

# **SÄVELTÄMINEN ALAKOULUN MUSIIKKILUOKILLA**

## **Sävellyttäminen ja sävellyttäjätyypit**

Ronja Haaja

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2020

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Ronja Haaja	
<b>Työn nimi</b> Säveltäminen alakoulun musiikkiluokilla – Sävellyttäminen ja sävellyttäjätyyppit	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2020	<b>Sivumäärä</b> 79 + liitteet
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tutkielma käsittelee säveltämistä musiikkiluokan opettajan näkökulmasta ja sävellyttäjän roolia. Tutkielmassa pyrin selvittämään, mikä on opettajan sävellyttäjätyyppi sekä millainen on hyvä sävellyttäjä. Aineistosta nousi esiin myös opettajien kokemuksia sävellyttämisestä osana musiikkikasvatusta. Kiinnostukseni aihetta kohtaan kumpuaa omasta harrastuneisuudesta sekä opettajankoulutuksesta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vakiintunut termi säveltäminen ja sävellys on tutkielman keskeisenä tekijänä.</p> <p>Tutkielmassa käytetty termi sävellyttäminen hakee edelleen paikkaansa tieteellisissä tutkimuksissa, mutta tässä tutkielmassa sävellyttäminen kuvastaa kaikkea säveltämisen pedagogiikkaa, jossa oppilaat yksin tai yhdessä säveltävät ja opettaja sitä omalla roolillaan ohjaa.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tutkimus ja toteutin sen teemahaastattelemalla kuutta alakoulun musiikkiluokan opettajaa. Opettajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia, joilla on musiikin erikoistumisopinnot tai aineopinnot suoritettu. Teemahaastattelut analysoin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia, ja profiloinnin osalta peilasini opettajien ominaisuuksia teorialähtöisesti kandidaatin tutkielmani systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta esiin nousseisiin rooleihin.</p> <p>Tulosten perusteella opettajissa on paljon yhteisiä piirteitä sävellyttäjinä, vaikka jokainen tekee sitä omalla persoonallaan ja omilla kyvyillään. Hyvän sävellyttäjän ominaisuudetkin kuvataan tutkimustuloksissa pääosin samanlaisiksi tutkittavien kesken. Sävellyttämisen kokemukset kuitenkin vaihtelivat paljon sen mukaan, miten suuressa osassa säveltäminen on osana musiikinopetusta ja se tulee tutkielmassa myös esiin. Toiset opettajat sävellyttävät usein ja toiset eivät juuri lainkaan. Luova tuottaminen näyttäisi olevan edelleen tutumpi sekä osa-alueena että käsitteenä vielä tänäkin päivänä. Opettajilla on kokemuksistaan huolimatta jonkinlainen yhtenäinen käsitys säveltämisestä, sen piirteistä, sävellyttämiseen vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, millainen sävellyttäjän pitäisi olla.</p>	
<b>Asiasanat</b> – säveltäminen, sävellyttäminen, musiikkiluokat, alakoulu, sävellyttäjätyyppit	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEORIATAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET</b> .....	<b>6</b>
	2.1 Säveltäminen ja sävellyttäminen.....	6
	2.1.1 Säveltäminen .....	6
	2.1.2 Sävellyttäminen .....	9
	2.1.3 Säveltäminen osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja musiikkiluokkatoimintaa .....	11
	2.2 Hyvä opettajuus .....	14
	2.3 Opettajan roolit sävellyttäjänä.....	17
	2.3.1 Organisoija .....	17
	2.3.2 Haastaja .....	19
	2.3.3 Kuulija .....	21
	2.3.4 Mallintaja .....	22
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA</b> .....	<b>24</b>
	3.1 Tutkimustehtävä .....	24
	3.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto .....	25
	3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	31
	3.4 Tutkijan rooli .....	32
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
	4.1 Opettajien sävellyttäjätyypit.....	34
	4.1.1 Annika – Määrätietoinen kuulija .....	34
	4.1.2 Hanna – Höpsöttelevä organisoija .....	36
	4.1.3 Sara – Sensitiivinen organisoija.....	37
	4.1.4 Miia – Spontaani kuulija.....	39
	4.1.5 Markus – Myönteinen kuulija.....	40
	4.1.6 Juulia – Oppilaslähtöinen haastaja.....	41
	4.2 Sävellyttämisen kokemuksia käytännön opetuksessa .....	42
	4.2.1 Säveltäminen ja sen ilmeneminen.....	43
	4.2.2 Säveltämisen arvo osana musiikkikasvatusta .....	45
	4.2.3 Sävellyttämiseen vaikuttavat tekijät .....	46
	4.3 Hyvän sävellyttäjän ominaisuudet .....	49
	4.3.1 Opettajien omia ajatuksia hyvästä sävellyttäjästä.....	49
	4.3.2 Prioriteettitehtävä sävellyttäjän ominaisuuksista .....	52
	4.3.3 Vertailua opettajan ajatusten ja prioriteettitehtävän suhteen .....	58
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>67</b>
	5.1 Tulosten tarkastelu .....	67
	5.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys .....	72
	5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	74
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>76</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>80</b>

# 1 JOHDANTO

”Sehän on sen kaiken pohja, et me luodaan sitä musiikkia, mitä me voidaan soittaa” (tutkielman haastateltava, Annika). Miksi tyytyisimme toisten säveltäjien tekemiin kappaleisiin, kun niitä voi tehdä itsekkin? On säveltäminen sitten yhden tahdin keksimistä tai kokonaisen räpin tuottamista, sen asema peruskoulun musiikinopetuksessa on hyvin epäselvä. Jo vuosikymmenet valtakunnallinen opetussuunnitelma on sisältänyt luovaa tuottamista, mutta sen muuntaminen näin hienoon sanaan on näyttävästi järkyttänyt musiikinopettajia. Tunneilla pitää soittaa ja laulaa ja sille kyllä raivataan tilaa, mutta kun voitaisiin tehdä jotain omaa, sille ei enää olekaan aikaa tai tarvittavia taitoja.

Kirjallisuus ja sosiaalinen media näyttävät olevan pullollaan erilaisia työtapoja ja menetelmiä, miten säveltäminen voisi tulla osaksi musiikinopetuksen arkea (esim. Hartikainen 2017; Partti & Ahola 2016; Rahunen & Romu 2014). Säveltämistä on tutkittu myös niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta, mutta esiin näyttäisi tulevan säveltämisen ohjaaminen ja opettaminen nimenomaan haasteen valossa (Winters 2012). Haasteina voi olla esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisen tasapainon löytäminen, opettajan osaamattomuus tai oppilaan puutteelliset kyvyt. Säveltäminen juuri koulukontekstissa on kuitenkin jotain muuta kuin Mozartia ja sinfoni-oita. Se voi olla vapaata äänillä leikkimistä, ilmaisua, mielikuvitusta erilaisin rytmein tai melodioin, mutta tärkeimpänä: siinä ei tunneta oikeaa eikä väärää, johon on ihan liikaa koulumaailmassa juurruttu. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 76; Partti & Ahola 2016, 115.)

Säveltäminen, ilmaisu ja luova tuottaminen musiikinopetuksessa on tullut vasta myöhemmin esille, toisin kuin muissa oppiaineissa. Esimerkiksi kuvataiteen ilmaisu, liikunnan luova tanssi, käsitöiden ideointi ja suunnittelu tai äidinkielen draama tai luova kirjoittaminen on ollut pitkään olennainen osa opetusta (Hogenes ym. 2014, 149–150). Jos kuvataiteen tunnilla ei ainoastaan katsella kuvia ja tehdä jäljennöksiä, miksi musiikintunti olisi vain muiden sävellysten toistamista? (Partti & Ahola 2016, 9).

Onneksi säveltämistä tutkitaan, ja useat tutkimukset tuovatkin esiin säveltämisen tuomia hyötyjä, jotta siitä tulisi suurempi osa musiikinopetusta kuin aiemmin. Menard (2013) esittää artikkelissaan säveltämisen tarjoavan luovan ajattelun mahdollisuuksia, joka voi olla menestyksekkästä ilman aiempia kokemuksia oman musiikin tuottamisesta (ks. myös Muhonen 2013). Opetustilanteessa oppilaiden säveltäminen voi viedä myös opettajan mukanaan, kuten tämän tutkielman tuloksissakin tulee esiin.

Tämä tutkielma käsittelee säveltämistä opettajan näkökulmasta. Tutkielma yhdistää oman harastuneisuuteni ja perehtyneisyyteni, teoreettisen tiedon kirjallisuudesta sekä empiirisen tuloskulman. Opettaja on säveltämisen ohjaamisen eli tässä tutkielmassa käytetyn sävellyttämisen keskiössä. Opettajan sävellyttämisen valmiuksien sekä sävellysprosessin ymmärryksen lisäksi sävellyttämisessä on huomioitava resurssit ja tilannesidonnaisuus. Sävellyttäminen on hyvin ajankohtainen, mielenkiintoinen ja jopa kiistelty aihe. Tutkielman teoriataustassa avataan ja perustellaan tutkijan valitsema käsite kuvaamaan kaikkea säveltämisen pedagogiikkaa, sitä opettajan roolia säveltämisessä. Berkley (2001, 135–136) toteaa artikkelissaan, että sävellyttäminen koetaan vaikeaksi, koska säveltäminenkin on vaikeaa. Mitä se säveltäminen sitten koulukontekstissa on, miten se ilmenee ja mitkä asiat siihen vaikuttavat? Näiden opettajien kokemusten ja säveltämiselle annettujen merkitysten lisäksi suurennuslasin alla on tässä tutkielmassa hyvän sävellyttäjän ominaisuudet sekä opettajien omat roolit sävellyttäjinä.

## 2 TEORIATAUSTA JA KESKEISET KÄSITTEET

Säveltäminen on ottanut virallisen paikkansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) vuonna 2014. Tässä luvussa tuon esiin säveltämisen merkityksen koulukontekstissa ja kuvaan, mikä osa säveltämisellä on musiikkikasvatuksessa tänä päivänä. Sen jälkeen avaan tutkielmassani käsiteltävää aihetta sävellyttäminen. Ydinkäsitteiden jälkeen on lyhyt katsaus säveltämisestä osana opetussuunnitelmaa ja musiikkiluokkatoimintaa, ja lisäksi käsitellään, mitä hyvä opettajuus yleisesti on. Hyvän opettajuuden piirteitä kuvataan tutkielman taustassa siksi, jotta opettajan roolia ja ominaisuuksia voisi peilata sävellyttäjän rooliin. Lopuksi esittelen neljä opettajan sävellyttäjätyyppiä, jotka toimivat tutkimusanalyysini teoriapohjana opettajien profiloinneille.

### 2.1 Säveltäminen ja sävellyttäminen

#### 2.1.1 Säveltäminen

Säveltäminen on osa peruskoulun musiikkikasvatusta ja on merkittävä muutos aiemmasta ”musiikillisesta keksinnästä” (POPS 2004; 2014). Sitä voidaan kutsua monin eri termein, kuten luova tuottaminen, improvisointi, musiikillinen keksintä, sepittäminen tai vaikkapa luova leikkiminen (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 7; Muhonen 2013, 97). Edellä mainittujen kirjoittajien lisäksi myös Partti ja Ahola (2016, 114–115) käyttävät teoksessaan nimenomaan käsitettä säveltäminen, koska he kokevat tämän ajan olevan kypsä säveltämiselle: ”- - sekä termille että itse säveltämiselle – niin kouluissa kuin musiikinopettajankoulutuksessa.” Säveltäminen tai muut samaa asiaa esittävät käsitteet ovat käytössä monipuolisesti (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 7), ja rajaa esimerkiksi luovan tuottamisen, säveltämisen ja improvisoinnin välille on hankala asettaa. Säveltäminen eroaa esimerkiksi improvisoinnista siten, että säveltäminen vaatii aikaa reflektoida ja kehittyä. Prosessin kruunaa säveltämisessä lopputuotos, johon pystytään palaamaan. (Kratuus 2012, 372.) Toisinaan säveltämistä ja improvisoimista

kuljetetaan rinnakkain (Guderian 2012), mutta käsitteitä ei sekoiteta keskenään. Ne ovat tärkeä osa musiikinopetusta, ja improvisointi voi mahdollistaa säveltämisen toteutumisen. Toisin sanoen improvisointi on osa sävellysprosessia.

Guderian (2012, 12–13) tuo artikkelissaan esiin spekuloinnin siitä, voiko oppilas kuitenkaan osata säveltää, jos hän ei pysty kuulemaan ääniä päässään ennen kuin hän aloittaa kokeilut äänien tuottamisesta ja merkintätavoista. Hickey ja Webster (2001) käyttävät aiheesta yleisempää termiä: luova tuottaminen. Se sisältää neljä perspektiiviä: persoonan, prosessin, produktion ja paikan. Nämä neljä perspektiiviä kuitenkin sisältyvät esimerkiksi Partti ja Aholan (2016) julkaiseman teoksen säveltämisen määrittelyyn. Whitcomb (2013) käsittelee artikkelissaan taasen improvisoinnin opettamista eikä mainitsekaan artikkelissaan käsitettä säveltäminen. Improvisointi on artikkelissa luovaa toimintaa, joka ei johda lopputuotokseen muutoin kuin sen hetken äänien tuottamiseen. Improvisoidut lopputuotokset ovat kuitenkin muistettavissa ulkoa ja improvisointia kutsutaan edellä mainitussa artikkelissa musiikin tekemiseksi.

Nykyään jo säveltämiskasvatukseksi kutsuttu musiikinopetuksen osa-alue on monissa määrin lisääntynyt viime vuosikymmeninä ja näyttää olevan tämän hetken suuri puheenaihe (Ojala & Väkevä 2013, 7). Säveltämiskasvatuksessa on tavoitteena edellä mainittujen kirjoittajien mukaan yhteiseen musiikkikulttuuriin osallistuminen. Siinä liitytään musiikilliseen traditioon, löydetään oma toimintatapa ja uudistetaan säveltämisen traditiota edelleen. Säveltäminen on siirtynyt ammattilaisten käsistä ihan jokaisen ihmisen tavoiteltavaksi. Tavoitteena on yhteisen musiikkikulttuurin lisäksi korostaa oppilaiden omaa toimijuutta ja täten tuoda säveltäminen luonnolliseksi ja olennaiseksi osaksi musiikillista toimintaa. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73, 82.) Säveltäminen on myös tasapainottelua tutun ja uuden välillä. Sävellyksen on oltava tarpeeksi erilainen, mutta samalla muita sävellyksiä muistuttava, jotta se kuulostaisi ”oikealta musiikilta”. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 65.)

Partti (Partti & Ahola 2016) avaa kirjoituksessaan säveltämisen käsitteen muodostumista: suomen kielen sana ”säveltäminen” kuulostaa monen korvaan liian kaukaiselta ja ammattimaiselta ja siksi sitä ei uskalleta käyttää. Monissa muissa kielissä, kuten englannin kielessä, sana on paljon arkisempi: ”to compose”, joka sisältää ajatuksen aktiivisesta järjestelystä ja sommitelusta. Adjektiivi ”composed” kuvaa henkilöä, joka on levollinen ja tyyne. Silloin siis ihminen

säveltäessään luo, järjesteele ja muuttaa ympäröivää todellisuutta ja sen myötä itseään. (Partti & Ahola 2016, 21.) Winters (2012, 19) väittää, että englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetävästä käsitteestä ”composition” (suom. sävellys) halutaan eroon ja käyttää sen sijaan sanaa ”composing” (säveltäminen), sillä se korostaa selkeämmin dynaamista prosessia ja oppilaan aktiivista toimijuutta sävellyksen tekijänä.

Musiikin tekeminen ja luovuus on Saetren (2011, 29) artikkelissa arvioitu olevan keskeinen teema kansainvälisissä musiikinopetuksen tutkimuksissa ja on monissa maissa kiistaton osa musiikin opetussuunnitelmaa. Kansainvälisissä tutkimuksissa musiikinopetuksessa luovuutta harjoitetaan erilaisin improvisointi- ja säveltämistehtävin ja ne kulkevat monesti rinnakkain. Improvisoinnin ja säveltämisen avulla kyetään ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. (Burnard 2000, 20–21.) Viime aikoina sosiaalinen ja yhteistoiminnallinen näkökohta luovuudessa ja musiikin tekemisessä on tullut todella tärkeäksi (Saetre 2011, 29). Tutkimuksissa (Berkley 2004; Guderian 2012) nousee usein myös esiin oppilaan rooli koululaisena. Säveltämisen kautta heistä ei olla tekemässä säveltäjiä, mutta säveltämisen osa-alueet kehittävät oppilaan luovuutta musiikin tuottamisprosessissa, ongelmanratkaisutilanteissa, itseilmaisussa ja musiikin eri osa-alueissa. On hyvin monenlaisia tapoja oppia musiikkia, mutta jo säveltäminen oppimismenetelmänä kattaa itsessään hyvin paljon ja sitä ympäröi oppilaan kokonaisvaltainen musiikillinen kasvu. (Guderian 2012; Kassner 2001.) Luovuus ja yhdessä tekeminen ei saisi olla eristettynä pelkästään musiikintunneille, vaan sen kuuluisi kulkea läpi opetuksen eri opintokokonaisuuksiin liittyväksi toiminnaksi. Säveltäminen voi olla tutkimusmatkailua, jossa uusien ideoiden jakaminen ryhmätyöskentelyssä kehittää monipuolisesti kuuntelemisen taitoa ja vaatii erityisesti herkkyyttä ja avoimuuttakin. (Partti & Ahola 2016, 123.) Sirke Salovaara (Partti & Ahola 2016, 119) kommentoi haastattelussaan, että myös popmusiikin tekijöille yhdessä säveltäminen on nykyään ihan arkipäivää.

Winters (2012, 21) kuvailee artikkelissaan säveltämisen painoarvoa musiikkikasvatuksessa seuraavasti: ”Säveltämisen paikka on musiikkipedagogiikan sydämessä.” Sen tärkeämpään asemaan säveltämistä ei voisikaan asettaa. Tämä tutkielma käsittelee vain termiä säveltäminen, sillä se on kansainvälisesti käytetty termi, ja tarkoitan sillä kaikkea musiikillista luovaa tuottamista ja tekemistä, joka sisältää itse prosessin sekä produktion, kuten se useiden aiempien tutkimusten perusteella määritelläänkin (esim. Kratus 2012).



### 2.1.2 Sävellyttäminen

Sävellyttäminen on alun perin Sari Muhosen (2013, 83, 85; 2014) kehittämä termi oppilaan ja opettajan yhdessä säveltämisen tavalle ja sillä yleisesti viitataan säveltämisen ohjaamiseen. Sävellyttäminen poissulkee aiempien tutkimusten mukaan pääasiassa yksin säveltämisen. Sävellyttämistä tapahtuu siis silloin, kun oppilaat säveltävät ryhmissä tai yhtenä isona ryhmänä (Fautley 2005; Muhonen 2014.) Sävellyttäminen ei ole kuitenkaan saanut yleisesti käytettävää virallista asemaa tieteellisissä tutkimuksissa, mutta se on nouseva termi musiikkikasvatusalalla (Huttunen 2017; Muhonen 2014). Muhonen (2013, 84) itse listaa artikkelissaan sävellyttämisen tavoitteet seuraavasti:

- Tukea lasten osallisuutta, toimijuutta ja kykyuskomuksia musiikin luojina ja tuottajina
- Tukea ymmärrystä siitä, että musiikillisten tuotosten takana on aina prosessi ja tekijä
- Tukea ja dokumentoida lasten musiikillisiä prosesseja ja tuotteita
- Antaa oppilaille yhteisluomisen kokemuksia

Sävellyttämisessä opettajan tehtävä on laatia oppilaiden tason mukaisia harjoitteita, jotta oppilailla olisi turvallista rohkaistua kokeilemaan säveltämistä (Bolden 2005; Kaschub 2009). Siihen vaaditaan opettajalta myös eriyttämistä ja ilmiön eheyttämistä prosessiin. Sävellyttämisen pitäisi olla kynnyksenä matala ylittää, sillä siinä on vain muutama välttämätön elementti (Huttunen 2017). Yhdenkin sävellytystehtävän variointimahdollisuudet ovat lukemattomat, kuten Huttunen (2017) väitöskirjassaan esittää. Kun tällainen menetelmä tulee tutuksi, sitä on helppo lähteä kehittämään ja yhdistämään osaksi arkea ja oppilaiden tarpeita. Opettajan tehtävänä on löytää itselle sopiva tapa sävellyttää. Siten se kehittää myös hänen omaa luottamustansa itseensä sävellyttäjänä. Yhden hyvän tavan löytyessä opettaja voi uskaltaa poiketa vahvuusalueeltaan ja löytää uusia toimivia tapoja. (Winters 2012, 23.) Huttunen (2017) tuo teoksessaan esiin, että osallistavan sävellytysmenetelmän tarkoituksena ja tavoitteena on rohkaista opettajia sävellyttämään. Hänen kehittämä osallistava sävellytysmenetelmä (OSM) sisältää turvallisen ilmapiirin ja toimintaympäristön lähtökohdan, joka nousee esiin myös tämän tutkielman tuloksissa. Säveltäminen ja sävellyttäminen on vahvasti sidoksissa perusopetuksen opetussuunnitelmaan erilaisine tavoitteineen, kuten Huttunenkin esittää. (Huttunen 2017, 52–60.)

Säveltämisen näyttäytyminen haasteellisena monissa tutkimuksissa tuo kiinnostavan näkökulman säveltämisen ohjaamiselle (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 64–66). Säveltämisestä ja sävellyttämisestä olisi tiedettävä enemmän, jotta se koettaisiin luontevaksi osaksi

musiikinopetusta. Opettajan rooli sävellyttäjänä koetaan myös haastavaksi, jos ei itse ole säveltäjä (Randles & Sullivan 2013, 57). Deemer (2016, 44) väittää artikkelissaan, että on opettajan omasta aktiivisuudesta, mielenkiinnosta ja osaamisesta kiinni, miten säveltäminen opetuksessa näkyy ja kuinka suuresti. Opettaja tarvitsee aktiivisuutensa lisäksi myös tukea sävellyttämiseen, vaikka oppiikin oppilaiden ohella koko ajan lisää. Aktiivisemmaksi muuttuva opettajan rooli olisi syytä huomioida opettajankoulutuksissa, jotta tulevilla opettajilla olisi oikeanlaiset työkalut kollektiiviseen luovuuteen työelämässä. (Muhonen 2014, 197.)

Opettajalla tulisi Berkleyn (2001) sanoin olla omia valmiuksia itse säveltäjänä sekä ymmärrystä molempien omista oppimisprosesseista, sekä itsensä että oppilaan. Edellä mainitun tutkimuksen mukaan kaikilla oppilailla on potentiaalia olla luova ja ottaa vastuuta jostain kohdin säveltämisprosessia. Laadukas säveltämisen ohjaus antaa ajattelun ja harjoittelun taitoja edistävälle oppilaalle mahdollisuuden tuottaa, ymmärtää ja muokata omia sävellyksiä, ihan kuten ammatillaisetkin. Jotkut oppilaat vaativat enemmän ohjausta kuin toiset, eivätkä välttämättä koskaan kykene työskentelemään itsenäisesti. Opettaja taistelee myös budjetin, välineiden, sovittamisen ja mukauttamisen välillä. Opettajan kuuluu rajata tehtävää, mutta ei liikaa. Lisäksi positiivinen palaute luo oppilaille merkittävyyden ja kyvykkyyden tunteen. (Berkley 2001, 135–136.)

