ylittäneet itsensä, uskaltaneet heittäytyä esiintymään, selvinneet epämukavuusalueellaan olevasta prosessista tms. Elämä on täynnä seikkailuita, joista pitää selvitä uusin keinoin ja yllättävissä paikoissa. Uusiin haasteisiin vastaamista kannattaa harjoitella - se vaatii turvallista tilannetta ja hyvää itsetuntoa. Opettajalla (ja luokkakavereilla) on näiden luomisessa suuri rooli. Hyvä itsetunto kehittyy myönteisten kokemusten myötä. Niihin pitää tarjoilla mahdollisuuksia matalan kynnyksen tehtävillä turvallisessa ympäristössä.

KARONKKA

- Konsertin jälkeen on usein karonkka, joten pieni herkuttelu ja aiheellinen kehuminen eivät ehkä tee pahaa, sillä jokainen esiintyjä on ylittänyt itsensä.

Prosessin kulku, kantelemelodia

<p>KANTELE TUTUKSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - soittoasento, kielten numerot - leikit Kapteeni käskee, Matkija 1 ja Matkija 2 - pariharjoitus
<p>MELODIA RYTMINUOTIKSI</p> <ul style="list-style-type: none"> - melodiarytmin kirjoittaminen (taa ja titi), tahtiosoitus, tahti - kielinumeroiden merkintä rytmинуottiin - melodian soittaminen rytmimelodianuotista
<p>OMAT MELODIAT, ÄÄNITYS JA RYTMIMELODIANUOTIN KIRJOITTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toinen parista keksii melodian ensimmäiseen tahtiin (aloittaen kielellä 1, 3 tai 5), ja toinen keksii melodian toiseen tahtiin (joka päättyy taa-nuottiin ja kieleen 1). - Parit äänittävät yhteisen kahden tahdin melodian. - Kirjoitetaan melodia rytmimelodianuotiksi oppilaan monisteeseen.
<p>RAKENTAVA SUULLINEN PALAUTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keskustellaan, mitä ovat rakentava kritiikki ja kaunis käytös. - Annetaan ainakin kahden parin kuunnella oma melodia äänitteeltä ja antaa siitä rakentavaa kritiikkiä (jonka itse saa arvioida myöhemmin). - Annetaan ainakin kahdelle parille rakentavaa kritiikkiä heidän melodioistaan.
<p>RYTMIMELODIANUOTISTA SOITTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laitetaan rytmimelodianuotit näkyville. Pyydetään ainakin kahta paria soittamaan oma kantelemelodia rytmimelodianuotista. - Soitetaan ainakin kahden parin melodia rytmimelodianuotista.
<p>VERTAISARVIOINTI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Täytetään naama-arvioilla vertaisarviointikaavake. - Hymynaama: antaa rakentavaa palautetta, joka auttaa räpin kehittämisessä ja on ystävällinen - Neutrinaama: palautteesta ei juuri apua, oli ok - Mökönaama: ei antanut rakentavaa palautetta, oli ikävä tai kehui perusteet-ta. - Opettaja tarkistaa vertaisarvioinnit ja käsittelee mahdolliset mökö-arviot.
<p>LÄKSY</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parit suunnittelevat yhtyeelle nimen, esiintymisasun ja -koreografian. - Parit harjoittelevat melodian esittämistä

<p>KONSERTTIIN VALMISTAUTUMINEN</p> <ul style="list-style-type: none">- Sovitaan esiintymisjärjestys.- Laitetaan kaksi tuolia ja kannelta valmiiksi esiintyjille.- Valmistaudutaan konserttiin (asu, koreografia tms.).
<p>KONSERTTI JA YLEISÖKASVATUS</p> <ul style="list-style-type: none">- Jokainen pari esiintyy vuorollaan koko luokalle.- Esiintyjät arvioivat yleisön. (hyvän yleisön kriteerit ennakkoon tiedoksi)- Riittävästä yleisökehuista luokka voi saada jotain kivaa. (turvallisuus)- Yleisö arvioi esiintyjien asiallisuuden peukaloäänestyksellä.- Opettaja käsittelee tarvittaessa alaspäin näytettyjen peukkujen taustat ko. toimineen oppilaan kanssa kahden.- Kehut ja karonkka
<p>ITSEARVIOINTI</p> <ul style="list-style-type: none">- Jokainen oppilas täyttää itsearviointilomakkeen.- Rohkaistaan oman mielipiteen esittämiseen.

Vertaisarviointi, kantelemelodia, oppilaan lomake

Oma kantelemelodia

Vertaisarviointi

NIMI _____ PARIN NIMI _____

Rengasta, minkä arvosanan antaisit yhteistyöstä parisi kanssa

a) itsellesi 😊 😐 😞 b) parillesi? 😊 😐 😞

Annoin rakentavaa kritiikkiä näille kavereille:

Antaisin itselleni antamastani rakentavasta kritiikistä arvosanan (rengasta oikea vaihtoehto).

😊 😐 😞

Sain rakentavaa kritiikkiä näiltä kavereilta:

Rengasta, millaista saamasi palaute oli.