Tutkimukset (Berkley 2001, 136; Burnard 2000, 21; Lewis 2012, 161) tuovat esiin myös sen, että opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan säveltämisen laatuun. Opettajan positiivinen asenne on tärkeää: hän luo turvallisen ympäristön, heittäytyy itse ja monesti oppii oppilaiden mukana. Säveltämisen kehittyminen niin yksilö- kuin ryhmätyöskentelyssäkin tapahtuu askel kerrallaan. Berkley (2001, 136) toteaa artikkelissaan, että aina kaikki eivät pääse siihen tavoitteeseen, johon opettaja osaltaan ohjaa. Jotkut oppilaat pääsevät tavoitteisiin omalla tavallaan ja jotkut jopa luovuttavat yrittämästä, mutta silti kaikki hyötyvät säveltämisen kokemuksista.

Sävellyttämisen nurjaa puolta esitetään huomattavasti vähemmän. Jocius (2017) on kirjoittanut kriittisestä näkökulmasta luovan tuottamisen ja säveltämisen merkityksestä. Hän ei kiellä säveltämisen hyötyjä, mutta haluaa herätellä muitakin ajattelemaan kriittisesti sävellyttämisen vaikutuksista oppilaaseen. Kriittistä näkökulmaa on kuitenkin vaikea löytää, jos sitä ei tuoda esiin jo otsikoissa. Ehkä säveltämisen yleistyessä kouluissa kriittisyys sävellyttämiseen nousee tutkimuksissa esiin enemmänkin.

Tästedes termi sävellyttäminen kuvaa säveltämisen ohjaamista, joka kattaa kaiken säveltämisen pedagogiikan, jota perusopetuksessa ilmenee. Sävellyttäminen viittaa siihen hetkeen, kun sävelletään; on säveltäminen sitten kanssasäveltämistä, oppilaiden säveltämistä ryhmissä tai mahdollisesti myös yksin. Kuten aiemmin mainittiin, sävellyttämisen käsite on laajentunut ja samalla sen alkuperäinen merkitys on monipuolistunut. Tässä tutkielmassa käytettävä sävellyttäminen on myös ymmärrettävä ja helppokäyttöinen käsite, ja se on luonnollinen käänös esimerkiksi englanninkielisille termeille ”classroom composing”, ”composing pedagogy” ja ”teaching composing” (esim. Berkley 2004; Strand & Newberry 2007). Tutkielman vielä painottuessa opettajan rooliin säveltämisen ohjaajana, on termi ”sävellyttäjä” varsin suora ja lyhyt ilmaus opettajasta, joka sävellyttää. Tutkielmassa yksityiskohtainen sävellyttäjän rooli on myös nimetty ”sävellyttäjätyyppiksi”, joka sisältää tietyt sävellyttäjän ominaisuudet.

### 2.1.3 Säveltäminen osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja musiikkiluokkatoimintaa

Opetushallituksen vuonna 2014 laatimassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa säveltäminen on osa koulun musiikkikasvatusta. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut musiikin tavoitteet ja sisällöt säveltämisen osalta vuosiluokilla 1–2, 3–6 ja 7–9 (POPS 2014, 141–143, 263–266, 422–425).

TAULUKKO 1. Säveltäminen musiikin tavoitteissa ja sisällöissä vuosiluokilla 1–9 (POPS 2014).

	<b>Tavoitteet</b>	<b>Sisältö</b>
<b>Vuosi- luokat 1–2</b>	T4: Antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, liikunnallisia, kuvallisia, teknologisia tai muita ilmaisukeinoja	S4: Ohjelmistoon sisällytetään monipuolisesti erilaista musiikkia mukaan lukien lastenmusiikki sekä mahdolliset oppilaiden omat sävellykset ja musiikkikappaleet.
<b>Vuosi- luokat 3–6</b>	T5: Rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen	S4: Musisointitilanteissa syntyneet oppilaiden luovat tuotokset ja sävellykset sisältyvät myös ohjelmistoon
<b>Vuosi- luokat 7–9</b>	T6: Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn	S4: Ohjelmistoon sisältyvät myös oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset

Kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla käytetään opetussuunnitelmatasolla käsitettä säveltäminen sekä säveltämistä produktion muodossa eli sävellys. Säveltäminen osana musiikkikasvatusta on asetettu osaksi pedagogista jatkumoa. Vuosiluokilla 1–2 annetaan tilaa luovuudelle ja se voi näyttäytyä pienimuotoisina sävellyksinä. Luokilla 3–6 rohkaistaan oppilaita itse suunnittelemaan ja toteuttamaan omia sävellyksiä hyödyntäen esimerkiksi teknologiaa. Vuosiluokilla 7–9 oppilaita jo kannustetaan ja ohjataan säveltämiseen ja yhdistämään se taiteidenväliseen työskentelyynkin. Sävellykset ovat kaikissa sisältötavoitteissa asetettu ohjelmistoon. 1–2 vuosiluokilla sisältötavoitteissa puhutaan sävellyksien mahdollisuudesta näkyä ohjelmistossa, mutta 3–6 ja 7–9 vuosiluokilla omat sävellykset sisältyvät ohjelmistoon ehdoitta. Lähes poikkeuksetta säveltäminen mainitaan opetuksen tavoitteissa improvisoinnin tai luovan tuottamisen yhteydessä, joka tuo esiin niiden yhteyden toisiinsa. Tavoitteet kuvastavat säveltämisen prosessia ja ohjelmistossa säveltäminen kuvataan tuotoksena: sävellyksenä. (POPS 2014.) Säveltäminen sisältää musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia eikä ole syrjäyttämässä mitään, vaan se tuo uuden näkökulman esittävän musiikkikasvatuksen rinnalle. Oppiaineen tehtävä on vuosiluokilla 3–6 kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä tarjoamalla ”säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen” (POPS 2014, 263).

Erityisesti suomalainen koulujärjestelmä tukee prosessinomaista säveltämistä, koska säveltämisen tärkein tavoite on oppilaan aktiivisuus oman musiikkielämyksen kokijana ja tekijänä. Monesti esittäminenkin voi olla tärkeä osa prosessia. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 72; Muhonen 2013, 84.) Opettajalla ei tarvitse kuitenkaan olla paineita oppilaiden tuotoksista, sillä tärkeimmäksi tavoitteeksi koetaan monipuoliset kokemukset musiikillisten taitojen kehittämiseksi, ymmärrystä ja luovan ajattelun harjoittamista monipuolisesti (Guderian 2012, 13).

Musiikkiluokat ovat perusopetuksessa järjestettäviä painotetun musiikinopetuksen luokkia, joissa opetetaan musiikkia enemmän kuin tavallisilla luokilla. Alakoulujen musiikinopetus musiikkiluokilla sisältää kuntakohtaisesti tietyn tuntimäärän, noin 3–5 viikkotuntia. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittää sen, että vähimmäistuntimäärien lisäksi taide- ja taitoaineita, kuten musiikkia, voidaan käyttää painotetun opetuksen järjestämiseen. Kunta puolestaan päättää sen, mitkä ovat vuosiluokkakokonaisuuden 3–6 erityispiirteet ja tehtävät sekä niihin liittyvät paikalliset painotukset. Kunnissa oppiaineen painotusta

seurataan ja kehitetään. (POPS 2014, 95, 158.) Opetussuunnitelmassa myös esitetään, että perusopetuksen valinnaisten opintojen myötä oppimista syvennetään, laajennetaan ja vahvistetaan jatko-opintovalmiuksia ajatellen. Jokainen yksilö pääsee kehittämään osaamistaan kiinnostuneisuuden kautta, ja valinnaisuus myös tukee opiskelumotivaatiota kokonaisvaltaisesti.

Pääsääntöisesti alakoulun musiikkiluokkia järjestetään luokille 3–6 ja usein musiikkiluokilla voi jatkaa yläkouluunkin. Jos musiikkiluokkatoiminta järjestetään kolmannelta luokalta alkaen, sinne haetaan soveltuvuuskokein toisella luokalla. Jokainen kunta painottaa musiikin eri osa-alueita, kuten kuorotoimintaa, musiikin teorian opetusta tai koulu voi tehdä yhteistyötä toisen musiikkioppilaitoksen kanssa esimerkiksi soitonopiskelun merkeissä. Painotettu musiikinopetus vähentää yleisesti muiden taide- ja taitoaineiden määrää. Kuitenkin kurssivaatimukset muissa oppiaineissa sekä oppilaan kokonaisviikkotuntimäärät ovat samat kuin tavallisilla perusluokilla. (POPS 2014.) Seuraavaksi esitän poimintoja kuntakohtaisista opetussuunnitelmista säveltämiseen liittyen. Kunnat ovat valikoituneet esimerkkeihin satunnaisesti eri puolilta Suomea (Lahti 2020; Nokian kaupunki 2020; Oulun kaupunki 2020; Turku 2020).

- ”Harjoitellaan musiikin luovaa tuottamista improvisoiden tai pienimuotoisesti säveltäen mahdollisuuksien mukaan omaa ääntä, keho- ja koulusoittimia tai TVT:tä käyttäen.” (Lahti, 4.lk)
- ”Luovaa tuottamista harjoitellaan improvisoiden, säveltäen tai sovittaen sekä mahdollisuuksien mukaan omia tuotoksia eri tavoin tallentaen (esimerkiksi notaatio, kuvaaminen, äänittäminen).” (Lahti, 6.lk)
- ”Oppilaille annetaan mahdollisuus käyttää lahjakkuuttaan luovaan toimintaan. - - Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan itseään liikunnallisesti musiikin pohjalta ja tuottamaan omia melodioita.” (Oulun kaupunki, 3.–9.lk)
- ”Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. - - Suunnitellaan omia tai ryhmissä toteutettuja pienimuotoisia sävellyksiä, äänimaisemia, liikeimprovisaatioita ja liikesarjoja.” (Turku, 3.–6.lk)
- ”Tehdään yksin tai ryhmässä pienimuotoinen sävellyks esimerkiksi niin, että oppilas sanoittaa uusiksi jonkun tutun kappaleen ja keksii sitten uuden melodian tekemiinsä sanoihin.” (Nokian kaupunki, 6.lk)

## 2.2 Hyvä opettajuus

”Mikään ei ole helpompaa kuin saada ihmiset kertomaan opettajistaan”, kuvaa Kaarina Suonio artikkelissaan, joka käsittelee hyvää opettajuutta (Luukkainen 1993, 145). Varsinkin jokaisen ensimmäinen opettaja näyttää olevan hyvin muistissa ja hänestä osataan kertoa enemmän luonteenpiirteitä kuin opettamisen metodeja tai tekniikoita. Hyvää opettajaa on vaikea kuvata kattavasti, eikä siihen näytä olevan yksimielistä vastausta (Luukkainen 1993; Rasehorn 2011). Hyvää opettajuutta selvitetessä yleisellä tasolla, vastaan tulee monenlaisia tutkimuksia. Vaikka tutkimukset otsikoidaan ”hyvällä opettajuudella” (esim. Benekos 2016; Levy-Feldman 2018), niiden sisältö voi olla kirjavaa ja suoraa vastausta on vaikea saada. Hyvä opettajuus näyttäisi tutkimusten perusteella sisältävän niin opettamisen näkökulman kuin opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien näkökulmankin. Erityisesti adjektiiveilla ilmaistut hyvät opettajakuvaukset näyttäisivät olevan oppiaineista riippumattomia ja varsin yleispäteviä. Tutkimuksissa esiintyy myös erimielisyyttä siitä, ovatko hyvän opettajan ominaisuudet synnynnäisiä vai eivät (Rasehorn 2011, 277). Hyvää opettajuutta on syytä pohtia myös sävellyttämisen näkökulmasta, johon tämä tutkielma juuri pohjautuu. Musiikkia opettavien opettajien tulisi tiedostaa, minkälainen on hyvä opettaja, jotta voisi olla hyvä sävellyttäjä.

Jo opettajankoulutuslaitoksissa opettajan taidot karttuvat ja näin hyvä opettajuus alkaa kehittyä. Leena Krokfors (Luukkainen 1993, 52) on listannut opettajankoulutuksen kehittyviksi taidoiksi seuraavat luokat: a) opetustekniset taidot (luokan hallintaan, opetustoimintaan, työtapoihin ja menetelmiin liittyvät taidot), b) analysointitaito (luokassa tapahtuvan toiminnan havainnointi ja erittelemineen, ja niiden tietoiset ja tiedostamattomat päämäärät), c) tiedostamisen taito (eettisyys, moraalisuus, ja kyky tehdä ratkaisuja ja valintoja niiden suhteen) sekä d) oppilaantunte muksen taito (erilaisten oppilaiden ja heidän tarpeidensa tunnistaminen, sekä yksilöllinen kehittäminen). Opettajien ei ole syytä olla enää tiedon siirtäjiä ja jakajia, vaan heidän tulisi olla enemmän ohjaajia, kasvattajia, suunnittelijoita sekä ideoijia (Luukkainen 1993, 140). Luukkainen (2005) itsekin kuvaa opettajuutta tulevaisuushakuiseksi, ja se ei ole enää vain pelkkää tiedon ja taidon kehittämistä tai vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista. Kaikesta huolimatta opettajan perustehtävä on edelleen sama: opettaja opettaa, arvioi ja kasvattaa oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (Rasehorn 2011, 260).

Eräs näkökulma kirjallisuudessa nousevaan teemaan hyvä opettajuus on opettajan pedagogiset taidot. Levy-Feldmanin (2018, 186) artikkelissa käsitellään opettajan tehtävää auttaa oppilaita omaan toimijuuteen, niin yksinään kuin kaikenkattavassa, monikulttuurisessa sekä nopeasti muuntautuvassa yhteiskunnassakin. Hyvän opettajan täytyy edistää oppilaiden kapasiteettia ja koko elämänmittaisia taitoja. Tällaiset kokonaisvaltaiset taidot oppilaassa ovat muun muassa itseohjautuvuus, ongelmanratkaisutaito, luovuus, itsensä kehittäminen, kriittinen ajattelu, yhdessä toimiminen sekä kyky sietää epäselvyyttä ja keskeneräisyyttä. Opettajat ovat mentoreita, jotka ohjaavat oppimaan oppimista. Kirsti Hämäläinen (1999, 104–112) on muodostanut lisen-siaatintyössään orientoivan tasomallin, jossa opettajuus kehittyy aloittelijasta mahdollisesti ekspertiksi. Vaikka jokainen opettaja kulkee omaa polkua hyväksi opettajaksi, seuraavaksi esi-tellyt portaat sisältävät tiettyjä yleistyksiä, säännönmukaisia ja toisiinsa kytkeytyviä prosesseja: a) kokematon aloittelija, b) edistynyt selviytyjä, c) pätevä osaaja, d) intuitiivinen taitaja, sekä e) mestarillinen ekspertti. Varsinkin musiikkikasvatusta opiskeleva opiskelija voi hyötyä tällai-sen mallin tiedostamisesta saadessaan kokonaisvaltaisen kuvan opettajuudesta ja sen rakentu-misesta. (Hämäläinen 1999, 104.) Hyvän opettajan kriteerejäkin on listattu myös esimerkiksi opettajia palkittaessa. Kriteereissä nousee esiin nimenomaan toimintaan ja ohjaamiseen liittyviä hyvän opettajan ominaisuuksia, esimerkiksi inklusiivisen ja kannustavan ympäristön luominen, tehokas suunnittelu, ja kyky sitoutua ja inspiroida oppilaita itsenäiseen ja omaperäiseen ajatte-luun (University of California at Berkeley 2020). Tällaiset ammatilliset taitovaatimukset liitty-vät myös opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin kasva-tuksellisiin ja didaktisiin valmiuksiin (Rasehorn 2011, 275).

Opettajalla on Suonion (Luukkainen 1993, 145) mielestä suuri vastuu työssään. Opettaja kertoo käyttäytymisellään, miten valtaansa käyttää ja arvostaako hän oppilaitaan ryhmänä ja yksilöinä. Hän voi asioihin suhtautumisellaan kannustaa tai lannistaa, tukea itsetuntoa tai murentaa sitä, antaa elämyksiä onnistumisesta tai sitten ei. Opettajien on myös oltava erilaisia, ja niin pitääkin olla. Myös se, minkälainen hyvä opettaja on, on vaikea määritellä (Benekos 2016, 235). Jos väite ”hyvä opettaja osaa opettaa” pitää paikkaansa, se pitäisi osata myös selittää. Suonio (Luukkainen 1993, 146) selittää itse väitteen siten, että opettaja hallitsee opetettavan aiheen sisällön, sekä hän pystyy välittämään sisällön oppilaille siten, että innostus käsiteltäviin ilmiöi-hin säilyisi. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 66) kuvaavat säveltämisen ohjaamisen yh-teydessä, että opettajan tehtävänä on löytää tasapaino. Hänen pitäisi löytää sopiva suhde oman

ohjaamisen sekä oppilaan itsekseen tekemisen välille. Ei voida toimia ilman raameja, mutta liian rajattu tehtävä ei jätä tilaa luovuudelle. Benekos (2016, 232) esittää kuitenkin, että opettajuuden on integroiduttava ihmiseen itseän. Opettajan menetöt ja tekniikat eivät ole vastaus hyvään opettajuuteen, vaan opettaja itse erilaisine luonteineen ja ominaisuuksineen on paljon olennaisempaa. Opettajan täytyy olla oma itsensä, ja luoda siten dynaaminen suhde itsensä ja oppilaan välille.

Hyvää opettajuutta pohditaan kirjallisuudessa myös opettajan ominaisuuksien, esimerkiksi luonteenpiirteiden ja persoonallisuuden kautta (Rasehorn 2011). Esiin tulee yksittäisiä adjektiiveja hyvästä opettajasta, kuten innostava, turvallinen, inhimillinen, huumorintajuinen, empaattinen, kuunteleva, kokeilunhaluinen ja ystävällinen (Benekos 2016; Luukkainen 1993). Opettajiä kuvataan myös erilaisin roolein, kuten mahdollistaja, kannustaja, motivaattori, yhdyshenkilö sekä valmentaja (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73; Rasehorn 2011, 263). Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) ovat kyseisessä artikkelissa tarkastelleet omia rooleja sävellystehetävissään.

Myös Levy-Feldman (2018, 230) on artikkelissaan tuonut esiin tutkimustulokset siitä, mitä on hyvä opettaja. Tutkimukseen vastanneista 63% viittasi vastauksissaan opettajan persoonallisiin tekijöihin (esim. intohimoinen, energinen, nöyrä ja inspiroiva), kun taas vain 38% viittasi opettajan pedagogisiin kykyihin (esim. organisoiminen, pedagogiikka, asiantuntijuus sekä opettajaoppija -rooli). Hyvästä opettajasta kertoo artikkelin tuloksissa enemmän siis opettajan persoonalliset tekijät. Rasehorn (2011) tukee tätä ajatusta sillä, että persoonallisuus on vaikuttava tekijä ammattiuuteen: opettajalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, toisin kuin yleensä ammatinvalinta määrittää yksilön minää. Rasehorn (2011, 266) kuitenkin jakaa hyvän opettajuuden liittymään joko ominaisuuksiin (persoonallisuuden piirteet) tai ammatilliseen minäkäsitykseen eli ”sisäiseen malliin” (kokonaisvaltainen arvio itsestään työnsä toteuttajana). Seuraavassa luvussa esitetyissä sävellyttäjän rooleissa kuvataan nimenomaan ohjaamiseen liittyviä ominaisuuksia, ei niinkään luonteenpiirteitä.



## 2.3 Opettajan roolit sävellyttäjänä

Tutkielman teoria opettajan rooleista sävellyttäjänä pohjautuu aiempaan tutkimustietoon ja kandidaatin tutkielmassani (Haaja 2019) tekemään systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Luokittelin sävellyttäjän ominaisuudet neljään rooliin, jotka esittelen seuraavaksi. Tässä tutkielmassa teorialähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu näihin roolityyppeihin. Jokaiselle empiirisiin menetelmin tutkituille tutkimuskohteille, opettajille, profiloidaan jokin seuraavista rooleista ja näistä rooleista käytetään tuloksissa nimitystä sävellyttäjätyyppiä.

### 2.3.1 Organisoija

Opettaja organisoijana on yksi merkittävimmistä rooleista, joka mahdollistaa säveltämisen musiikinopetuksessa. Organisoijan tärkeimmät ominaisuudet ovat: luoda ympäristö, tukea oppilaan musiikillista kasvua, ohjeistaa, rajata ja luoda onnistumisen kokemuksia.

Organisoiva rooli on tilannesidonnainen, sillä Strand ja Newberryn (2007) esiin tuoma ”one-size-fits-all” -malli ei toimi sävellyttämisessä. Se tarkoittaa sitä, että jokaisen opettajan on luotava oma tapa jokaiseen tilanteeseen ja jokaiselle oppilasryhmälle yksilöt huomioiden. Oppilaalle tai oppilasryhmälle asetetut tarkat ja yksittäiset ohjeistukset rohkaisevat oppilaita keskittymään olennaiseen. Organisoijan tehtävä on luoda oppimisympäristö mielekkääksi oppilaille, jossa yhdessä säveltäminen huomioi myös yksittäiset oppilaat. (Strand & Newberry 2007, 15, 18.) Jokaisessa sävellyttämisympäristössä on tärkeää organisoida aika, paikka, materiaalit, toimintamahdollisuus sekä vaihtelevat oppimisjärjestelyt (Muhonen 2013, 87; Strand & Newberry 2007, 16). Organisoija siis mahdollistaa ilmapiirin ja puitteet, jotta säveltäminen on osa koulun monipuolista kulttuuria. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73.) Jokaisessa säveltämistä ohjaavassa opettajassa on oltava edes hieman organisoijaa tai muuten säveltämisessä ei ole alkua eikä loppua ja tavoitteet ovat hukassa. Olennaista on löytää oma tapa sävellyttää, sen paikka osana koulun musiikkikasvatusta ja rajata se sopivaksi kullekin oppilasryhmälle. (Haaja 2019.)

Organisoijan tehtävä on myös tukea oppilaan musiikillista kasvua monipuolisesti: ”Samalla kun opetellaan tuttuja musiikillisia konventioita, etsitään omaa ilmaisua säveltäjänä” (Karjalainen-

Väkevä & Nikkanen 2013, 65). Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) esittävät artikkelissaan, että säveltämisprosessilla voidaan joko asettaa oppiminen keskiöön tai sen avulla voidaan opetella jotain muuta musiikin osa-aluetta. Säveltämisen organisoinnissa on myös huomioitava opetussuunnitelman kasvatukselliset tavoitteet. Jokainen ryhmä on omanlaisensa, jolloin yksi ainut suunnitelma ei sovi kaikille opetusryhmille. Esimerkiksi oppilaiden välinen vuorovaikutus voi olla positiivinen voimavara, tai toisaalta ongelma, jolloin opettajan on kyettävä ohjaamaan ryhmää tilanteen vaatimalla tavalla. Opettajan tehtävänä on järjestää sävellyttämistä luonnollisena osana muuta musiikillista toimintaa. Hän voi tarttua oppilaiden pieniin aloitteisiin, vihjeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin ja kehittää sitä eteenpäin. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73, 80.)