😊 😐 😞

😊 😐 😞

😊 😐 😞

Itsearviointi, kantelemelodia, oppilaan lomake

Itsearviointi

Nimi

Kantelemelodia

Millaista sinusta oli	helppoa	haastavaa
kanteleen kielinumeroiden opettelu: Kapteeni käskee -leikki?		
Matkija-leikki kanteleella, kun soittaja näkyi?		
Matkija-leikki kanteleella, kun soittajaa ei näkynyt?		
kuullun melodian rytmin kirjoittaminen (taa ja titi)?		
kielten numeroiden merkintä rytminuottiin?		
rytmimelodianuotista soittaminen?		
oman melodian keksiminen?		
oman melodian äänittäminen?		
oman melodian kirjoittaminen rytmimelodiaksi?		
rakentavan kritiikin antaminen toisille?		
rakentavan kritiikin vastaanottaminen?		
esiintyminen luokalle?		
yleisönä oleminen ja keskittyminen toisten esitykseen?		

Rastita sinusta oikea vaihtoehto.	kyllä	ei
Tuntuuko sinusta turvalliselta lähteä kesimään omaa melodiaa?		
Tuntuuko sinusta turvalliselta esiintyä luokalle parin kanssa?		
Tuntuuko, että jatkossakin voisit keksiä omia biisejä?		

Miten mielestäsi oma kantelemelodianne onnistui? (Rengasta.)
Keiden luokkalaistesasi melodia oli mielestäsi mukavin?

😊 😐 😞

Oppilaan moniste, kantelemelodia

Kahden tahdin melodia: keksitään kanteleella oma melodia viidellä sävelellä, taa- ja titi-nuoteilla

OMA NIMI _____ PARIN NIMI _____

DUON NIMI _____

KAPPALEEN NIMI _____

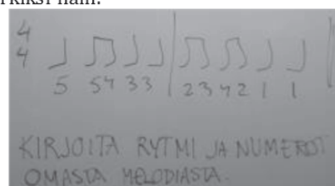
Omat melodiat

- Keksitään omat melodiat:
 - o **Toinen parista** keksii ensimmäisen tahdin (4/4, taa ja titi käytössä): melodian pitää alkaa kielellä 1, 3 tai 5.
 - o **Toinen parista** keksii toisen tahdin, joka loppuu kieleen 1 ja on kestoaltaan taa-nuotti.
 - o Äänitetään melodiat kännyköillä (sanelin tai video).
 - o Kirjoitetaan melodia rytmimuotein (taa- ja ti-ti-nuoteilla).

Ensimmäisen tahdin keksi: _____ Toisen tahdin keksi: _____

4
4
* * * * * * * *

- Yksi isku on merkitty tähdellä *. Merkitse joko taa- tai ti-ti-nuotti jokaisen *-merkin ylle.
 - Merkitse ennen viidettä *-merkkiä tahtiviiva.
 - Lisää rivin loppuun lopetusmerkintä eli kaksi tahtiviivaa peräkkäin.
 - Rytmimuottien nappien alle lisätään kanteleen kielten numerot melodian mukaan.
- Esimerkiksi näin:



Kantelemelodiatunneista päiväkirja, 4B (nimet poistettu)

Kantelemelodia, 4B, poikkeuksellisesti omassa luokassa Alatalossa, koska kanteleita ei ollut Ylätalossa

4b 7.12. ma 8:15-9

0:07 Ovanko kaikki paikalla? Oppilas x puuttu.

00:52 Mu-opettaja tulee luokkaan. Etsin vielä X:ää käytävästä.

01:28 Huomenta. Kehut räpeistä. Siirrän pojat näkyvämpään pöytään. Tänään otetaan pari, mutta ei välttämättä vieruskaveria. Yksi oppilas sanoo, että x ja y ovat tosi hyviä kavereita ja pulisevat. Vastaan, että tänään ei kysytä, ketkä ovat kavereita, vaan kaveriksi voi tulla kuka vaan.

2:15 alkuinfo, tyytyväisyys räppeihin, (Z kysyy, soitetaanko noilla.), nyt omat melodiat Suomen kansallissoittimella. Kantele - yksi tyttö tietää, Kuinka moni on soittanut joskus? Sointuja? Melodiaa?

3:12 kuivaharjoittelu vasemmalla kädellä - kielten numerointi - tänään kaikille on oma kannel

3:40 Yksi oppilas huolehtii X:stä. Mu-opettaja on laittanut Ylätaloon lapun, että ollaan omassa luokassa. Pyydän oppilasta vielä soittamaan X:lle.

3:50 Näytän dokumenttikameralla aikataulutuksen - prosessin etenemisen. (Yksi oppilas menee ovelle soittamaan X:lle - ei ole akkua - kiitos yrityksestä).

04:20 säännöt säveltämiselle molemmille parin jäsenille, malli näytän ja laulan oppilaan monisteesta. Toisella parista pitää olla äänitysmahdollisuus. Hillitsen yhden oppilaan käytöstä. Kamalin ilme, jonka voi näyttää kaverille - harjoitus. Siitä voi vain parantaa.

Pientä hömppää saa olla esiintymisasussa tms.

07:20 Mikä on duo? Trio? Nimi duolle ja biisille, keikkalista, arviointi, Kaiken A ja O hyvä yleisö. Nyt yleisö arvioi esiintyjää peukutuksella asiallisesta esiintymisestä. Itsearviointi, palkinto?

8:45 Valitse itsellesi pari. Ainakin yhdellä on äänitysmahdollisuus.

9:05 Hae kantele ja mene parin viereen istumaan. Kantele / nenä. (Ohjaan kameraan näkyvään ryhmään, vaikka olisi siitä takapöydästä näemmä näkynyt oikein hyvin...)

10:42 Hiljaisuus. Onko kaikilla kantele? Soittoasennon kertaus. Lyhyt lähelle. Tarkistan kaikki. Älä välitä mansikoista.

11:34 Kerrataan hiljaisuusmerkki. Näytän soittoasennot sylissä ja pöydällä.

12:03 Kapteeni käskee (Jes!). Harjoittelu - vain kerran soitetaan käsketty kieli. Perämies jujutti. Sain muutaman lankaan - mutta hymyn kanssa.

13:22 Matkija 1, neljä iskua. (sai nähdä) uudelleen sama. Eräs poika aloitti kielellä 5, piti olla 1. Toinen otto meni jo paljon paremmin. Toinen melodia meni hyvin.

14:23 Pienen pieni veturi (toinen vastaaja tunsu). Onko tuttu? Soitetaan korva-kuulolta.

14:50 Mikä laulu? Satu meni saunaan? (Eri vaihtoehtoja ehdottivat – sitten arvasivat). Kuuntele ja matki. Kehut.

15:48 Soitan piilossa. Kuka saa matkittua? Millä alkoi? Millä loppui? Hyviä salapoliiseja. Annan lähtösävelen 5, en näytä. 543211, Matki. Mikä oli viimeinen kielinumero? 1

16:50 Taputetaan Satu meni saunaan –rytmi. Kiellän taputtamasta perussykettä (koko ajan). Taputetaan vain melodiarytmi. Toinen yritys onnistuu.

17:14 Ovatko taa ja titi tuttuja? Harjoitellaan taputtamaan marssisykkeessä. Soita 1-kieli taa-sykkeessä. Taputa titi kaksi taputusta / isku. Soita 1-kielillä titi-rytmiä.

17:48 Alkaako Satu meni saunaan taa- vai titi-rytmillä? (yksi akel, kaksi taputusta – kumpi?) titi. Käydään ensimmäinen tahti näin läpi.

8:20 Sitten kirjoitan oppilaiden selvittämän Satu meni saunaan –laulun ensimmäinen tahdin taululle rytminuotein.

18:28 Millä kielellä alkaa? Merkitään kielinumerot. Kehotan kokeilemaan kanteleella. Oppilaat soittelevat ja kokeilevat. Merkitsen ja soitan erilaisia ehdotuksia.

19:30 Soitetaan rytmimelodianuotista. Bravo.

19:56 Keksin oman melodian. Miten se kirjoitettaisiin? Taputa. Kirjoitan rytmin. Kuka saa selville, mistä se lähti liikkeelle? Etsi kanteleesta. Lyhin on 5 (ei 1). Eräs poika ei jaksa keskittyä. Muut kyllä.

21:27 ohitan kysymys-vastauksen, ohjeet parityöhön ja säveltämiseen. Sovitte, kumpi aloittaa. Laske, montako iskua soitan. Opetetaan neljään lasku. Usko itseesi! Varmasti osaat. Kerrataan aloittajan ja lopettajan ohje. Käsi ylös, ketkä ovat aloittajia. Lopettajat käsi ylös. Lopetat 1-kieleen ja taa-nuottiin.

23:30 näytän mallin oppilaan kanssa. (Yksi oppilas säätää hiljaa.) Vain neljä iskua molemmilla. Vain taa ja titi käytössä. Harjoitelkaa 1 aloittaa, 2 jatkaa, harjoitelkaa ja äänittäkää. Onko selkeä?

24:09 töihin säveltämään. Yksi poika kysyy hetimiten äänityslupaa. Hän taisi jo keksiä melodiansa äsken. Käsken tarkistaa, että molemmilla on neljä iskua. Yksi poika käy pomppimassa kameran edessä. Autan yhtä tyttöä ja olen hänen pari. Pojilta komennan huput pois päästä ohi mennessä... Kierrän kaitsemassa. Opastan löytämään äänitysohjelmaa. Saa mennä sivummalle äänittämään.

27:35 Kun melodiat ovat valmiita ja äänitettyjä, lähdetään hakemaan vertaispalautetta. Tarkistakaa, että molemmilla on neljä iskua. Saa mennä käytävään, kun ei häiritse muita. Autan ja opastan.

28:50 Ensimmäinen poikapari on valmis, lähetän hakemaan vertaispalautetta. Autan tyttötrioa. Idea selvä. Yksi poikapari vielä harjoittelee – eivät äänitä vielä. Joillakin kiire, jotkut haluavat harjoitella ennen äänitystä. Kaikki töissä. Menen käytävään seuraamaan oppilaiden työskentelyä.

32:00 Kuinka monella on melodia jo äänitettynä?

32:21 Laita kantele pois. Oikaistaan. Ei kirjoiteta melodiaa, vaan haetaan vertaispalautte. Kuinka monella äänitys? Vähintään kahdelle parille soitetaan kännykstä melodia ja haetaan vertaispalautetta. Samoin annetaan rakentavaa kri-

tiikkiä. Aikaa n. 4 min. Kantele pois, kännykkä mukaan. Hae kaksi paria, joiden kanssa vaihdatte kritiikkejä.