Strand ja Newberry (2007) tuovat esiin Wintersin (2012) tavoin, että opettajan tavoitteena on ohjeistaa oppilaat niin hyvin, että he osaavat toimia ryhmissä ja jokainen on osana säveltämisprosessia. Organisoijalle nimenomaan ohjeistaminen on olennainen osa sävellyttämistä. Säveltämistä voidaan edellä mainittujen tekijöiden mukaan ohjeistaa monella eri tavoin ilman, että mitään muuta sisällöllistä musiikinopetusta uhrattaisiin. Oppiminen säveltämisen kautta suorastaan korostaa oppilaita toimijoiksi ja rohkeiksi päätöksentekijöiksi. Se kehittää musiikillista luovuutta ja tulkitsemista sekä laajentaa oppilaan ymmärrystä siitä, mistä musiikki muodostuu. (Strand & Newberry 2007, 14, 18; Winters 2012, 19.)

Rajaaminen on organisoijalle tärkeää ja se korostuu jo suunnitteluvaiheessa. Raamien tulee olla tarpeeksi väljät, jotta se ei tukahduta oppilaiden luovuutta (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Vaikka säveltämistä ohjattaisiinkin tarkasti, oppilaiden avun tarve liittyy usein jo ideointiin. Sopivasti rajattu ohjaaminen edistää ongelmanratkaisutaitoja ja ensimmäinen ongelma tulee usein vastaan jo heti alussa, esimerkiksi miten säveltämisprosessissa pääsee vauhtiin. Doganin (2004, 272) tutkimustuloksissa käytetään metaforia opettajan rooleille: Esimerkiksi ”puutarhuri” ja ”kokki” kuvasivat joidenkin opettajien mielestä organisoivaa roolia, joka osaa rajata ja siten helpottaa oppilaiden päätöksiä heti alusta lähtien. Toiset artikkelin opettajat tarkoittivat näillä kielikuvilla esimerkiksi kontrolloivaa tai ohjailevaa opettajaa, jotka osaltaan liittyvät sävellyttämisen organisointiin.

Organisoijan yksi tärkeä tehtävä on myös ohjata oppilaita kohti onnistumisen kokemuksia ja lopputuotosta, joka miellyttää kuulijaa, erityisesti oppilasta itseään. Oppilaille on päätösvalta omissa sävellyksissään, mutta opettaja voi rakentaa matkalle etappeja, joissa koetaan onnistumisen kokemuksia ja tehtävä säilyy oppilaille mielekkäänä. (Fautley 2004, 202–203.) Hyvä oppilaantuntemus on avain, jolla oppilaita pystytään rohkaisemaan kokeilemaan erilaisia ideoita ja joita oppilaat pystyvät toteuttamaan käytännössä. Liian kaukaiset tavoitteet eivät kannusta oppilasta säveltämään jatkossa, jos kokee epäonnistumista jo säveltämisen tuottamisessa. Toisaalta oppilaan oma ilmaisu voi olla korkealla tasolla, vaikka soittotaidot eivät olisikaan yhtä hyvät (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 82). Siihen on opettajan hyvä osata reagoida jo sävellyttämisen organisoinnissa.

### **2.3.2 Haastaja**

Opettaja haastajana on yksi oppilasta kehittävimmistä rooleista ja sen avulla oppilasta haastetaan reflektoimaan omaa ajattelua ja toimintaa. Haastajan olennaisimmat ominaisuudet ovat: ohjata säveltämistä erilaisin ohjaavin kysymyksin, olla erilaisten solmukohtien avaaja sekä luoda tasapaino opettajan ja oppilaan roolin välille.

Haastaja sävellyttää erilaisin ohjaavin kysymyksin: hän haastaa, kyseenalaistaa ja kannustaa kokeilemaan uusia ja yllättäviä vaihtoehtoja, jotta oppilaiden oma muusikkous laajenisi, esimerkiksi kysymällä: ”Miten saisit kappaleeseen enemmän vaihtelua?” (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 78). Haastajan tehtävänä on seurata jatkuvasti, että säveltämisprosessi etenee oikeaan suuntaan. Työskentelylle annetaan tilaa, mutta erilaisin kommentein ja kysymyksin opettaja saa mahdollisuuden pysyä mukana siinä, mitä ryhmässä tapahtuu ja hän voi johdatella oppilaita kohti onnistunutta ja mielekästä tuotosta. Haastaja ei siis anna valmiita vastauksia siihen, miten kuuluisi säveltää. Hän saa olla osana löytöretkeilyä, mutta ohjaa kyselemällä, ei antamalla valmiita ratkaisuja. Tämä johdattelee ja haastaa oppilaat itse ajattelemaan. (Dogani 2004, 269; Fautley 2004, 205.) Fautleyn (2004) artikkelissa keskitytään opettajan sanomisiin ja valitsemiinsa ilmauksiin. Puhuminen ja keskusteleminen on tärkeää, mutta vielä tärkeämpää on se, mitä informaatiota hän puheellaan antaa. Tällaiset ohjaavat kysymykset ovat olennainen osa haastajan roolia. Seuraavaksi on listattu erilaiset tavat ohjata ja tulla ”väliin” kesken

säveltämistilanteen (Fautley 2004, 210). Tutkija on itse kääntänyt taulukon sisällön suomen kielelle. Alkuperäiskielellä esiteltyt väliintulot on tarkistettavissa lähdeluettelosta löytyvästä artikkelista. Näistä tärkeimmäksi asettui kyseisessä tutkimuksessa kollektiivinen kysyminen.

TAULUKKO 2. Opettajan väliintulot säveltämistilanteessa (Fautley 2004, 210).

- 
- Ehdottava tiedonanto (kun tarjotaan jotain uutta)
  - Toistaminen (kun jotain toistetaan)
  - Informaatio (kun tietyt faktat kerrotaan)
  - Mukautuminen (kun ollaan samaa mieltä toisen kanssa)
  - Kiihtäminen (kun ollaan eri mieltä toisen kanssa)
  - Kollektiivinen kysyminen (kun kysymyksestä seuraa vastaus)
  - Kollektiivinen vastaaminen (kun vastauksesta seuraa jatkumo)
  - Kollektiivinen tiedonanto (kun ilmaus johtaa keskustelun jatkumoon)
  - Sisään laskeminen (kun musiikki alkaa laskun jälkeen, esim. ”yy-kaa-koo-nee”)
- 

Haastaja usein avaa oppilaiden solmukohtia auttavilla kysymyksillä, virikkeillä tai kannustuksella, jotta säveltämisprosessi jatkuisi ilman suurempia mutkia (Muhonen 2013, 84). Joskus opettaja joutuu ohjaamaan oppilaita takaisin aiheen pariin, jos he ovat lähteneet harhailemaan kauas tehtävänannosta (Fautley 2004, 207). Opettajan rooli haastajana vaatii erityistä huomiota myös silloin, jos hän itse alkaa ohjailta oppilaita liikaa omien mieltymystensä tai yleisten musiikillisten standardien mukaan. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 76) myöntävät teoksessaan, että joskus erikoiset ratkaisut oppilailta ovat varsin tietoisia, juuri sitä mitä halusivatkin tehdä. Viimeistelyvaiheessa haastaja voi auttaa ja ehdottaa erilaisia sovituksellisia tai tulkintaan liittyviä ratkaisuja, joita oppilaat eivät ole välttämättä tulleet ajatelleeksi.

Haastajan tehtävä on myös luoda tasapaino opettajan ohjatun toiminnan ja oppilaan omatoimisen tekemisen välille. Vain tällaisen tasapainon kautta oppilaat löytävät heidän omat sensitiiviset ja intuitiiviset mahdollisuutensa olla itse artisteja ja ”säveltäjiä”. (Dogani 2004, 277; Muhonen 2013, 87.) Opettajan täytyy ”auttaa oppilaita saavuttamaan tavoitteet, jotka he ovat asettaneet itselle” (Winters 2012, 22). Jos sävellyttäminen on osana pedagogista jatkumoa, niin kuin myös Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 80) artikkelissaan toteavat, oppilaan taidot, näkemykset ja ymmärrys muuttuvat oppilaan kasvaessa (Winters 2012, 22). Silloin tasapainopistettä on muutettava oppilaan kasvun mukaisesti. Muhonen (2013, 88) avaa artikkelissaan, että opettajan ohjausta tarvittiin hänen tutkimuksessaan vaihtelevasti, ja esimerkiksi osa vanhemmista oppilaista sai oman laulunsa nuotinnettua itse. Nuotintamisessa tasapainopiste oli siis täysin oppilaan omatoimisessa tekemisessä eikä opettajaa tarvittu tehtävässä ollenkaan.

### 2.3.3 Kuulija

Opettaja kuulijana on hyväksyvässä ja vastaanottavassa roolissa. Kuulija antaa oppilaalle luottamusta ja ohjaa mahdollisimman vähän. Kuulijan tärkeimmät ominaisuudet ovat: olla läsnä, tukea ja uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää.

Koska oppilas on omille sävellyksilleen tekijä, kokija ja tuottaja, opettajan rooli kuulijana on erittäin tärkeä. Kuulija ei sävellyttämisessä astu oppilaan varpaille, vaan ohjaa niin vähän kuin mahdollista. (Fautley 2004, 211.) Opettajaa kuvataan Doganin (2004, 272) artikkelissa läsnä olevaksi ja kiinnostuneeksi. Hän osallistuu vain tarpeen mukaan ja arvostaa oppilaiden ajatuksia. Kuulijan tehtävä on näin saada oppilas kokemaan olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi. Ympäristön on myös oltava hyväksyvä ja oppilasta vahvistava, sekä hienovarainen että tarpeet huomioiva.

Kuulijan on tuettava oppilaita monin eri tavoin. Dogani (2004) sekä Muhonen (2013) kuvailevat artikkeleissaan opettajan roolia sävellyttäjänä sellaiseksi, että hänen on oltava tarvittaessa vertaistuki ja yhteistyökykyinen. Häneltä voidaan vaatia spontaaniutta, vastaanottavaisuutta ja leikkisyyttä oppilaiden ehdotuksille ja ideoille. Sen kautta oppilas kokee olevansa arvostettu ja saa tarvittavaa emotionaalistakin tukea opettajalta. Jotta oppilas uskoo itseensä, opettajankin täytyy uskoa oppilaaseen. (Dogani 2004, 272; Muhonen 2013, 84–85.) Kun ideoijaa tarvitaan, opettaja voi itse osallistua luomisprosessiin, mutta ei kuitenkaan koskaan eksperttinä määrällen (Muhonen 2013, 90).

”Haluan oppilaiden oppivan, että musiikki on kieli, jonka kielioppi ja sanasto on avoin kaikille” (Strand & Newberry 2007, 15), kuvaa hyvin tätä roolia siten, että kuulijan mielestä jokainen osaa ja saa säveltää. Jokaisen oppilaan on uskottava omiin kykyihinsä, jotta sävellyttäminen voi luonnistua. Fautley (2004) uskoo, että sävellyttäjän tärkeä tehtävä on antaa luottamusta sille, mitä oppilaat tekevät ja antaa mahdollisuuden käyttää ideoita tuotoksissaan. Oppilaille on oikeus kokea varmuutta omista tuotoksistaan kehittyäkseen noviisista kohti eksperttiä. Mikään tuotos ei saisi tietenkään olla pakotettua. (Fautley 2004, 208.) Kuulija uskoo jokaisen luovaan potentiaaliin ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osallistua säveltämiseen omista lähtökohdistaan ja antaa oppilaille heidän tarpeiden mukaista ohjausta.

Kaikki oppilaiden ideat ovat itsessään arvokkaita ja heitä pidetään kompetentteina lyriikan ja musiikin tuottajina. Musiikin tekijöinä kaikki on mahdollista ja kuulijan tehtävä on innostaa oppilaat kuulemaan omia musiikillisia ideoita. (Dogani 2004, 275; Muhonen 2013, 85.) Oppilaat saattavat kuitenkin olla hyvin kriittisiä omille tuotoksilleen ja ideoilleen, kuten Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 72) artikkelissaan esittävät. Opettaja voi silloin tukea oppilaita osoittamalla, että pienikin idea voi kasvaa hyvin merkitykselliseksi osaksi kokonaisuutta. Suunnitteluvaiheessa Strand ja Newberryn (2007, 18) artikkeli nostaa esiin sävellyttäjän tehtävän rajata tehtävänantoa siten, että oppilaat kykenevät omilla taidoillaan toteuttaa itseään ja näin säilyttämään uskon itseensä säveltäjänä ja ylipäänsä musiikin tekijänä. Tässä kohtaa opettajan on otettava huomioon oppilaiden intressit ja lähtötilanteet musiikilliselle oppimiselle ja täten antaa oppilaille mahdollisuus tulkita itseään musiikillisesti ja saada olla ylpeä siitä (Winters 2012, 22).

#### **2.3.4 Mallintaja**

Opettaja mallintajana on nimensä mukaisesti mallin antaja, joka heittäytyy itsekin. Mallintajan tärkeimmät ominaisuudet ovat: olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen sekä olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä.

Mallintaja voi olla oppilaille suuri motivaattori. Mallintaja kykenee niin heittäytymään oppilaiden kanssa kuin asettumaan sivustaseuraajan rooliin aina tilanteen mukaan. Opettajan täytyy sävellyttäessä osata vangita oppilaiden mielenkiinto ja viljellä heidän musiikillista ajatteluansa ja ymmärrystänsä (Dogani 2004, 276). Mallintajalta vaaditaan myös heittäytyjän luonnetta. Hän asettaa itsensä oppilaiden rinnalle, ”muusikko muusikon kanssa”, ja luo näin vaikuttavan ja merkityksellisen kokemuksen oppilaille ollessaan luovuuden keskiössä heidän kanssaan. Opettaja voi mallintajana virittää itsensä lasten kuvitteelliseen ja emotionaaliseen kokemukseen tuomalla positiivista ilmapiiriä luokkaan eikä vain antamalla ohjeita ja tarjoamalla esimerkiksi teknistä tukea. (Dogani 2004, 272.)

Joskus oppilaat taasen juontavat juurensa opettajan mallista, joka on myös itse spontaani ja heittäytyy luovaan tuottamiseen kuten Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) artikkelissaan

esittävät: mallintaja asettaa selkeät suuntaviivat ja kehittää oppilaita kiinnittämään huomiota esimerkiksi tyylipiirteisiin ja näyttää itse esimerkillään, miten ne toteutetaan käytännössä. Oman mallin avulla opettaja ohjaa säveltämistä vaikuttaen niin prosessiin kuin produktioonkin. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 76.) Mallintaja voi olla myös niin kutsuttu kansasäveltäjä. Silloin opettaja voi heittäytyä kokeilemaan ja luomaan musiikkia yhdessä oppilaiden kanssa. Toisaalta hänellä on kyky vetäytyä ja antaa oppilaille vapaata tilaa, kun tilanne sitä vaatii. Tämäkin vaatii opettajalta tilanteenlukutaitoa, milloin prosessiin tarvitaan avuksi opettaja ja milloin oppilaat pärjäävät omillaan. (Muhonen 2013, 85.)

### 3 TUTKIMUSASETELMA

#### 3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkielmassa on tarkoitus selvittää haastateltavien sävellyttäjätyypit sekä ajatuksia hyvästä sävellyttäjistä. Tutkielmani konteksti kiinnittyy opetustilanteeseen, jossa sävelletään opettajan kanssa, ryhmissä tai yksin. Tutkittaessa sävellyttämistä ja säveltämistä opettajan näkökulmasta, on oleellista tiedostaa opettajan mahdollinen koulutus sävellyttämiseen, säveltäminen käsitteenä sekä se osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Tutkimustehtäväni on tässä tutkielmassa profiloita haastateltaville sävellyttäjätyypit, jotka esitelin teoriataustassa opettajien rooleina. Roolit olen koonnut systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin useista säveltämisen ohjaamiseen liittyvistä tutkimuksista. Roolien ominaisuudet kuuluvat teoriassa vain yhteen rooliin ja sen vuoksi tutkielmassa käytetään roolien sijasta termiä ”sävellyttäjätyypit”. Tältä pohjalta haastateltaville on tehty profiilikuvaus, jossa opettajan ominaisuudet peilataan näihin sävellyttäjätyyppeihin.

Sävellyttämisestä keskusteltaessa haastateltavien kanssa, oli oleellista puhua myös siitä, mitä säveltäminen tarkoittaa. Aineiston pohjalta nousi esiin merkittäviä tuloksia säveltämisestä, sen ilmenemisestä, säveltämisen arvosta ja sävellyttämiseen vaikuttavista tekijöistä. Siksi tutkielman toinen tutkimuskysymykseni liittyy tutkielman keskeiseen käsitteeseen. Tutkielman tarkoituksena oli lisäksi saada tietoa siitä, millainen on hyvä sävellyttäjä. Selvitin hyvän sävellyttäjän ominaisuuksia haastattelun lisäksi prioriteettitehtävän avulla, ja tulokset vastaavat viimeiseen tutkimuskysymykseeni. Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Mikä on opettajan sävellyttäjätyyppi?
2. Miten sävellyttäminen koetaan käytännön opetuksessa?
  - a) Mitä on säveltäminen ja miten se ilmenee?
  - b) Minkälainen arvo säveltämisellä on osana musiikkikasvatusta?
  - c) Mitkä asiat vaikuttavat sävellyttämiseen?
3. Millainen on hyvä sävellyttäjä?



### 3.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Lähestyn tutkielmaa filosofisesta fenomenologis-hermeneuttisesta ihmiskäsityksestä, jossa keskeisiä elementtejä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2001, 29–32). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on tarkoituksena nostaa esiin näkyväksi se, minkä totumus on häivyttänyt ja myös tuoda esiin se, mitä ei ole vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tällainen ihmiskäsitys on mielestäni hyvä menetelmävalinnaksi, kun opettajien opetuskokemus sävellyttämisestä ja heidän sävellyttäjätyyppinsä tuodaan tiedostettavaan muotoon. Tavoitteena on kvalitatiivisesti eli laadullisin keinoin ymmärtää ja tulkita tutkimusilmiötä, joka on tutkielmassa sävellyttäminen. Se ei myöskään pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan mielekkään tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Hyödynnän tutkielmassa aineistolähtöistä (induktio) sekä teorialähtöistä (deduktio) analyysitapaa, joten se on kaksivaiheinen. Tutkimuskysymyksiin opettajien kokemuksista säveltämisestä ja ajatuksia hyvästä sävellyttäjistä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa aineistoa käsitellään Miles ja Hubermanin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113) kehittämän kolmen eri vaiheen kautta: redusointi, klusterointi sekä abstrahointi. Sen tarkoituksena on yhdistellä käsitteitä, löytää ryhmiä ja siten vastata tutkimustehtävään. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee näiden vaiheiden kautta empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytän opettajien profilointiin sävellyttäjinä, sillä se perustuu jo aiemmin hankittuun tietoon sävellyttäjän tyyppiominaisuuksista. Analyysissa aion hyödyntää näitä valmiita sävellyttäjätyyppejä (ks. luku 2.3) ja tarkoitukseni on yhdistää opettajat näihin teoreettisiin rooleihin ja luoda sävellyttäjäprofiili jokaisesta opettajasta.

Aineisto koostuu kuudesta alakoulun musiikkiluokan opettajan haastattelusta. Haastattelujen ajankohta oli joulukuu 2019 ja tammikuu 2020. Tutkimusta varten kartoitin kouluja, joissa musiikkiluokkatoimintaa järjestetään. Näin pyrin saamaan tutkielmaan haastateltavia eri kunnista ja lähestyin opettajia puhelimitse ja sähköpostin välityksellä. Haastateltavia kerätessä kriteerinä oli ainoastaan se, että opettaja toimii haastatteluhetkellä musiikkiluokan opettajana alakoulussa. Se kohdistaa haastatteluvastausten sisällön varmemmin sävellyttämiseen nimenomaan

musiikkiluokilla. Musiikkiluokkia järjestetään pääsääntöisesti kolmannelta luokalta eteenpäin, joten tutkielmaan osallistui opettajia vain vuosiluokilta 3–6. Aiheena säveltäminen ja paikkaansa hakeva termi sävellyttäminen aiheutti joiltain osin haluttomuutta osallistua haastatteluun, koska jotkut opettajat eivät kokeneet osa-aluetta itselle tutuksi. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä valikoida haastatteluun sellaisia, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Tutkittava aihe on kuitenkin vielä murroksessa ja hakemassa paikkaansa, joten tutkimuksellisesti oli erittäin mielekästä ottaa kohdejoukkoon keitä tahansa alakouluissa toimivia musiikkiluokan opettajia, koska se antaa samalla kuvaa siitä, minkälaisessa asemassa ja arvossa säveltäminen käytännön tasolla on.

Jokainen haastateltu opettaja osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja haastattelut järjestettiin opettajien paikkakunnilla, pääsääntöisesti opettajan omassa kouluympäristössä. Haastateltavat ovat kaikki Etelä- ja Keski-Suomen alueelta. Anonyymiuden suojaamiseksi opettajien paikkakuntia ei mainita, eikä se ole tutkielman kannalta olennaista. Tutkielmaan osallistui opettajia erilaisin taustoin ja anonyymiutta suojellen heidät on nimetty kuvitteellisin etunimin. Haastattelutilanteessa kysyin opettajilta työkokemuksesta musiikkiluokilla, koulutustaustan, mahdollisen koulutuksen sävellyttämiseen sekä opetettavan luokka-asteen. Heidät on esitelty taulukossa 3 täysin satunnaisessa järjestyksessä.

TAULUKKO 3. Kohdejoukko (n=6).

Haastateltavat	Työkokemus musiikki-luokilla	Koulutus	Koulutus sävellyttämiseen	Opetettava luokka-aste
<b>Annika</b>	Alle 10 vuotta	Luokanopettaja ja musiikin aineenopettaja	Jonkin verran	6.lk
<b>Sara</b>	Alle 5 vuotta	Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	Ei ole	6.lk
<b>Juulia</b>	Alle 30 vuotta	Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	Ei ole	3.lk
<b>Miia</b>	Alle 10 vuotta	Luokanopettaja ja musiikin aineenopettaja	Ei erityisemmin	5.lk
<b>Markus</b>	Alle 25 vuotta	Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	Ei erityisemmin	6.lk
<b>Hanna</b>	Alle 10 vuotta	Luokanopettaja, erityisopettaja ja musiikin aineenopettaja	Ei säveltämiseen, mutta vähän luovaan tuottamiseen	4.lk

Haastattelujen tallentamiseen käytin mobiililaitteen ääninauhuria ja haastattelujen pituus vaihteli 25 minuutin ja 60 minuutin välillä, keskimäärin 30 minuuttia. Jokainen opettaja haastateltiin

yksi kerrallaan, eivätkä opettajat tiedä toistensa haastatteluista tai vastauksista. Opettajien haastattelut toteutin teemahaastattelurungon mukaisesti. Haastattelut etenivät teemoittain, mutta tarkentavat kysymykset vaihtelivat haastattelun etenemisen ja keskustelun mukaan. Jokainen haastattelu oli siten yksilöllinen ja vain teemakysymykset olivat varmasti käsiteltävät aiheet jokaisen haastateltavan kohdalla. Myös sävellyttämisen vähyys ohjasi keskustelua välillä luovan tuottamisen puolelle, koska omakohtaista sävellyttämiskokemusta ei välttämättä paljoa ollut. Teemakysymykset (typistetty haastattelurunko) on luettavissa tutkielman lopussa (Liite 1) ja kuten Eskola ja Suoranta (1998, 79) toteavatkin, teemahaastatteluun rakentuvat teemat eivät synny ilman jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Nämä muodostamani teemat on esitelty seuraavassa kuviossa.