33:20 kaikki hakemaan palautetta. Yksi tyttö istuu yksin paikoillaan, raapii päätä ja tutkii hiuksiaan. Soittaa kannelta. Ei hae palautetta... Yksi poika juo vettä. Sitten lähtee toisen pojan kanssa. Kanteleet pois viimeiseltä parilta.

34:46 tulen em. tytön luo ja lähetän hakemaan palautetta. Ei ole nolo. Ei ole aikaa nysväämiseen.

Ohjaan antamaan palautetta sille, joka kuuntelutti kappaleen. Pitää sekin neuvoa... Meinasin vain laittaa oman biisin kuulumaan heti perään. Yksi poika rollii, että toinen poika kävi Whatsupissa.

36:36 Menen käytävään tarkistamaan tilannetta. Pyydän tyttöä, jota autoin, soittamaan meidän kappaletta ja saamaan palautetta. Whatsup-kielto. Aikamuistutus palautteen hakemiseen.

37:07 hätistän pari pamua pois luokasta, palaan luokkaan seuraamaan tilannetta ja auttamaan. Em. tytölle neuvon, että vielä toiselta parilta palautetta hakemaan. Neljä minuuttia venyy tietysti tilanteen mukaan.

38:44 haen käytävästä ei pamut luokkaan (4B). Aikaa meni siis reilu 5 min.

39:28 Hiljaisuusmerkki. Kehun ryhmät, jotka osaavat sitä noudattaa. Kuinka moni on antanut kahdelle ryhmälle palautetta? Saanut? Puuttuvat yritetään hoitaa välitunnilla, sillä Ylätalossa saavat käyttää kännykkää tai seuraavan minun tunnin alussa. Onko teistä sopivaa näin?

40:10 Keneltä vielä puuttuu palautetta? Onko varma, että 13:30 kaikilla on sekä annettu että saatu palaute kahdelta parilta? Joo. Kaksi poikaa nahuavat hiljaa, alati...

40:33 Ota kaikki ensi tunnilla tarvitsemasi tavarat. Sitten viedään kanteleen mu-luokan varastoon. Toinen parista tuo kaksi kannelta, se, jolla ei ole niin kiire lähteä Ylätaloon tunnille. Kaikilla lähtö Ylätaloon RU-tunnille. Musiikin aineenopettaja menee avaamaan mu-varaston oven.

41:28 stop

Musiikin aineenopettajan kuvaamat iPad-videot

Kantelemelodia 1

Kanteleen opettelu, soittoasennot. Yhtä poikaa kehotan kääntämään lyhyen kielin lähelle. Kapteeni. Ei haittaa, vaikka saan jymäytettyä. Matkija 1, yksi tyttö ei ole kärryillä, mutta yrittää kovasti. Monilla onnistumisen kokemuksia. Eräs poika on ihan pihalla. Leikkii kanteleella pyssyilyä. Eräs tyttö soitti täydellisesti. Matkija 2, (liian vaikea lamauttaa..., nyt yrittävät). Eräs poika yrittää, ei ehdi, toinen poika saa kiinni. Aiemmin avuton tyttö taputtaa perussykettä - toisella yrityksellä onnistuu melodiasykkeessä. Toinen tyttö ei tiedä, mikä on 1. kieli. Ei osaa soittaa titi-nuotteja. On kovasti mukana olevan näköinen, mutta ei ole kärryillä. Olennaista on yrittäminen ja itseen uskominen, keskittyminen. Yrittämistä, itseen uskominen ja onnistumista pitää harjoitella jo pienenä. Minäkuva on ehkä olennaisinta oppimaan oppimisessa, että edes yrittää. Kolme oppilasta

soittaa aivan oikein Satu meni saunaan alun. Yksi poika leikkii kanteleella, pysyvä tms. Yritti silti taputtaa, kun käskettiin. Piiloutuu kanteleen alle yms. Yksi tyttö toimii, toinen on ja pohtii. Tarvitsee apua. Eräs poika ei kestä kuvaamista. Tyttöpari miettii, montako iskua heidän melodiassa on. Käsite isku ei ole ihan selvä.

Kantelel melodia 2

Tyttöpari äänittää käytävässä. X:n kännykkä. Toinen tyttö laskee, pyytää toista laskemaan biisin alun. Jätkät juoksevat meluten ohi. Pyytävät Mu-opettajan pois. Opettaja kuvaa, kun eräs poika kirmaa vessavälikköön. Lähettää ne luokkaan. Minä ohjaan yhtä tyttöparia. Toinen heistä äänittää. Toinen tyttö jatkaa, pieni väli vaihdossa. Kirmaajapojat menevät ohi. Mu-opettaja kuvaa toisen poikaparin. Ovat oikeasti työn touhussa kahdestaan käytävässä. Toinen äänitti. Pitää pyytää tarkistamaan vielä äänite, ovatko tyytyväisiä – samoin kritiikin vaikutus – voi äänittää uudelleen kehitetyemmän version.

Kantelel melodia 3

Yksi tyttö laittaa äänitteen kuulumaan, tyttöpari kuuntelee (myös toinen tekijä). Yhden mielestä se ehkä muistuttaa jotain. On hauska. Toinen tyttö laittaa biisin kuulumaan. Yksi tyttö tulee mukaan. Tyttöillä kesken – odotetaan äsken tullutta tyttöä, anna palautetta ensin toisille – ei vain kuunteluteta omaa. Sopi yhteen erään tytön mielestä. Yksi tyttö miettii. Pojat tulivat rollimaan Whatsupista, Tyttöparini soittaa meidän biisin. Menee piiloon pöydän alle. Erään tytön mielestä ehkä riitasointu...? Tulen paikalle – vielä toiselta parilta tarvitaan palaute. Yksi tyttö matkii toista tyttöä. Neuvon tarkistamaan, että on neljä iskua.

Kantelel melodia 4

Oppilaat luokassa. Tarkistetaan palautteet, että on hoidettu – puuttuvat ennen seuraavan tunnin aloitusta. Kirmailijapoiikapari ei oikein osaa olla rauhassa.

7.12. klo 13:30-14:15, Alatalo, tunti 2 (jälleen poikkeus kanteleiden takia)

00:53 aloitan tunnin, x:n korvis hukassa (kolibri), joten yritetään auttaa siinä välitunnilla. Tärkeä asia. Yksi poika oli nukkunut pommiin, nyt mukana. Muopettajalle iPad. Pommiin nukkunut poika tulee pariksi tytölle, jonka parina viimeksi toimin. "Älä huoli, kaikki järjestyy." Tarkistetaan, onko palaute kunnossa. Annan kaksi minuuttia luokan sisällä hakea palautteen. Myöhästyneen kanssa neuvon, missä mennään ja mitä on tehty. Palaute vain äänitteestä, ei soitosta. Palautteen jälkeen äänitystä voi korjata. Ohje.

3:24 Muut palauteasiaan, em. pari luo saamaan ohjeet kanteleen soittoon ja prosessiin. Yksi poika antaa kivasti palautetta toiselle pojalle. Parantamista on vaikea keksiä. Neljä poikaa oikeasti yrittävät miettiä palautetta.

5:26 Pojat käyvät kysymässä, milloin konsertti – tänään, jos ehditään.

5:36 Ohje mennä paikoilleen, kun ovat valmiita, jotta tiedän, missä mennään. Älä hae kanteletta vielä. Ohjaan myöhässä tullutta.

06:30 Ojennan, kun silti joku haki kanteleen, vaikka piti hakea vain palaute.

06:50 Kuinka monella nyt on palaute kahdelta? (Myöhässä tulleella ei tietenkään voi olla, kun vasta äsken tuli.) Uuteen vaiheeseen.

7:00 Oma nimi, parin nimi, vertaisarviointilomakkeen läpikäynti. Älä näytä parille, mitä merkitset, mökönaamalle pitää olla perustelut. Yksi poikapari tulee kuunteluun minun vislauksella. (Erään tytön korvakorun lukkokin meni hukkaan.)

9:50 Jaan vertaisarviointilomakkeet (anteeksi, kun annoin paperin huonosti – kohteliaisuus oppilaita kohtaan) Korviksen lukko löytyi. "Hei! Poika x, ei saa näyttää niitä...", oppilaat ohjaavat toisia. Myöissä tullut ei voi tehdä. Yksi kirmaajapoika ei muista, keille antoi palautetta. Yksi poika näyttää lomakkeen toiselle pojalle... Joka nimi omalle riville. Ohjaan yhtä tyttöä.

12:08 Kun lappu on minulla, hae kantele. Laput ovat salaista tietoa, en kerro tuloksia toisille.

Tyttö, joka oli aiemmin parinani (ennen myöhästyneen tuloa) tarvitsee ohjausta... Aina katse silmiin ja kiitos, kun saan lapun. Se on malli. Puuttuvan nimen metsästystä. Kannustusta, hoputustakin, onko valmista. Haen lappuja. Oppilaat soittavat melodioitaan.

Pamut ovat tottuneet kirjoittamaan melodioita – ei kestä kauaa. Ei pamuilla ei ole samaa rutiinia. Tarvitsevat aikaa ja ohjeita sekä harjoittelua.

15:12 Tehdään pikainen Kapteeni käskee. Jes! Huutaa taas joku. Lyhyt kieli lähelle.'

16:42 Keksin melodian. Katso ja matki. Oli vaikea. Joku ei näe. "Älä soita, kun minä soitan mallia." Kirjoitetaan rytmi ja sitten numerot taululle. Rytmi löytyy helposti. Yksi kannel pois vireestä. Käyn virittämässä. "Jos et osaa itse virittää, älä vääntele viritystappeja." Soitetaan keksimäni melodia rytmimelodianuotista. Onneksi tosi hidas. Kirmailijapoika pyydetään mun syliin, jos ei osaa olla nätisti. Koulun jälkeenkin tarvittaessa onnistuu. Nyt töihin. Ymmärtävät soitto-ohjeen, mutta osa ei osaa ihan rytmissä vielä soittaa – ei tajua rytmiä tai tekniikka rajoittaa. Olisi parempi, jos olisivat piirissä lähellä näkemässä ja kuulemassa. Toisen tahdin melodia matkitaan, taputetaan sen rytmi ja selvitetään kielinumerot. Rytmissä saavat ratkaista toisen tahdin kielinumerot. Alkaa 3, loppuu 1. Mikä pöytä saa ratkaistua? "Kuulen ilmasta ratkaisuja." Tarkistetaan yhden pojan ehdotus soittamalla. Hyväksytään. Aaltoja tälle pojalle. Kuinka moni kekkas sen numerosarjan? Tosi moni.