KUVIO 1. Haastattelun teemat.

Haastattelun lopulla toteutin opettajilla prioriteettitehtävän, jossa sävellyttäjän yksittäiset ominaisuudet piti asettaa mieleiseen ruutuun neljästä vaihtoehdosta. Näistä ominaisuuksista ”erittäin tärkeää” -ruutuun sijoitetut ominaisuudet otettiin tehtävän toiseen vaiheeseen. Opettajien piti sijoittaa ne keskenään tärkeysjärjestykseen prioriteettijanelle. Prioriteettijanelle nuolen suuntaisesti ylimpänä on opettajan mielestä (”erittäin tärkeistä”) kaikista tärkein ominaisuus ja alimpana vähiten tärkein. Opettajat saivat haastattelussa mahdollisuuden myös kysyä jotakin tai lisätä mahdollisesti sanomatta jääneitä asioita. Yksittäinen opettaja saattoi kysyä tarkentavia

kysymyksiä tai selitystä jollekin kysymykselle tai prioriteettitehtävässä jollekin ominaisuudelle.

Prioriteettitehtävässä (ruudukko ja jana) käytettävät ominaisuudet ovat kirjallisuuden pohjalta esiin nousseita sävellyttäjän, eli tässä tapauksessa mitä tahansa säveltämistä ohjaavan opettajan ominaisuuksia. Ominaisuudet on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Prioriteettitehtävän ominaisuudet (n=13).

- 
- ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta,
  - olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä,
  - ohjata erilaisin ohjaavin kysymyksin (ei valmiita vastauksia),
  - olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein,
  - uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää,
  - rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi,
  - luoda tasapaino opettajan ohjaamisen ja oppilaan omatoimisuuden välille,
  - olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen,
  - olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän,
  - luoda sopiva ympäristö,
  - olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä,
  - tukea oppilaiden musiikillista kasvua, sekä
  - luoda onnistumisen kokemuksia
- 

Aineiston keruun jälkeen litteroin jokaisen haastattelun eli muutin ne tekstimuotoon. Sen jälkeen alkoi aineiston analysointivaihe. Aineiston analyysin tarkoituksena oli tiivistää, selkeyttää ja tuoda esiin aineiston sisältämä informaatio. Sen perusteella pyrin myös tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysivaiheessa tuli esiin paljon muutakin tietoa, joka ei käsitelty juuri kyseistä teemaa. Ne olivat tarpeen jättää tutkielman ulkopuolelle, jotta tutkielma pysyy rajatussa aiheessa. Tässä kohtaa tarpeettomista aiheista saisi vain hyvän pohjan uuden tutkimuksen aloittamiseksi.

Aineistolähtöisessä analyysissä kuten teorialähtöisessäkin, koodasin tekstistä kysymyksiin liittyen oleellisia vastauksia erilaisin väreihin. Kaiken ylimääräisen, esimerkiksi puheenaiheen vaihtuessa pois aiheesta, pystyin jättämään pois analysoinnista. Myös turhat yksittäiset merkityksettömät sanat kuten ”niinku” jätin pois, joka osaltaan helpotti tekstin analysointia. Samalla värillä merkityillä osioilla oli jokin yhteys toisiinsa ja se helpotti aineiston tarkastelua ja merkitysten poimimista. Koodasin myös haastateltavat lyhenteillä, kuten A1 =haastattelu yksi ja A2 =haastattelu kaksi. Vasta myöhemmin haastattelukoodi sai kuvitteellisen etunimen, joka

helpottaa tutkielman lukemista. Myös itselleni on mielekkäämpää taivuttaa lauseissa nimeä, kuin koodia.

Värikoodauksen jälkeen nostin esiin aineistosta nousseet kuvaukset tutkimuskysymysten näkökulmasta. Sen jälkeen pyrin saamaan aineistosta esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Aineiston tutkiminen vaatii paljon paneutumista ja moneen otteeseen lukemista, jotta pystyy löytämään teksteistä erilaisia merkityksiä. Merkityskokonaisuudet löydetään siten, että ne ovat yhteenkuuluvia ja samankaltaisia. Analyysissa pyritään tematisoimaan, käsitteellistämään, sekä narratiivisesti yleistämään esitettyjä kuvauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101–102.) Teemat ovat myös riippuvaisia tutkijan omasta tulkinnasta ja niiden tueksi tuloksissa on suoria sitaatteja haastatteluista. Pelkästään myöskään sitaatit eivät selitä käsiteltäviä teemoja, vaan ne vaativat tuekseen teorian sekä empirian vuorovaikutuksen (Eskola & Suoranta 1998, 176). On hyvin harvinaista, että haastateltavat ilmaisevat saman asian samoin sanoin, vaikka tutkija koodaakin ne samaan luokkaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Siksi on mielenkiintoista tuoda tuloksissa esiin myös opettajien omin sanoin kuvattuja sitaatteja.

Opettajien sävellyttäjätyyppejä selvitin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Siinä muodostin strukturoidun analyysirungon, jonka sisälle muodostin erilaisia luokituksia, kuten aineistolähtöisessäkin. Runkoon liitin vain niitä asioita, jotka sopivat tutkimukseen ja tutkimuskysymykseen. Analyysirunkoon liitetyt luokat pelkistin siten, että ne kuuluvat johonkin neljästä tyyppistä. Usein kuitenkin esiin tullut asia oli jo suoraan ominaisuus, joka liittyi valmiiseen rooliin. Esimerkiksi opettajan esiin nostama sävellystehtävän sopiva rajaaminen oli suoraan organisoijaan kuuluva ominaisuus. Luokittelun kautta tai suoraan, taulukoin aineistosta esiin nousseet ominaisuudet kunkin sävellyttäjätyypin alle. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä nämä aineistosta nousseet sisällöt siis kategorisoin kuvaamaan jo määritellyjä rooleja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115). Taulukosta sai siten selville, mihin tyyppiin opettaja ominaisuuksineen enimmäkseen kuuluu ja opettajalle voitiin nimetä sävellyttäjätyyppi. Tyypit toimivat suuntaa antavina, mutta omaavat tietyt ominaispiirteet, esimerkiksi organisoijan päätehtävänä on organisoida sävellystehtävä. Opettajat eivät haastatteluissa tienneet ominaisuuksien yhteyksistä mihinkään rooliin, eivätkä myöskään tyypeistä, jotka ovat koko tutkielman perusta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia sävellyttämisestä sekä ajatuksia hyvästä sävellyttäjistä. Miles ja Hubermanin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108) kehittelemän analyysin prosessoinnin ensimmäisenä vaiheena on redusointi (=pelkistäminen). Poimin aineistosta kaikkea opettajan kokemuksiin liittyviä kommentteja ja ajatuksia sävellyttämisestä ja säveltämisestä. Jokaisen haastattelun aineistosta muodostin yhteisen taulukon, jossa vastaukset on pelkistetty yksinkertaisempaan muotoon. Esimerkiksi kysyttäessä sävellyttämiseen vaikuttavista tekijöistä, yksi opettaja kommentoi: ”tää talo on ihan täynnä”. Sen pelkistin muotoon ”tilan puute”. Seuraavana analyysiprosessin vaiheena on klusterointi (=ryhmittely). Tutkin taulukkoa eri näkökulmista ja vertailin sen sisältöjä toisiinsa. Sisällöistä etsin yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, ja lopulta taulukon pelkistetyistä asioista muodostui ryhmiä, joita yhdistää jokin yhteinen tekijä. Esimerkkinä ”tilan puute” ja ”ajankäyttö” ryhmittelin samaan luokkaan, joka sai nimekseen ”resurssit”. Viimeinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on abstrahointi (=oleellisen tiedon erottaminen). Jokaisesta aineistosta muodostuneesta ryhmästä otin esiin vain olennaisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Oleellinen tieto vastasi esitettyyn tutkimuskysymykseen ja sen lisäksi keräsin aineistosta sitä tukevia si- taatteja eli opettajien suoria lainauksia.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi tutkin hyvän sävellyttäjän ominaisuuksia prioriteettitehtävän avulla. Listasin ominaisuuksia taulukkoon niiden sijoittelun mukaan ja laskin niiden keskiarvoja. Vertailin, mihin ruutuihin opettajat sijoittivat mitäkin ominaisuuksia ja mille sijoille kaikista tärkeimpiä ominaisuuksia laitettiin. Analysointiin ei siis vaikuttanut oma tulkin- tani vastauksista vaan ne ovat tilastollisia faktoja. Näin sain selville, mikä on esimerkiksi kai- kista tärkein ominaisuus opettajien mielestä. Omin sanoin kuvailtujen sekä prioriteettitehtävän ominaisuuksien vuoksi pääsin vertailemaan, kuvaavatko opettajat itse samoja asioita kuin prio- riteettitehtävässä esitetyt ominaisuudet vai ovatko vastaukset ristiriidassa keskenään.

### 3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkielman luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkittavalle asialle valitaan sopiva menetelmä. Tutkielmassa käytettävä teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu etenee kyseisen teeman ja niihin liittyvien kysymysten kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Laine 2001, 39.) Teemahaastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden puhua vapaasti syvällisestikin eri asiayhteyksistä, joita toisenlaiset metodit eivät voi saavuttaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35). Samalla tehtäväni oli pitää haastattelu aiheessa ja koossa, joka edellyttää omaa asiantuntemusta tutkittavasta temasta.

Tutkielmani pyrkii aineiston ja analyysin validiuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) painottavat sitä, että tutkielman pitää tutkia sitä, mitä on luvattu. Vaikka tutkijan kokemus tutkittavasta aiheesta on olennainen osa tällaista fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, tutkijan omat mielipiteet ja näkemykset pidetään tiukasti haastattelutilanteiden ulkopuolella. Tutkijana omat näkemykseni eivät siis saa vaikuttaa haastateltavaan ja hänen vastauksiinsa. Haastattelu on ainutkertainen lähestymistapa, jossa on mahdollista päästä lähelle tutkittavia henkilöitä, heidän kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16). Haastattelu on siis hyvä valinta tutkielman menetelmäksi, koska tiedostan aiheen tuottavan siten monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Luotettavuudesta kertoo myös hyvin suunniteltu haastattelurunko, jonka toteutin jokaisen haastateltavan kohdalla. Teemahaastattelu antaa haastattelijalle vapaudet syventää ja esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta vastauksista saadaan esiin syvällisiä ja jopa arkoja asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 184.) Erityisesti tutkittavien kohtelu, kuten informointi sekä mahdollisuus antaa palautetta tai keskeyttää tutkimus hänen osaltaan, tuo luotettavuutta tutkijan toiminnalle (Baumfield, Hall & Wall 2013, 35–36). Tutkielman luotettavuutta lisää myös oma sitoumukseni tutkittavaan aiheeseen (usko oman aiheen tärkeyteen), haastattelutekniikka (äänitys), yksilöhaastattelujen pitäminen erillään toisista sekä tutkielman suunniteltu kokonaisuus (Baumfield, Hall & Wall 2013, 36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Esimerkiksi haastattelutekniikkana keskustelun äänittäminen tuo luotettavuutta haastattelijan omiin muistiinpanoihin verrattuna. Siten en päässyt tiivistämään asioita omien mieltymysteni pohjalta, vaan sain aineistoon sanatarkkoja lauseita. Myös rivien väleistä voi kuulla eleitä, kuten huokauksia. Joskus

taun pituus voi olla merkittävä seikka. Haastattelijana pystyin myös palaamaan äänitykseen tarvittaessa, kun jotakin oli syytä tarkentaa tai vahvistaa.

Tutkimuseettisesta näkökulmasta olennaista on jo lähtökohtaisesti tutkijan toimintatavat. Rehellisyys ja huolellisuus tutkielman tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa on oleellista. Tutkielma on alusta alkaen suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteellisten vaatimusten mukaan. Olen hankkinut luvat haastatella opettajia ja perehtynyt esimerkiksi tietosuojaan ja huomioinut sen tarkoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–142; Wester 2011.) Olen myös ottanut huomioon tutkielmassa käytetyn termin moninaisuuden ja alkuperän. Tutkielma käsittelee sävellyttämistä kirjallisuuden (teoria), haastattelun (empiria) ja oman perehtyneisyyteni kautta, joten termin käytön perustelu ja selkeä avaaminen myös lukijalle on tärkeää. Se lisää tutkimuksen luotettavuutta ja on tärkeä osa tieteellistä toimintatapaa.

### **3.4 Tutkijan rooli**

Tässä tutkielmassa olen tutkijana hyvin aiheeseen perehtynyt ja kiinnostunut säveltämisen maailmasta. Oma harrastuneisuus säveltämiseen on kehittynyt pienestä pitäen tähän päivään asti, ja näin opettajankoulutuksen myötä minussa on herännyt vahva kiinnostus jokaisen oppilaan kykyyn säveltää itse. Olen opinnoissani kuten harrastuksenakin perehtynyt erilaisiin sävellyspedagogiikan materiaaleihin (esim. Hartikainen 2017) ja yrittänyt löytää omaa tapaa toimia sävellyttäjänä kaiken ikäisille oppilaille. Pidän säveltämisen mahdollistamista opettajana hyvin yksinkertaisena osana musiikinopetusta, ja puheet oppilaiden kyvyttömyydestä ovat mielestäni perusteettomia. Jokainen opettaja on kykenevä sävellyttämään sen laajassa kontekstissa edes jotain ja se on helposti liitettävissä arkipäiväiseen musiikinopetukseen. Kuten Riitta Tikkanen (Partti & Ahola 2016) haastattelussaan kuvailee opettajista kumpuavaa pelkoa sävellyttää, koen itsekin, että suurin syy sävellyttämisen vähäisyydelle on opettajan uskon puute omiin kykyihinsä. ”Kyseessä on musiikkikulttuurissamme pitkään ja tiukasti istunut ’meneekö oikein/väärin’ -traditio”, kuten Tikkanen tuo esiin, ja sellainen ajattelu opettajissa pitäisi todellakin purkaa (Partti & Ahola 2016, 115).



Tutkijan on oltava aina avoin, hyväksyvä ja tarpeen tullen motivoiva, jotta haastateltava uskalltaa esittää ajatuksiaan ja kokemuksiaan avoimesti. Minun oli kiinnitettävä huomiota itseäni sekä koko tutkimusprosessin arviointiin. Tutkijana en tehnyt päätelmiä yksinomaan omista hypoteeseistani käsin, vaan tulkittuja tuloksia oli aina syytä vahvistaa jo aiemmin tutkitulla tiedolla. Tutkijan roolissa merkittävää onkin ymmärtää tutkimuksen ontologiset lähtökohdat. (Baumfield, Hall & Wall 2013, 30–31; Koshy 2010, 23; Tuomi & Sarajarvi 2009, 140–142.) Hermeneuttisesta näkökulmasta olen tutkijana kiinnostunut ainutkertaisesta aiheen kokemisesta sekä sen ainutlaatuisuudesta. Jokaisen haastateltavan oma kokemus on merkittävä ja itessään arvokas, jolloin tutkimus etenee induktiivisesti yksittäistapauksista yleiseen. (Laine 2001, 32.) Ei ole ketään, joka toimisi samoin kuin toinen tai ajattelisi jonkun säännön tai tyyppin mukaisesti. Siksi olen hyvin kiinnostunut jokaisesta haastateltavasta yksilöstä ja tarkoituksena oli myös kohdella heitä sen mukaisesti.

Väistämättä luotettavuutta voi kyseenalaistaa tutkijan ollessa itse näin merkittävässä roolissa tutkimuksen kannalta. Mikään tutkimustulos ei voi olla konsensukseen perustuvan ja pragmaattisen totuusteorian mielessä ”totta”, koska tutkija on itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija (Tuomi & Sarajarvi 2009, 135–136). Menetelmänä laadullinen tutkimus voi Tuomi ja Sarajarven (2009, 136) teoksessa kuitenkin tuottaa totuutta ja tietoa, ja on vain hyväksyttävä, että tiedonantajan kertomus kulkee tutkijan kehyksen läpi. Toisaalta siihen kuuluu tutkijan oma tietämys, joka näkyy haastattelukysymysten asettelussa ja rajaamisessa: mikä kysymys on helppo tai vaikea, mikä olennainen tai epäolennainen. Joskus voi olla tarpeen muotoilla kysymyksiä haastattelutilanteessa uudelleen niiden ymmärrettävyyden vuoksi.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Opettajien sävellyttäjätyypit

Haastateltavan opettajan omaa sävellyttäjätyyppiä selvitin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja on itsessään tutkielman tärkein tutkimustehtävä. Opettajat kertoivat sävellyttämisen kokemuksistaan eri teemojen ja niihin liittyvien kysymysten kautta. Analysoinnin tarkoituksena oli muodostaa jokaiselle opettajalle sävellyttäjätyyppi. Seuraavaksi esittelen jokaisen haastateluun osallistuneen profiilin. Esittelyssä on jokaiselle opettajalle nimetty sävellyttäjätyyppi ja sitä tukemaan erilaisia kuvauksia aineistosta sekä opettajien omia sitaatteja. Jokaisen opettajan vastauksista esiin nousseet kuvaukset itsestä olivat monipuolisia ja ominaisuudet liittyivät useaan vaihtoehtoon näistä teorian neljästä sävellyttäjätyypistä. Tuloksellisesti ei siis voida nimetä, että joku opettaja on nimenomaan yksi sävellyttäjätyyppi. Opettajan nimen perässä on kuitenkin häntä kuvaava sävellyttäjätyyppi, jota hän on aineiston perusteella lähimpänä.

#### 4.1.1 Annika – Määrätietoinen kuulija

Annika on sävellyttäjänä enimmäkseen kuulija. Hän arvostaa ennen kaikkea oppilaiden omia kykyjä heidän omista lähtökohdistansa riippumatta ja on ylpeä niistä. Annika kertoi luokkansa tämänhetkisestä projektista, jonka kruununa järjestetään pienimuotoinen konsertti. Siinä on tarkoitus esittää oppilaiden omia sävellystuotoksia. Vaikka on selvää, että Annikalla on opettajana ja sävellyttäjänä vastuu kokonaisuudesta, hän pystyy yleensä muistamaan, että säveltämisprosessi on useimmiten oppilaiden oma juttu, eikä hän puutu työskentelyyn, ellei oppilaat sitä pyydä. Kuulijan usko, tuki ja läsnä oleminen on vahvasti esillä Annikassa sävellyttäjänä.

*Annika – Muuten en sillä tavalla tunge nokkaani siihe heiän työhön paitsi sit kun he pyytää apua tai sit et huomaa et nyt täs on semmonen jumi.*

Sävellyttäjänä Annika osaa arvostaa oppilaiden omaa luovuutta. Vaikka kaikilla oppilailla ei olisi erinomaisia taitoja soittaa tai laulaa, tai idea on haparoiva eikä sitä ymmärretä musiikin

teoriankaan valossa, jokaisen oppilaan idea voi johtaa johonkin suureen ja hienoon lopputulokseen. Kuulijan tärkeä tehtävä luoda varmuuden tunnetta oppilaan kykyihin näkyy myös Annikassa tämän haastattelun perusteella. Hän on omin sanoin kannustava ja oppilaita osallistava, ja mahdollisuuden tullen siirtyy opettajajohtoisesta ohjaamisesta sivustakatsojan rooliin.

Organisoiija tulee Annikassa esiin toiseksi eniten. Hän on määrätietoinen siinä, mitä tekee. Sävellyttämisen on tarkoitus olla ilmiöpohjaista ja kokonaisvaltaista. Juuri siitä on organisoiijassa kyse, että hän yhdistää säveltämisen myös muuhun osa-alueeseen, vaikka musiikin luominen onkin sen kaiken pohja. Oppilaatkin tiedostavat organisoiijan ansiosta, miten musiikki on hyvin kokonaisvaltaista.

*Annika – Vaik just se, et soietataa jotaa nokkahuiluu ni ei sitä soietata vaa sen takia et soietata nokkahuilua vaan se, et me samal harjotellaa teoria-asioita.*

Organisoijaan kuuluu vahvasti Annikassa se, että hän tietää sävellyttäessä, mitä oppilailta voidaan vaatia. Hän mahdollisesti muodostaa sellaiset pienryhmät, että niissä on erilaista osaamista ja sävellysprosessi siten toimii ja etenee toivotulla tavalla. Organisoijana hän myös arvostaa oppilaiden idea-aihoita ja tuo omat ajatukset mukaan säveltämistehtävässä. Tähän vaikuttaa varmasti Annikan oma kokemus säveltämisestä ja sävellyttämisestä, mikä tuli esiin haastattelutilanteessa. Kun otetaan huomioon oppilaiden sekä opettajan toiveet, sävellyttämisen kokonaisuus selkeytyy kaikille ja jokainen tiedostaa punaisen langan paikan.

*Annika – Oppilailt tuli ideoita et mitä tavallaa on tärkeitä säveltämisessä - - sit mä lisäsin sinne asioit mitä mä piän tärkeinä ja sit me yhes tehti lista et mis järjestykses ja mitä kannattaa tehdä.*

Sävellyttäjänä Annikalla on myös haastajan piirteitä. Sävellysprosessissa hän usein kiertelee ja haastaa kyselemällä ja johdattelemalla säveltämistä eteenpäin. Myös ongelmatilanteet selviävät, jos opettaja käy antamassa oppilaille pieniä neuvoja.

*Annika – Mä kiertelen siinä koko ajan vähän kuuntelemas. Sit ku mä huomaan et siel on jootaan semmosii että mistä pystyis pikkasen että no mieltikääs mielummin näin päin tai jos ne jää jumii.*

Mallintajaan liittyy Annikan motivointi heti prosessin alussa. Hän on mielestään oppilaita innostava ja he ovat koko luokkana osallistuneet Reilu luokka -kilpailuun, jossa koko luokka on säveltänyt yhdessä. Sitä voisi nimittää kanssasäveltämiseksi, joka myös on mallintajan ominaisuus.

Annika myöntää olevansa myös hieman perfektionisti. Hänen on joskus vaikea luopua omista mieltymyksistään ja muistaa se, että jos oppilaat säveltävät, se on heidän näköisensä prosessi ja työnsä. Hänellä voi olla malttamattomuutta pysyä erossa liioin ja olla esimerkiksi neuvomatta, miten tehdyn asian saisi kuulostamaan vielä hieman paremmalta.

*Annika – Oon huomannut mones asias ettei aina tarvis puuttuu et ”hei tehkääski noin, kokeilkaas tohon tota maj-sointua et se kuulostaa paljo paremmalt ku nyt toi mikä teil on siinä”.*

Tavoitteena Annikalla on aina onnistumisen kokemukset ja oppilaiden osallisuus kaikissa säveltämistehtävissä. Vaikka nimesin Annikan ennen kaikkea sävellyttäjätuypiltään kuulijaksi, hän on ominaisuuksiltaan monipuolinen sävellyttäjä.