24:41 näytän dokumenttikameralta oppilaan monisteen. Annan siihen ohjeet nimet, tahdit ym. ohjeet. (Joudun ojentamaan muutamaa oppilasta.) Ohjaan isku-käsitteen, taa- ja titi-merkinnät. Eka pari kirjoittaa ekan, toinen tokan.

26:06 Kirjoittakaa oma melodia rytmimelodianuotiksi. Jokainen saa oman paperin. Annan myöhässä viimeksi tulleelle ohjeita, kun oli pois. Voit kuunnella me-

lodian tai kirjoittaa sen muistista. Voit myös soittaa ja muistella. Ei ole pakko olla titiä. Jos tulee tänään valmista, keikka on jo tänään. Kierrän, autan, tarkistan, ohjaan ja kaitsen. Olen apuna tytölle, jonka parina aluksi olin. Nyt myöhässä tullut poika ottaa minun paikan, kun on mukana. Hyvä työpöhinä. Joku sanoo, ettei osaa, mutta selvittää ja yrittää. Yksi tyttö kumittaa ja sanoo, että eiku niitten piti olla numeroita. Salapoliisit työssä. Pulinaa, naurua ja soittoa.

32:25 Yksi poika tulee näyttämään paperiaan. Menen avuksi heidän paikalleen. Kivaa, että tämäkin poika yrittää. Autan ja neuvon. Tyttöpari soittaa iloisina peräkkäin osansa. Autan ja varmistan. Kehun aiheesta aina kun voi. Viritän yhden pojan kanteleen. Oppilaita ei saa koskaan nolata. "Ahaa, se menee silleen. Ok." Otetaan tosissaan ja autetaan, ei aseteta naurunalaiseksi. Varmistan, että olen tarkistanut kaikkien nuotit.

35:37 Ohje. Voitteko soittaa toisten parien nuoteista? Oppilaat tekevät hyvin töitä, mutta meteliä on. Kirmaajapoikapari istuu paikoillaan – kokeilevatkohan – kyllä toinen jotain soittaa nuotista ☺.

37:40 Kehut. Hiljaisuusmerkki. Kuinka moni onnistui kirjoittamaan oman melodian nuotiksi? Kuinka moni osasi soittaa jonkun toisen nuotin? Paljon käsiä – näyttää, että onnistuttiin.

38:18 Nimi duolle ja biisille. Kirjoittakaa paperiin. Tuokaa paperi minulle. Keikkalistaan nimi. (Konserttiohjelma) Maanantaina ensi viikolla on keikka. (Se tulee siirtymään koulun poikkeustilanteen takia.) Mu-opettaja ohjaa, että ensi omaan luokkaan, ei Alataloon. Kaikkien nimi keikkalistaan. Mu-opettajan kanssa lähtevät viemään kanteleita varastoon – ohjaan kanteleen asennon. Valmiit mu-opettajan mukaan. Duo on yhtye – kahden hengen yhtye. Kanteletta ei saa vielä ennen kuin keikkalistassa on nimi. Saa olla hauska esiintymisasu. Intoa ja ääntä riittää. Opastan kanteleen asettelussa oppilaita. Tytöt vielä kysyvät, mihin laittavat kanteleet... Luova hallittu kaaos on haastava ohjeiden antamisen puolesta, oma työ vie omaan maailmaan ja ohjeet kuulumattomiin. Uppoutuvat omaan työhön. Vielä kehun ja kannustan.

43:29 stop

Mu-opettajan kuvaamat iPad-videot:

4b kantelesävellyksien nuotinnos

Mu-opettaja pääsi säveltäjien seuraan. Yksi poikapari nuotintaa melodiaansa. Samoin tyttöpari. Kokeilee ja kirjoittaa. Wow! !

Neljä oppilasta laskee iskuja.

Poikapari työssään. Mahtavaa työskentelyä kaikilla!

Tyttöparista toinen tyttö seuraa toista, toinen testaa kanteleella.

Poikapari töissä.

Kirmaajapojista toinen tekee töitä ja ohjaa toista, joka ei oikein meinaa jaksaa. Ensimmäinen antoi mallin. Taisi tehdä parinsa puolesta nuotinnoksen.

Tyttöpari tekee hyvää työtä.

Autan yhtä tyttöparia nuotinnoksessa. Kehun. Pyydän merkitsemään molemmille paperiin.

Tarkistan kirmaajapoikien biisin – molemmat tahdit ovat yllättäen ihan samantaisia. Pyydän värittämään nuottien nupit.

Autan yhtä tyttöä, että titi on kaksi pompulaa

Yhtä tyttöä ohjaan merkitsemään nuotit.

Tarkistan yhden poikaparin kappaleen. Käyttävät äänitettä apuna. Kiva! Kuuntelen, miten toinen heistä haluaa kappaleen – neuvon vaihtamaan nuottia sen mukaiseksi.

Nuotista soitto kannel 4b

Ohjaan, että vaihtavat nuotteja, yhden ohjaan kirjoittamaan puuttuvan oman nimen.

Yksi tyttö soitti toisen tytön nuotin – meni oikein säveltäjän mukaan.

Hiljaisuus. Gallup.

Tunti 3

10.12 4b 8-9 (- piti olla ma 7.12., mutta siirtyi koulun tuntimuutoksen takia – ei ollut maanantaina aineenopettajan tunteja – Mu-opettajan tunti jäi pois, sain luokanopettajalta luvan pitää hänen luokassa sävellytyksen loppukonsertin to 10.12.)

00:05 Arvoisat taiteilijat. Tällä viikolla oli suomalaisen musiikin päivä – onnittelet, tekin olette suomalaisia säveltäjiä, joten teillekin liputettiin tällä viikolla. Konserttilistan läpikäynti. Kaikki nimet ovat – yksi tyttö on pois – tuuraan häntä.

01: Tervetuloa maailman ensi-iltaan. Kerrataan säännöt, yleisön arviointi. Luokanopettajalle iPad. Minulla on nuotit – ei huolta.

02:33 yleisön arvioinnin kriteerit (kädet, jalat, ääni, katse – välitön ryhtiliike) Ope on näkymätön nuottiteline.

03:30 Yleisö kelpaa esiintyjille: Tyttöduo, Duo Unicorn, Yksisarviskanteleet

Syke hyvä, toisella tytöllä nuotti oikein, toisella kielinumerot ok, mutta rytmisissä virhe (taa5 taa2 ti4ti3 taa1 soitti, nuotissa ti5ti2 ti4ti3 taa1 taa1). Jälkimmäinen ei ole värittänyt nuottien nuppeja. Vaihtokin meni sykkeessä. Hyvä esitys.

Aplodit, kehut, yleisökukka, peukutus

04:28 Kysyn aina esiintyjiltä, onko heillä hyvä, riittävästi tilaa, näkyykö nuotit, onko kannel, tuolit tms. hyvin. Heitä pitää kohdella kuin kuninkaallisia. Kelpaako yleisö?

04:56 Toinen tyttöduo, duo Tyypit, Talvi

Toinen soitti tosi nopeasti (taa-nuotteja vain). Saumattomasti toinen jatkoi, mutta puolet hitaammassa tempossa. Nuotit oikein. Jälkimmäisen nuottia on korjat-

tu, mutta saa selvää. Aplodit, kehut, yleisökukka, peukutus ("Älä puhu tai katso muita, näytä omalla peukulla.") Rohkaisu omaan mielipiteeseen ja asialliseen käytökseen. Tarkistan yleisön, ojennan yhtä poikaa: "Jos makaa, antaa kuvan laiskasta yleisöstä, älä sorru sellaiseen, koska halutaan yleisökukka." Onko esiintyjillä kaikki hyvin?

06:15 Poikaduo, Duo Supersept, Superseppo. Esitys meni nuotin mukaan sykkeessä muuten, mutta toinen parista lähti yhden iskun mittaisen tauon jälkeen liikkeelle. Vain taa-nuotteja. Aplodit, kehut, puoli yleisökukkaa ja perustelut, peukutus ja kiitokset. Yleisön tsemppaus, että saadaan kokonainen kukka.

07:42 Tyttöduo, duo Sipulit, Severus Kalkaros

Yksi tyttö on kirjoittanut kolmannelle iskulle titi-rytmin, mutta siinä on vain yksi numero – soitti sen taa-nuottina. Hänellä oli hyvä syke. Toisella tytöistä alkaa sykkeessä oikein, mutta sitten kiirehtii hieman sykkeestä. Tyttöillä vain taa-nuotteja. Molemmilla nuottien nupit värittämättä.

Aplodit, kehut, yleisökukka, peukutus

Yleisötarkistus, sormet pois nenästä, korvasta, navasta jne, "Minulle oli vaikea pitää kädet levollisina." – samaan asemaan asettuminen, omat kokemukset. Yritän toimia soittajana ja nuottitelineenä yhtä aikaa.

08:50 Tyttöduo (tänään Taina yrittää korvata säveltäjän, vaikkei hänen veroinen toki ole – yritän.), duo KK, Perhosniitty

Soitin toisen tytön osuuden. Paikalla ollut säveltäjätyttö lähti sykkeessä heti oikein, mutta soitti melodian eri tavalla kuin kirjoitti: ti2ti3 taa4 taa1 Z, mutta kirjoitti taa2 taa3 taa4 taa1.

Aplodit, kehut, yleisökukka, peukutus

Yleisö kuntoon, onko esiintyjillä tilaa, jalat oikein jne.

10:12 Poikaduo, Duo Juoppotiimi, Humalaisten rauhoittamisbiisi (En tee numeroa raflaavasta nimestä. Varoitan yleisöä bändin nimen perusteella, mutta ei mitään haloota.)

Pojat soittivat hyvässä sykkeessä, molemmilla samanlaiset tahdit (varmaan ensimmäisen tekemä), rytminuotissa oli titit, mutta numeroita oli vain kerran (molemmat titi-sävelet soitettiin samalla kielellä). Toisen kolmannen iskun viimeinen ti3 jäi kuulumatta. Ensimmäinen ei ollut värittänyt nuottien nuppeja. Toisen nuotti oli selkeämpi.