#### **4.1.2 Hanna – Höpsöttelevä organisoiija**

Hanna on vahvasti organisoiija. Hänen tapansa on luoda turvallinen ympäristö oppilaille, jossa jokaisella oppilaalla on tilaa tulla nähdyksi ja kuulluksi. Kaikki luokassa tietää, mitä organisoijana hän oppilailta odottaa sekä mitä pitäisi tehdä. Mieluiten Hanna antaa selkeät ohjeistukset ja raamit, ja antaa oppilaiden työskennellä omineen ja on itse tilanteesta irrallinen. Hannan on organisoijana siksi rakennettava hyvä lähtötilanne, josta oppilaat kykenevät aloittamaan työskentelyn.

*Hanna – Yritän olla irrallinen - - Aina sinne ryhmään yritän saada jonkun, joka toimis priimusmoottorina et ne sais keksiä keskenään, tai sitte yrittäny luoda sellaset lähtökohdat et niil ois valmiina jotaki melodiamistä lähtee liikkeelle muuttamaan sitä.*

Organisoijalla kuten Hannallakin on tapana antaa positiivista ja kehittävää palautetta. Hän kehuu, jos suoritus on hyvää ja mahdollisesti antaa oppilaalle uuden koukun, jolla kehittää itseä. Hanna kutsuu itseään vaativaksi, mutta samalla sallivaksi sävellyttäjäksi. Organisoijana hän rakentaa selkeät rajat, jotta oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan. Sitten kun rajausta on kunnossa, voidaan irrottautua ja heittäytyä Hannan omien sanojensa mukaan ”höpsöttelyyn”.

*Hanna – Ne höpsöttelytilanteet ei oo sellasia, et voi tehä mitä tahansa mitä haluaa, vaan siellä kyllä ne raamit on olemassa.*

Kuulijaksi Hanna luokituu sillä, että hän arvostaa oppilaiden omaa tekemistä ja omia tuotoksia. Hän on hyvin lämmin ja oppilaita kannustava. Kuulijana hän on myös realistinen sen suhteen,

että kaikki tuotokset eivät ole aina ja heti täydellisiä teoksia. Täytyy lähteä pienistä onnistumisista kohti suurempia tavoitteita.

*Hanna – Se siitä lähtee pikkuhiljaa kehittyä ja kyl ne sit sai jotai soitettua ja huumorin kautta siihen päästiin, ja just yrittää nähä jotenki sitä prosessia ite ja sitte oppilailleki avata sitä, että kun lähetää soittaa ni ei se voi kuulostaa hyvältä, et eihän nyt kukaa vauvakaa ku lähtee kävelemää ni osaa heti kävellä - - ensin täytyy soittaa huonosti, et se kuuluu asiaan.*

Hanna on myös oiva mallintaja, jota kuvaa myös hänen käyttämänsä termi ”höpsöttäminen”. Hän heittäytyy oppilaiden kanssa luovaan tilanteeseen. Jokainen tekee sen kuitenkin omalla persoonallaan. Yhtä lailla Hanna on myös haastaja, joka kiertelee ryhmissä ja antaa ohjeita, jotta oppilaat pääsevät tehtävässä eteenpäin. Hanna ei anna oppilaille valmiita vastauksia ja hänellä on myös taito sietää epämukavuutta, joka kuuluu erityisesti haastajan rooliin. Epämukavuutta voi myös kokea oppilaat, kunhan perusturva on aina olemassa:

*Hanna – Kyllä epämukavuuttaki täytyy sietää, ni ei se oo mulle opettajana ollu niin kauheen iso juttu et siellä on jollaki epämukava olo välillä, ku mie vaan tiään et se perusturvallisuus on olemassa.*

Hanna on siis erittäin hyvä organisoija ja pitää strukturoinnista huolen. Sitten, kun ympäristö sen sallii, niin voi sopivissa määrin lähteä kokeilemaan höpsöttelyä, niin oppilaat kuin Hanna itsekin. Oppilaiden omat tuotokset ja prosessi ovat suuressa arvostuksessa ja vaikka ryhmä ei olisi synnynnäisesti täynnä huippusäveltäjiä, pienet kokemukset säveltämisestä ovat epämukavuudenkin keskellä suuria valon lähteitä.

#### **4.1.3 Sara – Sensitiivinen organisoija**

Sara on tyypiltään vahvimmin organisoija. Tärkeimpänä hänen rooliinsa ja sävellyttäjän tehtävänsä kuuluu sävellystehtävän rajaaminen, puitteiden luominen ja tietynlainen yksinkertaisuus. Hän lähestyy sävellyttämistä käytännön muusikkouden kautta, mikä kuuluu organisoijan rooliin. Hän jopa pitäisi sävellyttämistä omana periodina, jotta tietynlainen intensiivisyys ja rauha tekemiseen säilyisi.

Organisoiminen on ehdottomasti Saran vahvuuksia. Tilanne pitää saada niin sujuvaksi, että kaikki pääsisi osallistumaan ja opettaja pystyisi jokaista myös tukemaan. On haastavaa, jos heterogeenisissä ryhmissä toisia pitää patistaa ja toisia taas jarrutella. Säveltämisen

harjoittelemineen on Saran mielestä myös osa yleistaitoja, kuten toisen huomioimisen taito, ja että lopputulos olisi yhteinen. Sara on vähän huono sietämään epämääräisyyttä, kun organisoijana tilanne pitäisi olla hyvin hallinnassa, mutta samalla tulisi olla innostava.

*Sara – Haaste on sietää tämmösissä projektiluontaisissa työskentelyissä sitä tiettyä epämääräisyyttä ja sitä et ei voi hallita sitä prosessia täysin. Ja sen sanomista itselle et tässä tapahtuu nyt hyviä asioita ja tää prosessi on tärkeää.*

Saran vastauksista ja itsensä kuvailusta huomaa, että hän lähtee opetukseen täysillä ja tosissaan, eikä tee mitään, mistä hän ei ole täysin varma. Saran mainitsema puolivillaisuus liittyy vahvasti sävellyttämisen vähyyteen, koska hän ei koe olevansa omalla mukavuusalueella, varsinkin kun käytetään termiä säveltäminen ja se erotetaan sen yläkäsitteestä eli luovasta tuottamisesta.

*Sara – Mä ajattelen sillai et mä en lähe mihinkää juttuu sillee puolivillaisesti et ehkä se on ollu yks syy miks ei oo lähteny vaan tekemään, et haluaa sitte et mul on itellä ajatus et miks tätä tehdään ja mä oon mieltiny tän homman.*

Saralla on sävellyttäjänä myös hyvin vahvana puolena herkkyys, joka on ominaista kuulijalle. Sara on herkkä monin tavoin. Hän reagoi oppilaiden palautteeseen herkästi ja häneen vaikuttaa oppilaiden palaute esimerkiksi tehtävän mielekkyydestä. Toisaalta hän on myös herkkä aistimaan oppilaiden tunteita ja on omienkin sanojensa perusteella hyvin sensitiivinen. Sitä kautta hän osaa ohjata hienovaraisesti jokaista oppilasta yksilönä.

*Sara – Kaikkee ei voi lausuu ääneen oppilaille, et pitäs hyvin hienovaraisesti ikään kuin pystyyn ohjaa sitä -- tai antaa jo siin ohjeistukses, et jokainen tuottaa jonkun idean ja se otetaan jollain tavalla mukaan tähän lopputulokseen.*

Kuulijana Sara luo myös turvallisen ja kaikkia huomioivan ilmapiirin. Hänellä on välillä haasteita muistaa, että sävellyks on hyvin oppilaiden näköinen. Sara saattaa joskus itsekin innostua säveltämisestä liikaa ja siten osallistua oppilaiden tekemisiin liian paljon.

*Sara – Yleensähan opettaja myös itse on innostunu siitä, mitä tehdään ja sit voi sekottua se, et mikä on se mun oma tavoite ja mikä ois oppilaiden kannalta tässä mielekästä.*

Haastajana Sara yrittää luoda tasapainon vapauksien ja opettajan ohjaksien välille. Hän myös ideoi oppilaiden ohella hieman haastaen erilaisin kysymyksin kesken työskentelyn. Ideoiva ja innostava Sara on itse tilanteeseen heittäytymällä myös tietynlainen mallintaja, joka yrittää parhaansa motivoida oppilaat, ja kuten edellä mainittiin, motivoi itse itsensäkin.

*Sara – Ni semmonen veteen piirretty viiva et kuinka paljon mä annan vapauksia ja kuinka paljon mä pidän niit ohjaksia omissa käsissä.*

Saralla on kunnianhimoa panostaa ja luoda hyviä kokonaisuuksia. Hän etsii sopivaa tasapainoa oppilaiden vapauksille ja omalle ohjaamiselle. Sensitiivisyys ja herkkyys ovat ehdottomasti hyviä ominaisuuksia, joiden kautta jokainen oppilas tulee huomioiduksi yksilönä ja arvokkaana kokijana ja tekijänä.

#### 4.1.4 Miia – Spontaani kuulija

Miian tyyppi sävellyttäjänä on lähes yksimielisesti kuulija. Hän ei odota oppilailta mitään sinfonioita, vaan säveltäminen voi ilmetä pienissä mittakaavoissa. Miialla on taitoa tarttua hetkeen, kuunnella oppilaiden ideoita ja käyttää niitä sävellyttäessä. Hänelle on kuulijana erittäin olennaista arvostaa kaikkea sitä, mitä lapsista itsestä kumpuaa. Vain ajan puute tahtoo olla esteenä sävellyttämiselle.

*Miia – Parhaiten ne on niitä hetkiä, kun ei oo suunnitelmii. Tavallaa hetkeen tarttumista ja sitä semmosta omien tuntosarvien virittämistä, että jos on pieni itu olemassa jossain tilanteessa et sen näkis ja huomais ja antais sille tilaa.*

Miialle on tyypillistä huomioida kaikkien oppilaiden lähtötasot, mikä kuuluu selvästi kuulijan ominaisuuksiin. Hän rohkaisee ja tukee oppilaita yrittämään ja kehittämään itseään luovalla saralla. Palaute on myös kannustavaa ja arvostavaa.

*Miia – Toisilla ihan jo pelkästään toiminnan ohjauksen tukee - - toiset tarvii kannustusta itsetunnon kautta, et se on hyvä, se mitä sä teet, ja se on oikein, ja semmost rohkasua.*

Miia on myös kuulijan tavoin kokeileva. Hän hyödyntää aiempia tietoja ja taitoja käyttäen erilaisia elementtejä kuten värejä, koskettimia ja laattoja. Miia hyväksyy oppilaiden omat ratkaisut, vaikka se olisi jotain, mitä itse opettajana ei olisi tullut ajatelleeksikaan. Hetkellinen kaaoskin voi johtaa parhaaseen lopputulokseen. Tietysti joskus on vaikeaa päästää irti, koska myös Miia haluaa olla tilanteen päällä.

*Miia – Joskus on haastavaa uskaltaa antaa sen tilanteen viiä, sitä kuitenkin tahtoo olla täs työssä vähä semmonen, et on suunnitellu et asiat menee jollain tavalla ja sit jos ne ei meekään, ni sit se on sietämisen paikka itelle.*

Organisoiija on toinen tyyppi, joka myös sopisi Miialle. Hän lähestyy sävellyttämistä kokonaisvaltaisesti, ilmiönä, ja tuo sen esiin arkisina asioina ja hyvin pienin askelin. Sävellyttämisessä

on oltava rajat ja opettajalla on siinä vastuu. Tavoitteena on myös aina se, että jokainen saa jotakin aikaiseksi, jolloin suunnitelma täytyy olla hyvin strukturoitu.

*Miia – Jonkun vanhan tutun asian kautta täytyy yrittää lähteä - - tai sitte strukturoida sitä niin, että sul on tietty määrä laatikoita, tahteja, mitä sä täytät, tai jotenki, että jokainen sais ees jotain aikaseksi.*

Sävellyttämisessä Miia on hyvin avoin ja oppilaita kuunteleva. Säveltäminen on osana laajaa ja luovaa toimintaa, ja hän ymmärtää sävellyttämisen minimaalisen ajattelun. Säveltämisen ei tarvitse olla mitään ihmeellistä, ja kaikki tekevät ja tuottavat sitä omista lähtökohdista. Miia toimii kuulijana hyvin monipuolisesti ja päällimmäisenä hänestä huokuu arvostus oppilaiden omia ideoita kohtaan ja hän osaa kuunnella heitä.

#### **4.1.5 Markus – Myönteinen kuulija**

Markukselle sävellyttäminen ei ole kovin tuttua ja siksi hänen tyyppikuvailunsa on hypoteettinen. Vaikka säveltäminen ymmärretään osana muuta luovaa tuottamista ja musiikinopetusta, sen osuus jää vähäiselle. Sävellyttämisestä keskusteliin haastattelutilanteessa ulkoistaen opettajan rooli ja käsittelyssä oli enemmän muu luova tuottaminen. Esimerkiksi improvisointi ja sovituspöytä ovat käytännön opetuksessa enemmän läsnä. Vaikka säveltäminen ei ole improvisoimista, niissä nähdään paljon samoja elementtejä eikä käsitteiden erottaminenkaan ole mutkatonta.

Jos säveltäminen olisi Markukselle arastelua suurempi osa opetusta, sitä käytettäisiin hänen opetuksessaan soittamisen kautta tai se tulisi esiin nuottikirjoituksen yhteydessä. Opetettava ryhmä on hyvin innostuva ja heillä on luovaa taitoa ideoinnin ja toteutuksenkin puolella. Organisoijana Markus olisi hyvin rohkaiseva ja hän pitää tärkeänä myönteistä palautetta, joka korostaa onnistumisen kokemuksia ja innostusta kehittyä edelleen. Organisoiija ei myöskään ota heti isoja askelia, vaan aloittaa pienistä asioista ja yksinkertaisuudesta, kuten Markus itse kuvaa.

*Markus – Mahdollisimman yksinkertaisist palikoist liikkeelle.*

Organisoijana Markuksella olisi tehtynä selkeät rajat, joita oppilaiden on helppo noudattaa ja lähteä liikkeelle. Tila ja ympäristö kaiken luovan ympärillä on ratkaisevassa asemassa.



Markus olisi tyypiltään kuitenkin eniten kuulija, sillä hän osaisi ohjailta oppilaita tilanteen vaatimalla tavalla ja hän hyväksyisi oppilaiden tuotokset sellaisenaan. Hän tyypin mukaisesti kuulisi oppilaita ja olisi sävellyttäjänä oppilaslähtöisen tekemisen tukena. Hän voisi olla avuksi esimerkiksi sävellyksen tallentamisessa tai sen muistiin merkitsemisessä ja antaa prosessin tapahtua hyvin oppilaiden omalla painollaan. Markus kokee, että tällä hetkellä sävellystaitoa olisi vain muutamalla oppilaalla, mutta orastavia ideoita löytyy senkin edestä.

*Markus – Niil on orastavia ideoita ja sit ne haluu joko vahvistusta niille tai - - sit ehkä kysytää, et tää nyt ei oo hyvä, mitäs täst nyt puuttuu tai mitä lisää, ni sellast ohjailua siinä sitte.*

Organisoijalle tyypillisintä rajaamisen merkitystä unohtamatta, Markus olisi sävellyttäjätyyppinä lähimpänä kuulijaa. Hän huomioisi oppilaita, heidän taitojaan, ja hän osaisi tukea ja hyväksyä oppilaiden erilaisia kokeiluja. Yksinkertaisuuskin voi tuottaa tulosta ja improvisoinnista on hyvin lyhyt matka säveltämisen maailmaan.

#### **4.1.6 Juulia – Oppilaslähtöinen haastaja**

Sävellyttäminen on myös Juulian musiikinopetuksessa hyvin minimaalista, ja hänen kohdallansa käytän myös hypoteettista kuvausta. Opettajajohtoista sävellyttämistä ei Juulian opetuksessa niinkään tapahdu, mutta oppilaiden taitojen kasvaessa heistä tulee Juulian mukaan säveltäjiä jo ihan itsestään. Juulia voisi olla sävellyttäjänä eniten haastaja. Jos hänen vahvuutensa on erilaisten soittotaitojen opettamisessa ja musiikin teoriassa, hän voisi antaa sävellyttäessä pieniä apuja ja vihjeitä, jotta oppilaat voisivat omatoimisesti keskenään ratkaista säveltämisen ongelmatilanteita. Toisaalta ohjeet ja raamit olisivat niin selkeitä, että jokainen oppilas tietäisi mitä pitää tehdä ja he kykenisivät olemaan hyvin oma-aloitteisia. Se puoli Juuliassa on taasen selkeästi organisoijaa.

*Juulia – Pyritään siihen mielellään, että ohje olis niin selkeä et sen ymmärtää saman tien - - tää porukka vaatii sellast vielä karkeempaa, selkeempää selittämistä.*

Juuliassakin olisi potentiaalia olla kuulija, joka uskoo oppilaiden kykyihin. Hänen mielestään on vain paljon hyvää valmista materiaalia, jota käyttää. Juulia voisi luoda kuulijana hyvät tiedot ja taidot, jotta oppilas pystyy havahtumaan siihen, miten hän saa jotain omaa aikaiseksi tarvittavilla taidoillansa. Juulian perustyö on jo niin hyvää, että oppilas voisi omaehtoisesti hyödyntää oppimaansa omissa tuotoksissaan. Intoa ei oppilailta varmasti puutu. Juulia voisi

sävellyttäjänä ylipäättään uppoutua säveltämisen syövereihin, koska on luonteeltaan ihminen, joka jaksaisi työstää samaa asiaa kauan. Toisaalta yhteisopettajuudessa sävellyttäminen voisi saada paremmin jalansijaa, jos opettajilla olisi eri vahvuuksia ja niitä voisi hyödyntää opetuksessa.

*Juulia – Minun sorttinen ihminen vois taas juurta jaksain tehdä mut me ollaa musaluokan opettajat jaoteltu sillee, et - - meil pysyy se käytäntö ja sellanen rönsyilevyys, et ollaan tavallaan loistavat parit.*

Juulia olisi lähimpänä haastajan tyyppiä, sillä hän osaa opettaa vahvat perustaidot ja pystyisi sävellysprosessissa vaatimaan ja kehittämään oppilaita, vaikka olisikin itse työstä irrallinen ja vain raamit asettava. Tavat tuoda säveltäminen osaksi muuta musiikinopetusta on vain haaste, mutta varmasti ylitettävä sellainen. Eräskin projekti on Juulian opetuksessa toteutettu, jossa mukana kyseisen animaation teossa oli tietoteknistä apua. Tällä hetkellä kyseisellä luokalla säveltämisen määrä voi olla yksi pienikin asia, säästävä tahti, kuten Juulia itsekin mainitsee.

## 4.2 Sävellyttämisen kokemuksia käytännön opetuksessa

Säveltämisen käsite koulukontekstissa tarkoitti jokaiselle tutkittavalle pääasiassa samaa asiaa. Tavat kuvailla ja selittää sitä kuitenkin vaihtelivat. Säveltämistä on vaikea nimittää tai kuvailla esimerkiksi yhdellä sanalla. Mitä tutumpi asia säveltäminen oli opettajalle, sitä laajemmin sen merkitystä lähdettiin avaamaan. Säveltämisen ilmenemiseen liittyvät vastaukset taas erosivat aika paljon toisistaan. Vastauksiin toi eroa tietysti se, että toiset opettajat sävellyttävät huomattavasti enemmän kuin toiset. Yleensä säveltäminen liitetään johonkin muuhun musiikin osa-alueeseen ja voi olla hyvin arkipäiväistä. Toisaalta se ei ole arkipäivää, jos sävellyttäminen opetuksessa on harvinaista. Säveltäminen kuitenkin lähtee liikenteeseen kaikkien mielestä pienin askelin. Säveltäminen on myös lähes kaikilla vähäisessä asemassa osana musiikinopetusta. Sen arvottaminen näyttää tuloksissa korreloivan sävellyttämisen määrän kanssa.

Aineistosta esiin nousseet sävellyttämiseen vaikuttavat tekijät teemoittelin niitä yhdistäviin luokkiin, jotka ovat a) oppilas, b) opettaja, c) resurssit, d) työskentely ja e) kokemukset. Opettajat esittivät tekijöitä toisinaan positiivisessa valossa, toisinaan negatiivisessa. Esimerkiksi

positiivisen palautteen vaikutus sävellyttämiseen on jo lähtökohtaisesti positiivinen asia, mutta kun puhuttiin resursseista, ne nähtiin usein negatiivisena ja haittaavana tekijänä, kuten ajan tai tilan puute. Seuraavaksi käsittelemme säveltämisen, sen ilmenemisen ja sen arvon, sekä sävellyttämiseen vaikuttavat tekijät omina kappaleinaan. Opettajien omat kommentit ovat tukemassa tulosten tarkastelua.

#### 4.2.1 Säveltäminen ja sen ilmeneminen

Haastatteluissa kysyin, mitä säveltäminen on koulukontekstissa opettajien mielestä. Säveltämiselle annettiin erilaisia nimityksiä, joista osa jopa korvaa käsitteen, kun siitä puhutaan oppilaille. Säveltäminen käsitteenä tuntuu olevan liian hieno käsite, eikä kuvasta sitä, mitä käytännössä tunneilla tehdään.

*Hanna – Ku se säveltäminen on niin hieno sana - - siit tulee heti mielee Bach ja Mozart.*

Säveltämistä nimitettiin luovaksi toiminnaksi, leikkimiseksi, itse tuottamiseksi, höpsöttelyksi, lorutteluksi ja asioiden kokeiluksi. Lähes kaikki haastateltavat nostivat säveltämisen määrittämisessä esiin, että se on jotakin oppilaan ”omaa”. Se kuvastaa selkeästi sitä, mikä on oppilaan rooli säveltämisprosessiin osallistujana. Oppilas on itse tekijä eli subjekti sävellystuotoksisaan.

*Miia – Omaehtoisena musiikin tuottamisena.*

*Markus – Omien ideoiden tuottaminen - - miten sitä opittua vois hyödyntää omien ajatusten kautta.*

*Sara – Omien ideoiden esiin tuomista - - rohkenee tuoda jonkun semmosen oman idean - - intuitiivisesti.*

*Annika – Oman luominen sen musiikin saralla.*

Haastateltavat kuvasivat merkityksiä säveltämiselle, joka erottaa käsitteen esimerkiksi improvisoinnista. Osalle säveltäminen merkitsee toistettavuutta siten, että sävellys on kirjoitettava muistiin, jotta siitä jää jokin konkreettinen talletus. Sävellys voi olla melodia, räpin sanat, rytmi tai sointukulut. Toisille se tarkoittaa käsitteiden käyttöä, tuotoksen analysointia, uudelleen yrittämistä tai asian ääreen paikoilleen jäämistä.

*Hanna – Jäähää enemmän paikoillee sen kanssa, kuulostellaa, että mikä on hyvää ja mikä toimii ja mikä ei - - siinä ehkä enemmän tehään töitä sen analysoinnin ja uudelleen yrittämisen kanssa.*

*Hanna – Harjotellaa niitten käsitteiden käyttöä ja - - sitä sellasta töitten tekemistä sen musiikin parissa.*

Kaikilta haastateltavilta nousi esiin ajatus siitä, että sävellyksen ei tarvitse olla pitkä: ”- - tietyst ei nyt piä oottaakaan et ensimmäisenä jotaa sinfoniaa” (Markus).

*Annika – Se voi olla joku ihan yksinkertainen yhden tahdin juttu, jota voi kutsua vähän niinku säveltämisen harjotteluks tai se voi olla joku pidempiaikainen prosessi.*

*Sara – Sävellyks on yleensä joku teos, vaikka se ois lyhytkin ni se on ikään kuin oma kokonaisuus.*

Säveltäminen ilmenee konkreettisesti hyvinkin eri tavoin. Kaikki haastateltavat joko sävellyttivät soittimien avulla tai jos säveltäminen oli opettajalle vieraampi osa-alue, niin hänkin yhdistäisi säveltämisen soittamiseen. Säveltämistä voi olla laulamisen yhteydessä, erilaisin teknologiasovellusten avulla (ainut mainittu sovellus oli Garage Band) tai pieninä välisoitoina tai osana improvisointia. Säveltämisen yhdistäisi musiikin teoriaan vain ne opettajat, joille säveltäminen ei ole kovin tuttua. Toki säveltäminen ei ole opetuksessa kovin irrallinen osio, joten erilaisia käsitteitä ja notaatiotapoja voi nimetä tässä kontekstissa musiikin teoriaksi.

*Markus – Kyl sen jotenki yhdistäis, et soitin tai laulu ja mitenkäs se saadaan merkittyä muistiin. Siihen nuottikirjoitukseen teoriaa sen verran vois yhdistää.*

*Hanna – Pop-tyyliseen lauluun toista ääntä, sointukierron päälle kolmen sävelen rytmejä, musiikkitekno-  
logia (Garage Band) - - on tärkeitä, et kaikki soittaa ja kokeillaa, ja tän on tarkoituskin ensin kuulostaa  
aika karseelta ja sitte vasta se siitä lähtee pikkuhiljaa kehittyä.*

Säveltäminen voidaan nähdä osana kuuntelemista, tutkimista, äänimaiseman tekemistä ja erilaisiin tyyliuuntiin ja tyyliilajeihin liitettynä. Sitä voidaan lähestyä tekstin kautta, ajatusten ja ideoiden heittäminen kautta tai vanhan, tutun asian kautta.

*Sara – Ehkä sit johonki kuuntelujaksoon ja tämmöseen tutkimisjaksoon - - mut lähtisin äänimaisemista ja instrumentaalituoksista.*

*Annika – Sielt tulee sellast brain stormia, et niil heittelee ajatukset - - musiikis on ihanaa, et lapset pääse  
mahollisimman paljo itse tekemää ja kokemaa.*

Opettajista puolet mainitsi lähestyvänsä säveltämistä käytännön kautta. Se useimmiten liittyy johonkin muuhun musiikin sisältöalueeseen ja on hyvin arkinen asia, ja kahdessa haastattelussa puhuttiin kokonaisvaltaisesta lähestymisestä ja ilmiöpohjaisesta opetuksesta. Kahdessa vastauksista todettiin, että säveltäminen on tai voisi olla oma jaksonsa.

*Miia – Hyvin arkisina asioinaki - - keksitää jotain pieniä välisoittoja tai alkusoittoja tai lisä-ääniä johonki,  
tai sitte ihan jotain täysin upouutta - - ite lähestyy niin sillain kokonaisvaltaisesti.*

*Annika – Se on usein osana, et se ei oo sellanen irrallinen asia. Toki se riippuu vähän mitä tehään - - välil varsinki alus ni irrottaa tietyl taval, että se ymmärrys paremmin siihen kehitty siit kontekstist mihin olla menossa.*

Kaikki haastateltavat olivat puolestaan samaa mieltä siitä, että sävellyttäminen lähtee pienin askelin. Ei tehdä mitään kovin suurta ja sävellys voi olla lyhyt ja yksinkertainen juttu, joka vähitellen lähtee kehittymään.

*Annika – Sitä lähetää ihan pienist palasist, sitä lähetää vaik yhen tahin jutuist tai pikkujutuista eikä aina ees puhuta, et me ollaan sävelletty jotain - - siin pääsee luovasti kaikkee sitä mitä me ollaan opittu ni kokeilemaa käytännössä.*

*Miia – Pienin askelinhan sitä täytyy tehdä.*

*Markus – Ei nyt mitään suuren suurta, mut sellast käytännön kautta.*

#### **4.2.2 Säveltämisen arvo osana musiikkikasvatusta**

Kysyin haastateltavilta myös, mitä kaikkea musiikinopetus sisältää ja mihin säveltäminen sijoittuu arvoltaan suhteessa muihin sisältöalueisiin. Musiikin tunnit sisältävät muun muassa laulamista, soittamista, musiikin teoriaa, musiikin hahmottamista, musiikin kuuntelemista, musiikkikulttuureja ja historiaa, musiikkiliikuntaa, toimintakulttuurin harjoittamista (esim. kunnioitus toisen vuoroa ja soittimia kohtaan sekä esiintymistä) ja oman musiikin tekemistä.

Säveltämisen arvo tämän kaiken muun opetuksen ohella on lähes yksimielinen. Neljä opettajaa kuvasi omalla tavallaan säveltämisen arvon marginaaliasemaan. Viides näki luovan tuottamisen arvon ylipäättään korkealla, mutta itse säveltämisen asema jää pieneksi. Kuudes opettaja nostaa säveltämisen arvoa sen mukaan, mitä isompia oppilaat ovat. Esimerkiksi kolmasluokkalaisilta ei voida olettaa samantasoisia tehtäviä kuin kuudesluokkalaisilta.

*Markus – Se on yks osa-alue, mihin ei oikee nyt täs systeemis aikaa riitä.*

*Sara – Menee marginaaliin - - ei oo ollu osa opetussuunnitelmaa kauheen pitkää eikä osa niitä omia opintoja - - useinhan sitä toteuttaa niitä asioita, jotka on jo jossain aikasemmin kokenut tärkeäksi.*

*Juulia – Ei se oo pohjimmisena, mut mie en osaa sitä mitenkää tietosesti täl hetkel ottaa, ni se on varmaan se yks osa siellä yhtä lailla ku musiikin teorian kans tai laulamisen kans.*

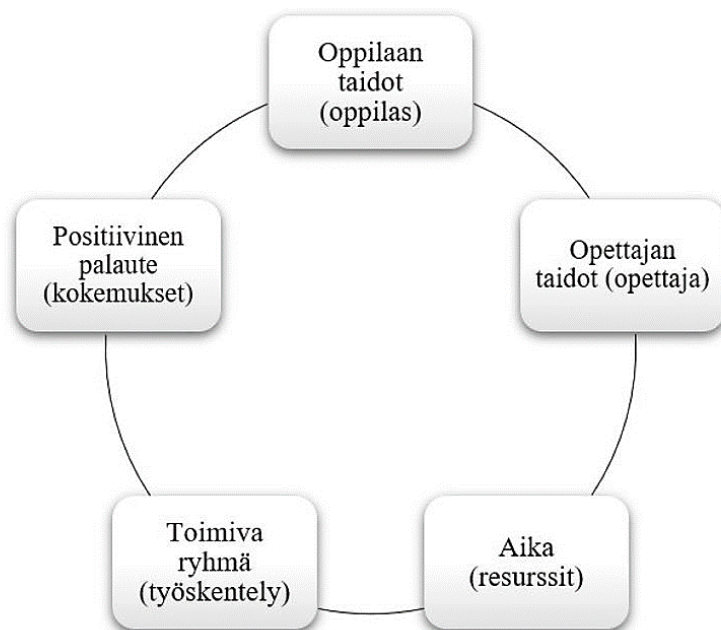
*Miia – No en varmaan tietoisesti mitenkään kovin korkealle, et kyl tää tahtoo olla vähän suorittamista tää opetustyö - - luova toiminta se tulee vähän niinku ohessa ja sivutuotteena.*

*Hanna – (musisoivan ryhmän jäsenenä toimimisen ja musiikillisten taitojen harjoittelun jälkeen) Kyllä se siinä sitte heti seuraavana on se semmonen luova toiminta ja se höpsöttely, ei niinku säveltäminen, et nyt tässä aletaan analyttisesti tekemään, vaan et siellä olis tilaa ja mahdollisuutta jokaiselle tulla kuulluks ja nähdyks.*

*Annika – No se vähän riippuu, musiikkiluokan sen rooli kasvaa koko ajan, mitä isommiks nää oppilaat tulee.*

### 4.2.3 Sävellyttämiseen vaikuttavat tekijät

Sävellyttämiseen vaikuttavat tekijät olivat myös haastattelukysymyksenä. Listasin ja teemoitin kaikki siihen liittyvät tekijät erilaisiin luokkiin, joita yhdistää jokin teema. Tuloksiksi muodostui viisi luokkaa: oppilas, opettaja, resurssit, työskentely ja kokemukset. Jokaisesta luokasta nousi selkeästi muita merkittävämpi tekijä ja ne on esitetty seuraavassa kuviossa. Kuvion jälkeen avaan jokaisen sävellyttämiseen vaikuttavan luokan yksitellen.



KUVIO 2. Sävellyttämiseen vaikuttavimmat tekijät.

Kaikista vaikuttavin tekijä oli ylivoimaisesti oppilaan taidot ja useat opettajat puhuivat oppilaan perusvalmiuksista. Sen lisäksi aineistosta nousi esiin oppilaan oma tahto ja motivaatio säveltämistä kohtaan. Opettajien mielestä myös oppilasmateriaali, oppilaan harrastuneisuus, itseohjautuvuus ja emotionaalisuus ovat suuria vaikuttajia. Oppilaiden osaamiseen ja ylipäätään oppilasmateriaaliin liittyy vahvasti kyseinen luokka-aste. Haastattelut koskivat opettajien sen

hetkistä luokkaa ja vastaukset juontavat juurensa nimenomaan oppilaiden luokka-asteesta eli toisin sanoen iästä. Jotta yhteys ikään olisi selvempi, jokaisen sitaatin perässä on opetettava luokka-aste:

*Annika – Se riippuu minkä tasost tehää - - toki ne on oppinu perustaidot, mut voi helpost käyä varsinki tosi taitavil, et heilt tulee semmonen luomisen paine. Oppilaat, jotka vaa menee ja kokeilee, ni se tulee paljon helpommin ja itestä. (6.lk)*

*Hanna – Joillaki taas ne musiikilliset valmiudet on vielä hirveen tosi semmoset heikot, et ne ei osaa niin hyvin kuunnella ku joku muu osaa, miten hyvin tää sopii siihen - - (oppilaan) persoonallisuus vaikuttaa siihen, et miten rohkeesti, et lähteekö heti. (4.lk)*

*Miia – Tarvii enemmän simppelempää tehtävää, että kaikki pystyis tekemään. Totta kai ne, jotka on lahjakkaita ja luovia ihan syntyjänsä, ni he tekee sen opetuksesta huolimatta. (5.lk)*

*Markus – Riippuu hirveen paljon siit omast (oppilaan) harrastuneisuudesta - - saattaa saada hyvän idean, mut se muistiin merkitseminen tulee jo ongelmaks. (6.lk)*

*Juulia – Niil on taidot viel kovin vähäsii - - ei oo viel itseohjautuvii. (3.lk)*

*Sara – Perusvalmiudet pitää olla riittävät siihen - - taitoi työskennellä pienryhmässä, et tietyst mitä pienempi oppilas ni sitä helpommin se menee myös häsläämiseks on se aihe mikä tahansa. (6.lk)*

Opettajan itsensä suhteen kaikista selkein tekijä oli opettajan omat kyvyt. Siihen on sidoksissa varsinkin opettajien puutteellinen koulutus, joka selvitettiin jo taustatiedoissa. Aineistossa mainittuna oli myös opettajan oma motivaatio, spontaanisuus (esim. hetkeen tarttuminen tai heittäytyminen), ryhmän tuntemus, opetussuunnitelman tunteminen sekä opettajan vapaudet.

*Juulia – Pitäis löytää tapa - - vaatii jo sen esteen ylittämistä.*

*Sara – Koen vähän vaikeeks integroida - - mul on kuitenkin mahdollisuus muokata tätä resurssinkäyttöä tilapäisesti.*

*Annika – Varsinki, ku on saman luokan luokanopettaja ja musiikinopettaja ni sitä pystyy tehä jonkuu pitkänki prokkiksen.*

Resursseista oli opettajilla yleisesti paljon mainittavaa. Suurin vaikuttava tekijä oli aineistossa aika ja nimenomaan sen puute. Listaa jatkavat tila, ryhmäkoot, materiaali (esim. soittimet), teknologia, henkinen ympäristö sekä lisäävut.

*Markus – Riittävän pieni ryhmii, riittävän pieniin tiloihin.*

*Annika – Sopiva ympäristö totta kai - - ilman sitäkin periaatteessa pystytään tekemään ja me ei pakosti ees tarvita soittimia, et me voiaa ottaa vaik kiviä ja tehä niil musiikkii.*

*Sara – Hyötyä tai haittaa voi olla resursseista, että mitkä on ne käytettävissä olevat soittimet, tilat, tuntimäärä, sit ryhmän koko - - teknologiset mahdollisuudet on meillä ihan olemattomat.*

Työskentelyyn viittaavat tekijät ovat myös tärkeässä osassa sävellyttämisen mahdollistajana. Eniten aineistosta tuli työskentelyn osalta esiin toimiva ryhmä, joka sisältää niin ryhmätyöskentelytaidot kuin ryhmäjaotkin. Sen lisäksi työskentelyyn liittyi turvallinen ilmapiiri, toimintakulttuuri, säveltäminen osana arkea ja siten se kulkee käsi kädessä mekaanisen harjoittelun kanssa, ryhmän aiempi kokemus yhteismusisoinnista ja työskentelyn joustavuus.

*Sara – Säveltäminen se ryhmäjako on tosi oleellinen, et kuinka ne ryhmät rakentuu - - mekaaninen harjoittelu ja luova tuottaminen; ne ei voi olla toisensa poissulkevia arvoja vaan nehen liittyy toisiinsa.*

*Hanna – Turvallinen ilmapiiri - - toimintakulttuuri, että ne peruspelisäännöt on hallussa.*

Sävellyttämiseen vaikuttavat myös kokemukselliset asiat, kuten opettajalta saatu palaute ja onnistumisen kokemukset. Positiivinen palaute mainittiin useasti ja sen lisäksi esiin tuli aiempi onnistunut kokemus ja hyvän itsetunnon vaaliminen ja ylläpito, vaikka tapahtuisi mitä.

*Annika – Vaikka se projekti menis ihan pipariks, ni mun mielest kaikist tärkeint on se hyvän itsetunnon vaaliminen ja ylläpito, koska se on koko loppuelämän kannalt tosi tärkeetä.*

*Hanna – Jos ei tulis onnistumisen kokemuksia, ni siinäähän ei olis motivaatiota tehdä yhtä - - jos arkeen saa pikku hetkiä, että tulee semmonen ”mää onnistuin” tässä, ni ei se välttämättä oo ku kolme minuuttia, mut sitte se kokemus siellä turvallisessa ja seesteisessä ja tylsässä arjessa, ni se on se helmi, mikä sieltä putkahtaa.*



### 4.3 Hyvän sävellyttäjän ominaisuudet

Hyvää sävellyttäjää tutkin kaksivaiheisesti. Itse teemahaastattelu sisälsi suoran kysymyksen siitä, millainen sävellyttäjän pitäisi olla. Haastattelun lisäosana pyysin opettajia tekemään prioriteettitehtävän, jossa valmiiksi annetut ominaisuudet täytyi sijoittaa omasta mielestä prioriteetin eli tärkeyden mukaan, ensin ruudukkoon ja sitten tärkeimmät niistä janalle. Tässä luvussa käsittelen ensin, mitkä olivat opettajien omia vastauksia eli omin sanoin kuvailtuja asioita hyvästä sävellyttäjistä. Koska tehtävän asettelu on jo itsessään hypoteettinen (millainen sävellyttäjän ”pitäisi” olla), jokainen opettaja osasi vastata kysymykseen ja esittää mielipiteet prioriteettitehtävän muodossa riippumatta sävellyttämisen kokemuksen määrästä.

Opettajien omin sanoin kuvailtujen vastausten jälkeen esittelen opettajien prioriteettitehtävät. Siinä avaan näiden valmiiksi annettujen ominaisuuksien tärkeyttä keskiarvoin ja janalle sijoittelun suhteen. Värikoodasin ominaisuudet teoriataustassa esitettyihin sävellyttäjätyyppeihin, jonka tarkoituksena oli saada tietoa, mikä sävellyttäjätyyppi on opettajien mielestä kaikista tärkein. Kolmas osio on vertailua opettajien omien sanojen ja valmiiden ominaisuuksien välillä.

Tulosten mukaan opettajat kuvasivat jonkin verran samoja asioita kuin itse prioriteettitehtävässä ja opettajien vastaukset keskenään olivat pääosin hyvin samanlaisia. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi asetui prioriteettitehtävässä a) rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi, b) olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä sekä c) tukea oppilaiden musiikillista kasvua. Keskeisenä tuloksena on myös se, että jokainen opettaja asetti sävellystehtävän rajaamisen erittäin tärkeäksi sävellyttäjän ominaisuudeksi.

#### 4.3.1 Opettajien omia ajatuksia hyvästä sävellyttäjistä

Haastattelussa kysyin opettajilta, millainen sävellyttäjän pitäisi olla. Toiset opettajat toivat esiin enemmän adjektiiveja, kun taas toiset kuvasivat sävellyttäjän ohjaamista. Kaiken kaikkiaan teemoittelin sävellyttäjän hyvät ominaisuudet niitä yhdistäviin luokkiin. Haastatteluaineistossa ominaisuuksien kirjo on niin suuri, että yhtä täsmälleen samaa sanaa kuvasi vain enintään kaksi opettajaa. Vastajat kuvasivat selvästi samoja teemoja, mutta sanavalinnat olivat yllättävän

erilaiset. Erilaisista vastauksista huolimatta kuvauksilla oli paljon yhteistä ja sain tuloksiksi kolme luokkaa: ohjaaminen, luonteenpiirteet sekä opettajan kyvyt.

Tuloksista nousi eniten ohjaamiseen liittyviä ominaisuuksia ja kuvauksia. Opettajajohtoisuutta vastaan ja enemmän oppilaan vertaisena toimimista kuvaa hyväksyminen, kunnioitus luovuutta ja erilaisuutta kohtaan, tukeminen ja auttaminen sekä lempeästi ohjaaminen.

*Sara – Lähtökohtana tarvii olla joku tietty kunnioitus kaikkien omaa luovuutta ja erilaisuutta kohtaan - - niitä oikeita ratkaisuja ei ikään kuin ole.*

*Annika – Enemmän se ohjaaja, et ei oo siellä päällepäsmärinä eikä määrää, koska se on niien lasten omaa tuotosta - - sivustakatselijan rooli.*

Sävellyttäjällä on myös oltava tilanteen tajua. Seuraavat esimerkit kuvaavat rajojen asettamista, jäsentyneisyyttä, ohjaamista ja organisointia sekä läpinäkyvyyttä prosessin ohjaamisessa. Pa-laute toimii myös onnistumisen kokemuksen luojana.

*Hanna – Miust se vaatii yleensäki se turvallinen ilmapiiri sitä, että lapset tietää mitä heiltä odotetaa.*

*Sara – Prosessi pitää olla jäsentynyt, jotta se on turvallinen.*

Hyvän sävellyttäjän on oltava luonteeltaan avoin, kannustava, rohkaiseva sekä epätäydellisyttä sietävä. Kaikki näistä luonteenpiirteistä kuvaa opettajan roolia, jonka tarkoituksena ei ole johtaa ja toimia liian määrällisesti.

*Sara – Olla aika avoin, et pitää silti osata hyvin ohjata sitä ryhmää - - pitää osata ohjata silleen kannustavasti.*

*Markus – Rohkaseva, että sais lähtä siit, et se ensimmäinen sävellys ei tarvi olla sinfonia.*

Sävellyttäjän on hyvä myös löytää tasapaino asioiden suhteen. Opettaja voi olla toisaalta järkevä ja turvallinen, toisaalta luova ja taivaanrannan maalari. Opettajat ovat sävellyttäjinä myös yksilöitä ja jokainen sävellyttää tyylillään.

*Juulia – Toisaalta järkevä, toisaalta taivaanrannan maalari.*

*Annika – Tietyl taval luova, mut siit kumminki, et on semmonen selkee punanen lanka.*

*Hanna – Jokainenhan tekee sen oman persoonan kautta, et ei siihen oo mitään yhtä oikeeta tapaa.*

Kolmas opettajien vastauksista noussut teema on opettajan kyvyt sävellyttää. Sävellyttäjän on oltava taitava ja asiansa osaava. Hänellä pitää olla omaa kokemusta ja tarpeen tullen olla mallina itse, heittäytyä ja tuntea oppilaat hyvin.

*Sara – Sul pitäis olla jotain metodeja, joita sä saisit kokeilla, et sulle tulis asiantuntemusta. Se on vähän sama asia, ku otetaan pädit käyttöön, ni otetaan säveltäminen käyttöön, ja sit sul pitäis olla siihen osa-alueeseen jotain.*

*Miia – Hyötyä omasta kokemuksesta varmasti - - vois myös mallia näyttää, koska mallioppimistahan tääl on tosi paljon.*

*Juulia – Asiansa osaava.*

Kun aineistosta poimitut ominaisuudet ja kuvaukset suhteuttaa kirjallisuuden pohjalta muodostettuun neljään sävellyttäjätyyppiin, jakauma on hyvin tasainen kolmen tyyppin kesken. Ainoastaan haastajan kuvaukseen ei suoranaisesti kuulunut mikään mainittu asia. Kaikista eniten opettajat toivat haastatteluissa esiin kuulijaan liittyvät ominaisuudet (n=11). Seuraavassa taulukossa on esitetty opettajien vastaukset sen sävellyttäjätyyppin alle, johon ne lähimpänä kuuluvat.

TAULUKKO 5. Hyvän sävellyttäjän ominaisuudet opettajien omin sanoin.

Organisoiija (n=10)	Kuulija (n=11)	Mallintaja (n=8)
järkevä	avoin	heittäytyvä
turvallinen	epätäydellisyyttä sietävä	irti laskemisen kyky
asettaa rajat	tukeminen ja auttaminen	omat taidot
antaa myönteistä palautetta	rohkaiseva	asiansa osaava
jäsentynyt	lempeästi ohjaava	oma kokemus
ohjaa ja organisoii	kannustava	malli
punaisen langan pitäjä	sivusta katselija	oma persoona
ajan hallitsija	hyväksyvä	taivaanrannan maalari
organisointikyky	salliva	
läpinäkyvä ohjaus	oppilaantuntemus	
	kunnioitus luovuutta ja erilaisuutta kohtaan	

On selvää, että ominaisuuksien jaottelu ei ole yksiselitteinen. Jokainen sävellyttäjätyyppi voi olla esimerkiksi turvallinen, vaikka se on tässä sijoitettu organisoiijan ominaisuudeksi. Ominaisuuksien luokittelu pohjautuu säveltämiseen ja sen ohjaamiseen liittyvään kirjallisuuteen, joka on teorialuvussa esitelty. Myös esimerkiksi ominaisuus ”järkevä” kuuluu tutkijan mielestä parhaiten organisoiijan ominaisuudeksi. Tutkielman luonteen vuoksi jokainen ominaisuus on sijoitettavissa vain yhteen rooliin, jotta eroja tyyppien välille on helpompi tehdä.