Yleisö odottaa hiiren hiljaa yleisöarvosanaa. Esiintyjät miettivät. Opettajan pitää olla pokkana. (Yleisö oli oikeasti mainio.) Toinen pojista taisi soittaa vain matkimalla, eikä nuotista.

Aplodit, kehut, puoli yleisökukkaa, peukutus

11:32 Yleisön tsemppaus, nyt pitäisi saada kokonainen kukka, älä nojaa, ole ryhdikäs.

Poikaduo, SKSS, Kannel kappale

Ensimmäisellä on selkeä nuotti, toinen on kirjoittanut ensimmäisen pojan tahdistusta vain rytmin, oma tahti on kirjoitettu harakanvarpainen, mutta hyvällä tahdolla siitä saa selvää. Jälkimmäinen pojista ei ole nimennyt paria, duoa tai kappaletta.

Ensimmäinen soittaa tarkasti nuotin mukaan, toinen aloittaa huonosti, aloittaa sitten uudelleen ja soittaa nuotin mukaan sykkeessä.

Aplodit, kehut, yleisökukka (jes), peukutus

Yleisö, älä keiku tuolilla, halutaan ne puuttuvat pari kukkaa, eikös vain?

12:34 Poikaduo Puuvi paavi, Caijja

Ensimmäinen aloitti 5-kielellä – pyysin odottamaan, sillä hän on merkinnyt aloituskieleksi 1. Ahaa. Uusi yritys. Poika aloitti oikein, sitten söhelsi ehkä tahallaan, yleisö naurahti, Toinen parista jatkoi oman. En saanut selvää (kuullut) jälkimmäisestä osasta, mutta se ei mennyt ihan tarkasti. Luokanopettajan videon perusteella ensimmäinen taa-nuotti jäi soittamatta. En reagoi ilmeillä virheisiin. Kysyin, haluavatko ottaa uudestaan. Eivät. Oli taiteellinen pläjäys. Minullekin sattuu vaikka mitä yhtenä. Eipä hätää.

Aplodit, kehut, yleisökukka (jes), peukutus – ei täysiä. Kerroin, että kaikille sattuu. Minulle jatkuvasti. Joskus on tullut parempi biisi, kun on soittanut väärin pianolla. Virheitä ei tarvitse pelätä. (Luokan oma opettaja heittää, että hänelle ei satu virheitä, oppilaat eivät ole tottuneet siihen – läppää heitetään.)

Yksi poika oli ensimmäisen tunnin pois, mutta pääsi todella hienosti mukaan. Hänen parinsa (tyttö) meinasi jäädä istumaan. Halusi lisähuomiota. Maanittelin häntä lähemmäs, katu-uskottavuus lisääntyy, jos on lyhyt kieli lähellä. ”X vain kokeili, huomaammeko me” ;) Huumori turvaksi.

Tyttö-poikaduo, duo Kristallit, Hohtavat kristallit

14:39 Pyysin tyttöä lähemmäksi, että näkee nuotin. Hän sanoi, ettei halua olla ton vieressä. Nyt meni uusiksi. Muistutan tyttöä, miten toisia kohtaan ollaan. Tyttö ei voinut tulla pojan viereen ja ilmeili ikävästi. Mikä olikaan kamalin ilme, jonka voi näyttää pilaamatta toisen päivää? On itse ääliö, jolla on huono itsetunto, jos ilmeilee ikävästi. Ollaan toisiamme varten koko elämässä. Otto 2.

Otto 3 (hm... ”Hän on onnellinen.” yritän keventää tilannetta.

15:56 lähtee, aluksi pojalla lipsahtaa, ottaa uudestaan, menee sykkeessä, mutta soittaa taa-nuotteina kaikki, vaikka iskulle 3 on merkitty titi. Tyttö aloitti ja soitti sykkeessä (taa-nuotteja kaikki) nuotin mukaan.

Kysyin, mitä sanotte yleisöstä, tyttö sanoi, ettei oikein katsonut yleisöä (salakavalaa juoni opettaa katsekontaktia, kun joutuu arvioimaan yleisöä). Ei pitänyt jännittää – oli turvallinen yleisö. Poika antoi täyden kukan.

15:45 Yleisökukat riittävät juuri siihen, että annan itsearviointin jälkeen karkit. Bravo! Aplodit itselle / koko luokalle. Kehut säveltäjille.

17:00 Dokumenttikameralle itsearviointilomake. Käydään se läpi yhdessä. Näytän rytmimelodianuotin, avaan kysymykset.

20:24 Jaan itsearviointilomakkeet (haukotus - olin samaa mieltä, aamulla väsytti.) Oli mahtava päästä heti aamulla konserttiin. Oma mielipide - ei kaverin. Älä näytä muille. Nimet paperiin. Kysymys-vastaus yliviivattiin, koska emme tehneet. Vaihdan lomakkeen karkkiin. (Rankkaa ;)) Vain rasteja ylös, alas naaman rengastaminen. Nimmarilla saa karkin.

22:32 loppu

Kaikille karkki, paperien täyttötarkistus, loppuhalit ja kiitokset eivät tallentuneet kameraan.

Esityksen jälkeen kaikilla oli hymy ja helpottunut ilme. Tämä näkyi luokanopettajan kuvaamista iPad-videoista.