Opettajien vastauksista poimitut ominaisuudet hyvästä sävellyttäjistä ovat hyvin monipuolisia. Kuten taulukosta 5 voidaan tulkita, jokaisella sävellyttäjätyyppillä on hyvälle sävellyttäjälle kuuluvia ominaisuuksia, ja mikään tyypeistä ei ole yksin välttämättä kovin kattava. Sävellyttäminen vaatii mukautumista tilanteen mukaan ja opettajan tehtävänä on hyppiä roolien välillä löytääkseen oppilaille suotuisan tavan toimia sävellyttäjänä.

*Annika – Se vähän riippuu aiheesta, et mitä tehdään, mut se, et onko se pieni ohjaava voima siellä vai onko se opettaja joka opettaa sitä asiaa - - vai ollaanko ekaa kerta tekemäs jotain.*

Mikään ominaisuus ei myöskään poissulje toista, mutta vaatii opettajalta paljon, että hänellä olisi nämä kaikki ominaisuudet. Varsinkin, kun jokainen oppilas tarvitsisi yksilöllistä ohjausta, on lähes mahdotonta olla tätä kaikkea kaikissa sävellytystilanteissa.

#### **4.3.2 Prioriteettitehtävä sävellyttäjän ominaisuuksista**

Haastattelun lopussa pyysin opettajia tekemään prioriteettitehtävän. He saivat eteensä pöydälle neljään osaan jaetun paperin (neliruudukko) ja 13 ominaisuutta, jokainen omana paperilappuna. Opettajan tehtävänä oli sijoittaa nämä kaikki sävellyttäjän ominaisuudet siihen neliruudukon osaan (erittäin tärkeää, tärkeää, melko tärkeää, ei kovin tärkeää), joka kuvasti ominaisuuden tärkeyttä opettajan omasta mielestä. Nämä kyseiset ominaisuudet on esitelty taulukossa 4. Jokainen ominaisuus kuuluu samalla yhteen sävellyttäjätyyppistä, jotka on aiemmin tutkielmassa esitelty.

Seuraavassa taulukossa on nimetty kukin ominaisuus ja ne on asetettu taulukkoon opettajien vastausten perusteella tärkeysjärjestykseen. Vaikka neliruudukossa ei ollut pisteytystä, annoin niille tilastointia helpottamiseksi pisteet seuraavasti: erittäin tärkeää =4 pistettä, tärkeää =3 pistettä, melko tärkeää =2 pistettä ja ei kovin tärkeää =1 piste. Näin yksi ominaisuus saattoi saada enintään neljä pistettä ja vähintään yhden pisteen. Taulukkoon 6 on merkitty siis kyseisen ominaisuuden arvo, joka on kaikkien vastanneiden keskiarvo ominaisuuden tärkeydestä.

TAULUKKO 6. Sävellyttäjän ominaisuudet keskiarvoineen opettajien prioriteettitehtävässä (4 =erittäin tärkeää, 3 =tärkeää, 2 =melko tärkeää, 1 =ei kovin tärkeää; värikoodit: organisoija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

Sävellyttäjän ominaisuudet	Vastausten keskiarvo
Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi	4
Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä	3,8
Tukea oppilaiden musiikillista kasvua	3,6
Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen	3,6
Luoda sopiva ympäristö	3,5
Luoda onnistumisen kokemuksia	3,5
Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää	3,5
Ohjata erilaisin ohjaavin kysymyksiin (ei valmiita vastauksia)	3,3
Luoda tasapaino opettajan ohjaamisen ja oppilaan omatoimisuuden välille	3,1
Olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein	2,8
Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta	2,5
Olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän	2,5
Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä	2

Taulukosta voi todeta, että jokainen opettaja sijoitti ominaisuuden ”Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi” erittäin tärkeäksi ominaisuudeksi. Vähiten tärkeimmäksi nimettiin ominaisuus ”Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä”. Seuraavat sitaattit ovat opettajien perusteluja rajaamisen ja opettajan mallin tärkeydestä:

*Julia – Enhän mie voi vaatii niiltä kutosluokan suorituksii, jos ne on kolmannel luokal.*

*Miia – Täytyy vahvasti yrittää ohjata siihen, et näit asioita tehään itseä varten - - ”sä itse tiedät onko se hyvä”.*

Edellisen taulukon värikoodaus kertoo siitä, mihin sävellyttäjätyyppiin ominaisuus kuuluu. Organisoijaan kuuluvat ominaisuudet on värikoodattu sinisellä, haastajan punaisella, kuulijan vihreällä ja mallintajan keltaisella (Kuvio 3). Näin taulukosta voi nähdä, minkä sävellyttäjätyyppin ominaisuudet muodostuivat tärkeimmiksi. Värejä käytetään tuloksissa aina kaikissa taulukoissa, jotta se selventäisi, mikä ominaisuus kuuluu mihinkin tyyppiin.



KUVIO 3. Sävellyttäjättyypit (=opettajan roolit) ja niiden värikoodit (Haaja 2019).

Tuloksissa täysin selkeää jakautumista sävellyttäjättyyppien välille ei tule (ks. Taulukko 6). Vain organisoijan ominaisuuksista yhtä lukuun ottamatta kaikki sijoittuvat kuuden tärkeimmän joukkoon. Toinen huomio taulukossa liittyy haastajan rooliin. Sen ominaisuudet eivät ole vähiten tärkeitä, mutta eivät tärkeimpiäkään. Kuulijan ominaisuuksissa on taas huomattavasti haastajaa. Kuulijassa on tärkeää emotionaalinen tuki, mutta vain läsnä oleminen ei riitä. Mallintajan roolista voi todeta, että sävellyttäjän täytyy toimia motivaattorina, jotta oppilaat kiinnostuvat aiheesta, mutta itse ei tarvitse olla esimerkkinä. Seuraavat sitaattit perustelevat mallin tärkeyttä:

*Annika – Vaikka oppilail ei ois spesifiti tietoo, mitä se (säveltäminen) tarkoittaa, ni jokasel on jonkinlainen kuva mitä on säveltäminen, ja heil on paljon muiden malleja kun se opettajan malli.*

*Markus – Kyl ne hyvin innostuu siihe, että ei tarvi niinku erikseen potkia.*

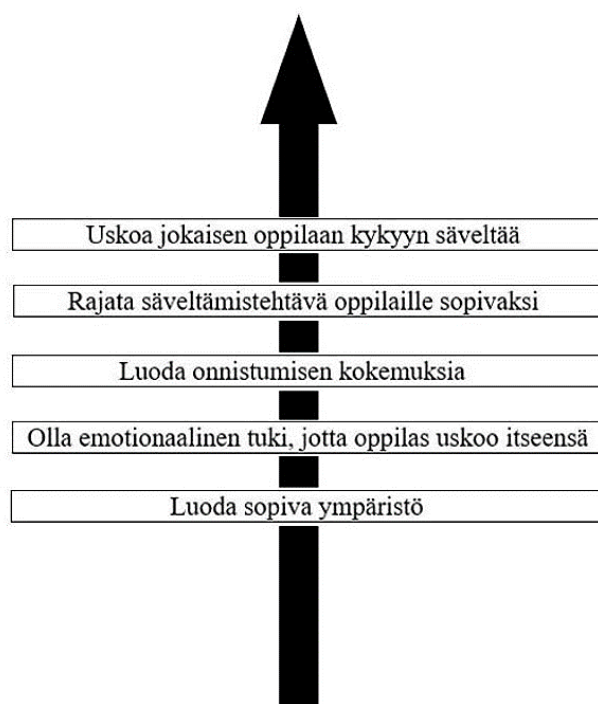
Opettajat kommentoivat tehtävän helppoutta ja siitä heränneitä ajatuksia. Lähes kaikkien mielestä ominaisuuksien sijoittelu oli helppoa, toki siihen vaikutti haastattelun ajankohta, käsitteiden ymmärrys sellaisenaan sekä sen hetkinen tunnetila. Taulukko 7 esittää, miltä keskimääräinen vastaus neliruudukosta näyttää.

TAULUKKO 7. Keskimääräinen vastaus sävellyttäjän ominaisuuksien sijoittamisesta prioriteettitehtävän neliruudukkoon.

ERITTÄIN TÄRKEÄÄ	TÄRKEÄÄ
Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi	Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää
Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä	Ohjata erilaisin ohjaavin kysymyksin (ei valmiita vastauksia)
Tukea oppilaiden musiikillista kasvua	Luoda tasapaino opettajan ohjaamisen ja oppilaan omatoimisuuden välille
Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen	Olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein
Luoda sopiva ympäristö	
Luoda onnistumisen kokemuksia	
MELKO TÄRKEÄÄ	EI KOVIN TÄRKEÄÄ
Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta	Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä
Olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän	

Haastattelutilanteessa opettajilla oli vapaus sijoittaa ominaisuudet haluamallaan tavalla: kaikkiin ruutuihin ei ollut pakko laittaa, ja toisaalta kaikki ominaisuudet olisi saanut laittaa samaan ruutuun. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan jokainen opettaja lisäsi ominaisuudet vähintään kahteen eri ruutuun. Kukaan opettajista ei jättänyt ”erittäin tärkeää” -ruutua tyhjäksi, mikä kertoo siitä, että kyseiset ominaisuudet koetaan merkityksellisinä, kun puhutaan sävellyttämisestä ja sävellysprosessista. Sen sijaan kolmessa vastauksessa ”ei kovin tärkeää” -ruutu jäi tyhjäksi ja yhdellä heistä myös ”melko tärkeää” jäi tyhjäksi. Haastateltavista selkeästi Annika, joka vaikuttaisi sävellyttävän näistä musiikkiluokan opettajista eniten, pitää kaikkia ominaisuuksia hyvinkin tärkeinä. Hänen vastauksessaan yhtä ominaisuutta lukuun ottamatta (”Olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein”) kaikki ominaisuudet sijoitettiin ruutuun ”erittäin tärkeää”.

Tehtävän toisessa osiossa opettajat ottivat käyttöön ruutuun ”erittäin tärkeää” sijoitetut ominaisuudet. Pyysin heitä asettamaan nämä ”erittäin tärkeät” ominaisuudet varsinaiseen prioriteettijanaan siten, että tärkein on janalla ylimpänä ja vähiten tärkein alimpana. Keskimäärin prioriteettijanelle eli ruutuun ”erittäin tärkeää” oli sijoitettu viisi ominaisuutta. Se kuitenkin vaihteli 4–12 ominaisuuden välillä. Opettajien vastaaman prioriteettijanan perusteella keskimääräinen viiden tärkeimmän ominaisuuden järjestys on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Keskimääräinen vastaus sävellyttäjän ”erittäin tärkeiden” ominaisuuksien sijoittelemisesta prioriteettijanalle.

Kuviossa ilmenee hyvin selkeästi, mitä ominaisuutta pidetään kaikista tärkeimpänä ja mitkä viisi ylipäätensä ovat sävellyttäjän tärkeimmät ominaisuudet näistä annetuista vaihtoehdoista. Tulos prioriteettijanalla ei juurikaan eroa siihen, kun se suhteutetaan kaikkien ominaisuuksien tilastoon (ks. Taulukko 6).

TAULUKKO 8. Prioriteettijanan keskimäärin viisi tärkeintä ominaisuutta (1 =1. tärkein, 2 =2. tärkein, 3 =3. tärkein, 4 =4. tärkein, 5 =5. tärkein; värikoodit: organisoiija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen) ja niiden sijoittuminen opettajien vastauksissa.

Sävellyttäjän ominaisuudet prioriteettijanalla	Sijoitusten keskiarvo	Sijoitukset janalla
Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää	2,3	3, 1, 3
Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi	2,5	1, 2, 1, 4, 4, 3
Luoda onnistumisen kokemuksia	2,5	6, 2, 1, 1
Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä	3,4	5, 3, 2, 3, 4
Luoda sopiva ympäristö	3,5	2, 4, 2, 6

Prioriteettijanan ominaisuuksien keskiarvo taulukossa 8 on laskettu jokaisen vastauksen pohjalta ottaen huomioon jokaisen ominaisuuden sijoitus kaikkien haastateltavien prioriteettijanalla. Sijoitusten keskiarvo kertoo siis siitä, mille sijalle kyseinen ominaisuus on sijoitettu viiden parhaan joukossa keskimäärin (1 =1. tärkein, 2 =2. tärkein, 3 =3. tärkein, 4 =4. tärkein,



5 = 5. tärkein). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä pienempi on ominaisuuden keskiarvo, sitä paremman sijoituksen se on janalla saanut. Sijoitukset janalla kertovat ominaisuuden paikan opettajien janalla: luku 1 tarkoittaa janan ylintä paikkaa jollakin opettajista ja luku 6 on janalla vasta kuudenneksi tärkein.

Ominaisuuksien sijoittuminen taulukossa juuri näille paikoille on perusteltu. On kuitenkin huomattava, että jos janalla kuudenneksi ”Luoda onnistumisen kokemuksia” -ominaisuuden sijoittanut opettaja olisi sijoittanut sen janalla ylemmäs tai se olisi jätetty pois laskuista, ominaisuus olisi keskiarvollisesti prioriteettijanan kärjessä ylivoimaisesti. Tulosten validiutta heikentää se, että vain ”Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi” oli ainut ominaisuus, jota kaikki pitivät erittäin tärkeänä. Ainoastaan sen sijoitus viiden parhaan joukkoon on heitellyt. Siksi sen keskiarvo häviää laskuissa prioriteettijanan tärkeimmälle. Taasen ”Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää”, tämän janan kärki, oli edes tärkeimpien joukossa vain puolella haastateltavista. Siksi sen keskiarvo on taulukossa paras, vaikka se ei ole viiden tärkeimmän joukossa, kun huomioitiin kaikki 13 ominaisuutta arvostelussa ”erittäin tärkeää” – ”ei kovin tärkeää”. Oppilaiden kykyyn uskomisen pärjäksi sijoituslistalla vain siksi, että ne opettajat, jotka kyseisen ominaisuuden valitsi erittäin tärkeäksi, sijoitti sen janalla korkeimmille sijoille.

Keskiarvot ja niiden erot ovat kuitenkin kovin pieniä, eikä suuria hyppyjä ole keskiarvollisesti minkään ominaisuuden välillä. Tärkeämpää tuloksissa on se, mitkä viisi koettiin tärkeimmiksi (ks. Taulukko 6). Vain opettajien mielipiteet siitä, mikä ominaisuuksista on kaikista tärkein, vaihteli huomattavasti. Esimerkiksi sijalle 1 ei ollut kukaan opettajista sijoittanut emotionaalista tukea eikä sopivaa ympäristöä. Tärkeämpänä nähdään rajaaminen ja onnistumisen kokemukset, jotka molemmat asettuivat sijalle 1 jopa kahden opettajan kohdalla.

Prioriteettitehtävä on vähintään suuntaa antava ja huomiota herättää viiden tärkeimmän lisäksi niiden kuuluminen näihin neljään sävellyttäjätyyppiin. Kaikki ominaisuuksista kuuluvat prioriteettijanalla vain kahteen tyyppiin: organisoijaan sekä kuulijaan, kuten taulukko 8 värikoodeineen osoittaa. Kokonaisarvioinnissa eli neliruudukossa värikoodit ovat tärkeimmissä ominaisuuksissa samat, paitsi mukana on yksi mallintajan ominaisuuksista: ”Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen” (ks. Taulukko 6).

### 4.3.3 Vertailua opettajan ajatusten ja prioriteettitehtävän suhteen

Haastattelussa kysyin opettajilta ensin, mitä ominaisuuksia sävellyttäjällä pitäisi olla. Vasta tämän jälkeen opettajat saivat valmiit ominaisuudet lapuilla, jotka täytyi arvottaa tärkeysjärjestykseen prioriteettitehtävässä. Tässä luvussa jokaisen opettajan vastaukset käsittelen erikseen. Kunkin opettajan kohdalla on taulukkoon listattu vain molemmat ääripäät, tärkeimmät ja vähiten tärkeimmät. Ulkopuolelle jääneet ominaisuudet sijoittuvat opettajien prioriteettitehtävän keskivaiheille (pääosin ”tärkeää” tai ”melko tärkeää”) ja ne eivät ole tulosten kannalta merkittäviä, paitsi edellisen alaluvun keskiarvojen laskemisessa. Jokaisessa taulukossa ”erittäin tärkeät” ominaisuudet on numeroitu, sillä ne kuvaavat opettajan vastausta prioriteettijonossa. Vähiten tärkeitä ei pyydetty arvottamaan suhteessa toisiin, joten ne on ainoastaan listattu taulukkoon satunnaisessa järjestyksessä. Taulukot sisältävät informaatiota siis sekä ruudukkoon sijoitettujen sekä janalle asetettujen ominaisuuksien järjestelemisestä.

Hyvin pitkälti opettajien omin sanoin kuvailluissa vastauksissa käsiteltiin samoja teemoja kuin kirjallisuudesta poimitut ominaisuudet. Haastattelukysymykset olivat kuitenkin hyvin avoimia, joten opettajilta ei voitukaan olettaa täysin samoja kuvailuja kuin valmiit ominaisuudet. Opettajat kuvasivat hyvää sävellyttäjää myös erilaisin adjektiivein, joita ei valmiissa ominaisuuksissa ollut. Lisäksi jokainen opettaja kommentoi ja perusteli omia valintojaan prioriteettitehtävässä. Tässä luvussa siis käsittelen ja vertailen opettajien omia ajatuksia suhteessa valmiiksi valittuihin ominaisuuksiin. Värikoodit ovat selventämässä ominaisuuksien sijoittumista kuhunkin sävellyttäjätyyppiin.

## Sara

Haastateltavista Saralla oli selkeimmin johdonmukaisuutta siinä, millaiseksi hän kuvasi hyvän sävellyttäjän suhteessa prioriteettitehtäväänsä. Saran vastauksesta on poimittu taulukkoon hänen valitsemansa ”erittäin tärkeät” ominaisuudet (n=4) ja ”ei kovin tärkeän” ominaisuuden (n=1). Saran vastauksessa tärkeimmät ominaisuudet kuuluvat kuulijan rooliin, ja se poikkeaa yllättävän paljon muiden opettajien vastauksista.

TAULUKKO 9. Saran prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoiija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää
2. Olla emotionaalinen tuki
3. Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen
4. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
<b>Ei kovin tärkeää</b>
Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä

Ensimmäisellä sijalla on Saran janalla ominaisuus ”Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää”. Hän kertoi omin sanoin, että sävellyttäjän on tärkeää ohjata kannustavasti. Toiseksi hän sijoitti ”Olla emotionaalinen tuki”, joka tulee esiin omassa vastauksessaan kannustavana ja erityisesti turvallisena sävellyttäjänä. Sävellyttämisprosessin pitäisi hänen mielestään olla myös jäseny-  
nyt ja hän toistaa sanaa turvallinen: ”Kaikki luova tekeminenhän vaatis’ tietyn turvallisuuden tunteen”, joten jäsenyisyys ja turvallisen ympäristön luominen on vahvasti sidoksissa tehtävän rajaamiseen, jonka hän on nostanut janansa neljännelle sijalle. Saran vastauksessa verrataan myös yleistä musiikinopettajuutta sävellyttäjän rooliin ja sieltäkin löytyy selvä yhteneväisyys tehtävän rajaamiselle ja mallina olemiselle:

*Sara – Se ei oo toistoa, et hyvin paljon musiikintunnit on paljon toistoa, et kaikulauhuna tai opettaja näyttää mallia - - (sävellyttäminen) se on paljon semmonen vapaampi se prosessi.*

Opettajan ei siis sävellyttäessä pidä olla mallina oppilaille, ja hän on juuri sen mukaisesti sijoittanut ominaisuuden ”Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä” kaikista vähiten tärkeimmäksi.

Sara kommentoi omia valintojaan prioriteettitehtävässä muun muassa siten, että sävellyttäjän tärkeät ominaisuudet riippuvat tilanteesta. Joskus se voi vaatia enemmän emotionaalista tukea,

joskus enemmän rajaamista. Sävellysprosessi lähtee aina motivoinnista ja rajauksesta, joten niiden on oltava tärkeässä asemassa. Koko prosessi ei myöskään lähde liikkeelle, jos ei uskokaikaisen kykyyn säveltää, ja turvallisuus on se kaikkein tärkein edellytys.

*Sara – Jos ei (oppilas) usko itse kykyynsä säveltää, ni opettajan pitää uskoa siihen.*

*Sara – En tiää ajattelinks mä liian kronologisesti, et nää (erittäin tärkeät) on ne asiat, jotka pitää tapahtua ensin, ennen ku voi tapahtua sit noi muut.*

## **Annika**

Haastateltavista kahdella oli yhtäläisyyttä kolmella ominaisuuden kuvaamisella. Ensimmäisenä käsitellään Annikan vastaus. Kuten taulukosta voi huomata, hänen ”erittäin tärkeisiin” (n=12) kuului kaikki ominaisuudet yhtä lukuun ottamatta. Annikan vastauksen mukaisesti organisoiija on huomattavasti tärkeämpi sävellyttäjätyyppi kuin mikään muu, kuten sininen väri taulukossa kuvaa.

TAULUKKO 10. Annikan prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoiija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =kel-tainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Luoda onnistumisen kokemuksia
2. Tukea oppilaiden musiikillista kasvua
3. Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta
3. Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää
3. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
4. Olla emotionaalinen tuki
5. Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen
6. Luoda sopiva ympäristö
7. Luoda tasapaino opettajan ohjaamisen ja oppilaan omatoimisuuden välille
7. Olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän
8. Ohjata erilaisin ohjaavin kysymyksiin
9. Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä
<b>Tärkeää</b>
Olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein

Annika asetti ominaisuuden ”Luoda onnistumisen kokemuksia” tärkeimmäksi, mutta siitä hän ei tässä muodossa omin sanoin puhunut lainkaan. Toisena hänellä on ”Tukea oppilaiden musiikillista kasvua” ja siihen hän on itse kommentoinut asiaa näin:

*Annika – Tietyst omat taidot täytyy olla sävellyttäjäl semmoset, et pystyy auttamaan ja pystyy tukemaan siin prosessissa.*

Edellä mainittu sitaatti sisältää myös ajatuksen siitä, että opettajan omat taidot täytyy olla tarpeeksi hyvät sävellyttääkseen. Toiseksi sijalle kolme, kahden muun ominaisuuden kanssa, hän asetti ominaisuuden ”Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi”. Siihen yhdistyy hänen kuvauksensa organisointikyvystä ja punaisesta langasta.

*Annika – Se on tosi luovaa työtä ja sellast, mikä lähtee helpost rönsyilemää, ni tavallaa sellanen organisoitikyky, et sen saa pidetty kasassa.*

Myös Annikan mainitsema lempeä ohjaaminen sisältyy emotionaaliseen tukeen, joka löytyy myös prioriteettitehtävästä. Kommentissakin tulee esiin se, että lempeys ohjaavassa opettajassa on kaikista tärkein.

*Annika – Lempeästi ohjaava ni ehkä se on semmonen tärkein.*

Annika kommentoi prioriteettitehtävänsä myös siten, että opettajan täytyy luoda oppilaille onnistumisen kokemuksia, jotta innostus ei musiikkiin vähene. Sopiva ympäristö taas ei ole välttämätön, koska ilman sitäkin pystyy tekemään musiikkia, vaikka kivillä.

*Annika – Se innostus siihen musiikkiin karisee sen myötä, jos on semmosii asioit paljon missä oppilas kokee, et hän on huono tai hän ei osaa, tai ”tää tehtävä on mulle liian vaikee jotenka mus on jotain vikaa”.*

Annika on prioriteettijanan perusteella ainut, joka nostaa erittäin tärkeäksi, sijalle kolme, ominaisuuden ”Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta”. Hän perustelee näkemyksen seuraavasti:

*Annika – Mun mielest musiikis ei oo mitää irtopalasia vaan kaikki on musiikkia. Lintujen laulu on musiikkia ja ylipäätensä se, et tää ei oo mikää erillinen juttu tää säveltäminen, et ku sitä on tehty koko ajan enemmän ni se kirkastuu.*

## Hanna

Haastateltavista Hannalla oli myös useassa kohtaa yhtäläisyyttä prioriteettitehtävän ja omien sanojen kohdalla puhuttaessa hyvästä sävellyttäjistä. Hannan vastauksessa kaikki ruudut saivat vähintään kaksi ominaisuutta. ”Erittäin tärkeissä” oli liki puolet vaihtoehdoista (n=6). ”Ei kovin tärkeää” -ruutu sai myös kolme ominaisuutta. Organisoijan ominaisuudet tulevat tässäkin vastauksessa tärkeään asemaan.

TAULUKKO 11. Hannan prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Luoda onnistumisen kokemuksia
2. Luoda sopiva ympäristö
3. Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä
4. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
5. Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen
6. Tukea oppilaiden musiikillista kasvua
<b>Ei kovin tärkeää</b>
Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä
Olla erilaisten solmukohtien avaaja erilaisin virikkein
Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osa musiikillista kokonaisuutta

Hanna sijoitti toiseksi ”Luoda sopiva ympäristö” ja viittasi omin sanoin tähän, että sävellyttäjän pitäisi olla turvallisen, mutta sallivan ilmapiirin luoja. Rajaaminen tuli myös selvästi esiin:

*Hanna – Selkeet rajat luotu, ni sitte niitä lähetää rikkomaa vähän kerrassaa, mut se turva pysyy siellä.*

Sävellyttäjältä edellytetään Hannan mielestä myös sitä, että opettaja heittäytyy. Opettajan tehtävä on olla jonkinlainen motivaattori, jotta oppilaskin motivoituu. Hannan janalta motivaattorina oleminen löytyykin sijalta viisi. Hannan kommentit prioriteettitehtävään liittyen ovat tavallaan oppilaita haastavia ja ajatuksia herätteleviä. Esimerkiksi opettajan ei tarvitse olla itse esimerkki, mutta hänen täytyy antaa työkaluja, miten niitä haasteita tai niitä tehtäviä selvitetään. Myös tiedostamista tärkeämpää on tekeminen. Se menee hänen mielestensä helposti luennoinnin puolelle. Näiden lisäksi on kommentoitu solmukohtien avaamista:

*Hanna – Se on hirveen ärsyttävää, ku on jotaa solmukohtia, mut neki on äärimmäisen tärkeitä tilanteita, myö koulussa tehää monesti kauheen valmiiks kaikki.*

## Markus

Haastateltavista Markuksen vastaus siihen, millainen sävellyttäjän pitäisi olla, oli aika lyhyt, mutta ytimekäs. Hänen vastauksensa sisältää maininnan rajojen asettamisesta sekä onnistumisen kokemuksista myönteisen palautteen kautta.

*Markus – Alkuunsa tietyst rajat - - myönteinen palaute tietyst pitää olla, mut että osais sanoa, et tää on nyt hyvä, kokeilepa ens kerral vielä sellasta siihen.*

Rajaaminen sekä onnistumisen kokemukset sijoittuvat molemmat Markuksen prioriteettijanan kärkeen, kuten seuraavasta taulukosta nähdään. Tärkeimpinä on myös ylivoimaisesti eniten organisoijaan kuuluvia ominaisuuksia.

TAULUKKO 12. Markuksen prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
2. Luoda onnistumisen kokemuksia
3. Olla erilaisten solmukohtien avaja
4. Luoda sopiva ympäristö
5. Tukea oppilaiden musiikillista kasvua
<b>Ei kovin tärkeää</b>
Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä

Markus oli myös sijoittanut jokaiseen ruutuun vähintään yhden ominaisuuden ja ”ei kovin tärkeäksi” opettajan mallina olemisen. Markus kommentoi myös tilanteen riippuvuutta perustellessaan prioriteettitehtäväänsä. Esimerkiksi ominaisuuden ”Tukea oppilaiden musiikillista kasvua” voisi laittaa janalle poikittain, koska se liittyy kaikkeen muuhun.

*Markus – Joku nyt lähtee hyräilemään uutta ideaa ihan missä vaan, toinen vaatii nimenomaan sen ympäristön, toinen kasvaa musiikillisesti ilman erityistä tukea ja toista pitää tsempata koko ajan, et kylhän sieki osaat, kokeilepa vaan.*

Markuksen mielestä oli vaikea sanoa, mikä olisi selkeästi tärkeämpi ominaisuus kuin toinen, koska ne ovat vähän rinnakkaisia asioita. Ilman rajaamista ja onnistumisen kokemuksia ei sävellyttäminen kuitenkaan onnistu.

*Markus – Jos se ei oo rajattu ni sit ei kyl onnistumisen kokemuksetkaan oo tuloillaan, jota varten pitää avata solmukohdat.*

## Miia

Haastateltavista Miian prioriteettitehtävään ”erittäin tärkeä” oli nostettu peräti seitsemän ominaisuutta. Niistä kaksi sijoitettiin rinnakkain sijalle neljä, jotka molemmat sattuvat olemaan haastajan ominaisuuksia. Taasen ”ei kovin tärkeä” ei sisältänyt yhtäkään ominaisuutta. Sävellyttäjätyyppien suhteen jokaiseen kuuluvia ominaisuuksia löytyy vastauksesta, mutta tärkeimmät niistä kuuluvat organisoijalle.

TAULUKKO 13. Miian prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoija =sininen, kuuliija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Tukea oppilaiden musiikillista kasvua
2. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
3. Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä
4. Luoda tasapaino opettajan ohjaamisen ja oppilaan omatoimisuuden välille
4. Ohjata erilaisin ohjaavin kysymyksin (ei valmiita vastauksia)
5. Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen
6. Luoda onnistumisen kokemuksia
<b>Melko tärkeää</b>
Luoda sopiva ympäristö
Olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän

Hänen vastauksensa yksi selkeä yhtäläisyys on tehtävässä sijalle viisi asetettu ”Olla motivaattori, joka virittää oppilaat luovaan tilanteeseen”. Hän toi omin sanoin esiin motivaattorina oleminen seuraavasti:

*Miia – Avoimuus ja irti laskemisen kyky siitä, mihin on ehkä tottunut ja sen hyväksyminen, että joku semmonen mitä ei oo ite tullu aatelleekskaa voi olla se ihan paras lopputulos, että tavallaan pystyy antamaan liekaa niille lapsille siin asias.*

Vastausten yhteneväisyydestä poikkeaa se, että Miia pitää omin sanoin tärkeänä opettajan mallia, koska sävellyttäminenkin on mallioppimista tosi paljon. Se ei kuitenkaan näy hänen prioriteettitehtävässään ”erittäin tärkeä” sijoitettuna, mutta löytyy kyllä ”tärkeä” -ruudusta. Miian kommentointi painottuu oppilaan omaan selviytymiseen ja suoriutumiseen. Hän viittaa jopa ”guru” Tahkokallioon, että aikuisen tärkein tehtävä on luoda epäonnistumisia. Opettaja vain antaa eväät selviytymiseen.

*Miia – Tää oli helpoin laittaa alimmaiseksi (prioriteettijanalla) tää luoda onnistumisen kokemuksia, koska joskus on hirveen tärkeä myös kuitenkin epäonnistua.*



Miia näkee myös omassa opetuksessaan oppiaineesta riippumatta sitä, että oppilaalle on muodostunut vakiokysymys ”Onks tää hyvä?”, johon hän vastaa vakiovastauksena ”Sä itse tiedät, onko se hyvä”. Tärkeänä ajatuksena on ylipäätään se, että opettaja antaa mahdollisuudet ja ohjeet, jotta oppilas voi itse löytää ne vastaukset. Oppilas yritetään saada ymmärtämään, että näitä asioita tehdään itseä varten.

### *Juulia*

Haastateltavista Juulian kuvaus hyvän sävellyttäjän ominaisuuksista ei näy suoranaisesti hänen prioriteettitehtävässään. Se ei tietenkään tarkoita sitä, että Juulian kuvaus olisi hyvin erilainen, vaan hänen vastauksensa ei vain kuvaa kirjallisuuden määritelmiin sävellyttäjän ominaisuuksista, johon tässä peilataan. Esimerkiksi vastauksessa mainittu ”asiansa osaava” sävellyttäjä ei kuvaa rajaamista, ympäristöä eikä oppilaiden kykyyn uskomista, vaan liittyy enemmän opettajan luonteenpiirteisiin.

Juulian prioriteettitehtävässä ”erittäin tärkeiksi” nimettiin viisi ominaisuutta ja ”ei kovin tärkeiksi” ei nimetty yhtäkään. Organisoijan ominaisuudet löytyvät myös tämän vastauksen tärkeimmästä päästä, mutta myös kuulijan ominaisuudet kuuluvat erittäin tärkeisiin ominaisuuksiin.

TAULUKKO 14. Juulian prioriteettitehtävä (värikoodit: organisoija =sininen, kuulija =vihreä, mallintaja =keltainen, haastaja =punainen).

<b>Erittäin tärkeää</b>
1. Rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi
2. Luoda sopiva ympäristö
3. Uskoa jokaisen oppilaan kykyyn säveltää
4. Tukea oppilaiden musiikillista kasvua
5. Olla emotionaalinen tuki, jotta oppilas uskoo itseensä
<b>Melko tärkeää</b>
Olla mallina oppilaille näyttäen omia esimerkkejä säveltämisestä
Ohjeistaa oppilaat tietoisiksi, miten säveltäminen on osana musiikillista kokonaisuutta

Juulian mielestä prioriteettitehtävän tekeminen oli varsin helppo, kun ominaisuudet piti jaotella eri ruutuihin ja tärkeimmät vielä keskenään janelle tärkeysjärjestykseen. Juulia kommentoi prioriteettitehtävässään ympäristön ja tehtävän rajaamisen tärkeyttä. Opettajan tehtävä on luoda ne puitteet ja esimerkiksi paikka, jossa jokainen pystyy tekemään, vaikka ei pystyisikään

olemaan metelissä. Myös musiikillisen kasvun tukeminen on tärkeää ja se on itsessään opettajan kokonaisvaltainen tehtävä. Sävellyttäjänä pitää myös tsemptata ja kannustaa oppilasta varsinkin silloin, jos hän ei koe osaavansa säveltää.

*Juulia – Jos meil on joku ryhmätyö, parityö tai yksintyö, niin silloin se on se sopiva ympäristö. Ei voi tapahtua mitään, jos on vääränlainen.*

Kaikkien opettajien vastaukset analysoituna voidaan todeta, että opettajan rooli tai sävellyttäjätyyppi voi olla hyvin monipuolinen ja erilainen. Opettajien omien kommenttien vertailu prioriteettitehtävän vastauksiin ei ole tulosten kannalta kovin merkityksellinen. Opettajan roolia voi kuvata monella eri tapaa ja prioriteettitehtävän janat eivät ole mitenkään kaiken kattavia ominaisuuksia. Siksi ei voi olettaakaan, että opettajien omista vastauksista tulisi samoja asioita esiin kuin valmiiksi annetut ominaisuudet. Samankaltaisuutta kyllä löytyy ja se kertoo valmiiden ominaisuuksien validiudesta tutkimusasetelmassa. Kuten tutkimusasetelmaluvussa esiteltiin, ominaisuuksien jako sävellyttäjätyyppien välille ei ole myöskään tasainen, joten tuloksiin vaikuttaa esimerkiksi organisoijan vahva näkyvyys, koska siihen kuului peräti viisi ominaisuutta. Piittaamatta siitä, minkä sävellyttäjätyyppin ominaisuus onkaan kyseessä, sävellyttäjän tärkeimmät ominaisuudet ovat nousseet esiin. Lähtökohtana säveltämisen ohjaamiselle on siis tehtävän rajaaminen ja oppilaan tukeminen. Ne ilmenevät kaikkien haastateltavien vastauksista, oli sitten kyse omin sanoin kuvailuista tai valmiiden ominaisuuksien priorisoimisesta.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Tulosten tarkastelu

Nimesin haastateltavat tuloksissa yhteen neljästä sävellyttäjätyyppistä: organisoijaan, kuulijaan, haastajaan ja mallintajaan. Joukosta löytyi kaksi organisoijaa, kolme kuulijaa sekä yksi haastaja. Täten mallintajan rooliin ei asettunut kukaan. Oletin organisoijan ja kuulijan tyyppeihin kuuluvan suurimman osan tutkittavista, sillä niiden piirteet olivat selvästi eniten esillä aiemmissä tutkimuksissa. Organisoijalle kuului myös näistä 13 ominaisuudesta viisi, kuulijalle ja haastajalle molemmille kolme ja mallintajalle vain kaksi (ks. Taulukko 6).

Sävellyttäjätyyppien ominaisuuksien laajuus, määrä ja sisältö ovat hyvin moninaisia ja tehtävä olisikin voinut sisältää aivan toisenlaisia ominaisuuksia. Ominaisuuksista saattaa puuttua jotain, tai jokin voi olla selvästi liian rajattu ominaisuus. Tutkijan rooli siinäkin mielessä on erittäin merkittävä. Tieteellisestä kirjallisuudesta poimitut asiat ja niiden luokittelut olivat hyvin keskeisiä tekijöitä. Sen lisäksi luokittelmani sävellyttäjätyyppien nimet ovat selkeitä ja ne antavat tarpeellisen kuvan tyyppien ominaisuuksista. Koska tutkittavat eivät tienneet valmiista tyypeistä, he eivät voineet vaikuttaa profiloinnin tulokseen. Olisi mielenkiintoista tutkia heidän omia näkemyksiänsä muodostamiini tyyppeihin nähden: kokevatko he olevansa tyyppin mukaisia ja kuvaako sävellyttäjätyyppien nimi, esimerkiksi organisoija hänen mielestään itseään.

Opettajan rooliin liittyen sävellyttämistyö on asioiden tasapainoilua ja jokainen tekee sitä omalla persoonallaan. Opettajana pitäisi olla myös valmis mukautumaan tilanteiden mukaan, ja viitaten omaan kandidaatin tutkielmaan: opettaja, joka pystyy mukautumaan ja vaihtelevaan rooleja tilanteiden vaatimalla tavalla on sävellyttäjätyyppinä ”mukautuja” (Haaja 2019, 29–30). Sellainen sävellyttäjä, jolla on tarvittaessa kaikki kyseiset ominaisuudet ja joka pystyy vaihtelevaan esimerkiksi tuen tai rajaamisen määrää nopeallakin sykkeellä, on erinomaisen hyvä. Siihen on kuitenkin vaikea päästä, koska sävellyttämiseen vaikuttaa muutkin asiat, kuin opettaja itse.

Sävellyttäjän ominaisuuksien jaottelu on myös hieman epätasapainossa suhteessa toisiinsa ja jotkut ominaisuudet kattavat enemmän tiettyjä piirteitä kuin toiset. Se näkyi käsiteltäessä hyvän sävellyttäjän ominaisuuksia prioriteettitehtävässä. Esimerkiksi ominaisuus ympäristön luomisesta (organisoiija) kattaa itsessään jo hyvin paljon. Myös ympäristön määrittäminen voi olla epämääräinen ja tarkoittaa toiselle toista kuin jollekin muulle. Ympäristön luomisen ero verrattuna esimerkiksi mallina olemiseen näyttäen omia esimerkkejä (mallintaja) on hyvin suuri. Mallina oleminen siihen verrattuna on hyvin erityinen ja tarkka piirre. Nimensä mukaisesti se sisältää faktan siitä, että opettaja on itse säveltänyt jotakin ja näyttää omalla esimerkillään mallin. Jos tässä kohtaa ottaa huomioon opettajien harrastuneisuuden tai koulutustaustan säveltämisen osalta, jota myös haastattelussa kysyttiin, on selvää, että opettajilla ei ole pääsääntöisesti mitään omaa, mitä näyttää oppilaille. Jos ”omat esimerkit” ovat siinä opetustilanteessa keksittyjä, ominaisuuden merkitys voi olla hyvin toisenlainen. Tämä kertoo siitä, että sävellyttäjän ominaisuudet ovat hyvin tulkinnanvaraisia ja tilannesidonnaisia. Jos opettaja sävellyttäisi enemmän, tai jos teettäisiin prioriteettitehtävän uudestaan vuoden päästä, vastaukset voisivat näyttää joltain muulta kuin nyt.

Toisena esimerkkinä esitän ristiriidan, joka tuli myös erään opettajan suusta: tarkoittaako ”olla läsnä ja ohjata mahdollisimman vähän” sitä, että opettaja on mahdollisimman vähän läsnä ja ohjaa vähän, vai että hän on läsnä mahdollisimman paljon, mutta ohjaa vain vähän? Ominaisuuksien muotoilu on siis äärimmäisen tärkeää, jotta tulkinnanvaraisuus olisi mahdollisimman pieni. Tässä tilanteessa, kun opettaja kysyi tarkennusta, selitin asian paremmin ymmärrettäväksi. On kuitenkin mahdollista, että se oli jonkun opettajan kohdalla väärin tulkittu ja johti siihen, että kyseisen ominaisuuden sija kaikkien vastanneiden kesken oli toiseksi viimeinen ja näin väärästi tuloksia (ks. Taulukko 6).

Tutkielman tuloksista on kuitenkin selvästi nähtävissä, millainen hyvä sävellyttäjä on. Tärkeimmät tyypit sävellyttäjänä ovat ylivoimaisesti organisoiija sekä kuulija. Opettajan tehtävänä näyttäisi olevan hyvä rajaaminen, kokonaisvaltainen oppilaan tukeminen musiikillisesti ja itsetunnon kehittämiseksi. Opettajan tehtävä on saada oppilaat kiinnostumaan aiheesta luomalla sopiva ympäristö, missä jokainen voi kokea onnistuvansa. Niistä kuudesta ominaisuudesta, jotka sijoittuvat opettajien mielestä tärkeimmiksi, neljä kuuluu nimenomaan organisoiijan ominaisuuksiin. Taasen opettajan mallia ei tarvita eikä vain vähäinen ohjaaminen riitä. Riippuu

tilanteesta, millaista ohjaamisen täytyy olla, mutta myöskään oppilaiden tietoisuus säveltämisen asemasta musiikillisessa kokonaisuudessa ei ole kovin tärkeää. Tästä voidaan tulkita, että itse tekeminen ja kokeminen on säveltämisessä paljon tärkeämpää. Opettajien omin sanoin kuvaillut ominaisuudet ja piirteet hyvästä sävellyttäjistä olivat myös jonkin verran samansuuntaiset kuin prioriteettitehtävissä esitetyt ominaisuudet. Kun kysyttiin hyvästä sävellyttäjistä, esiin nousi sekä ohjaamiseen liittyviä ominaisuuksia, mutta myös paljon luonteenpiirteitä erilaisin adjektiivein ilmaistuna (ks. Taulukko 5). Hyvää sävellyttäjää on siis vaikeaa kuvata tyhjentävästi tai yksiselitteisesti. Mielenkiintoista olisi yhdistää nämä kaksi näkökulmaa uudessa tutkimuksessa.

Sävellyttämisestä puhuttaessa tuli usein mainituksi oppilaan perustaidot. Ne vaikuttavat paljon siihen, miten oppilaat kykenevät säveltää. Taitojen edellytys säveltämiselle kuitenkin vaihteli vastauksissa. Huomattavaa oli myös se, että mitä enemmän oppilailla on kokemusta säveltämisestä, sitä enemmän opettaja pystyy luopumaan opettajajohtoisuudesta, tiukoista rajoista sekä olemaan jopa sivustakatsojan roolissa. Toisaalta prioriteettitehtävän vastaukset eivät suuremmin poikkeaa, oli opettajalla sitten paljon kokemusta sävellyttämisestä tai ei. Esimerkiksi ”rajata säveltämistehtävä oppilaille sopivaksi” voi tarkoittaa tiukkaa rajaamista ja toisaalta rajojen väljyyttä. Se riippuu monesta asiasta, mikä on ”sopiva”, mutta pääosin siihen vaikuttaa opettajan oppilaantuntemus. Suurempia eroja ei sisällöllisesti tässä tutkimusasetelmassa löytynyt myöskään sille, opettaako opettaja kuudetta vai kolmatta luokkaa.

Tuloksia olisi muuttanut se, jos prioriteettijanelle eli toisin sanoen ”erittäin tärkeäksi” olisi saanut asettaa vain tietyn määrän vaihtoehtoja. Tutkijana halusin kuitenkin antaa vapaat kädet ominaisuuksien sijoittamiselle, koska muuten opettaja joutuisi rajaamaan omia mielipiteitään. Näin sain tuloksiksi mahdollisimman rehelliset vastaukset. Oli hyvin arvattavissa, että joku opettaja saattaisi laittaa lähes kaikki ominaisuudet erittäin tärkeiksi, ja toinen sijoittaisi niitä tasaisemmin eri ruutuihin. Lisätutkimusta vaatisi ehdottomasti se, ovatko vastaukset yhteydessä sävellyttämisen määrään: se, joka eniten näistä opettajista näyttäisi sävellyttävän, asetti huomattavasti eniten ominaisuuksia erittäin tärkeiksi ja taasen kahteen vähiten tärkeimpään ruutuun hän ei sijoittanut yhtään. Kokonaisuudessaan prioriteettitehtävä ja -jana vastasivat tuloksillaan omaa ennakkokäsitystäni vastauksista. Opettajan ohjaamat tehtävät rakentuvat tiettyihin rajoihin, vaikka sitä ei tiedostaisikaan. Myös oppilaiden onnistumisen kokemukset ja

tukeminen tulivat esiin kaikilla haastateltavilla jollain tapaa ja on työnkuvalle oppiaineesta riippumatta ominaista. Hyvän sävellyttäjän piirteet ovat siis varsin yhteneväisiä hyvän opettajan piirteiden kanssa. Jos prioriteettitehtävän tekisi laajemmalla otannalla, olettaisin vastausten näyttävän keskimäärin samalta kuin tässä tutkielmassa (ks. Taulukko 7).

Jo haastattelutilanteessa nousi vahvasti esiin opettajien kokemukset siitä, mitä säveltäminen koulussa on ja minkälaiseksi säveltäminen määritellään. Jos opettajien ajatukset säveltämisestä poikkeavat toisistaan tämänkin verran, on selvää, että termi ei ole kovinkaan yksiselitteinen. Tutkijana annan itselleni rakentavaa palautetta siitä, että en kysynyt haastateltavilta, mitä myös itse sävellyttäminen on. Sävellyttämisen käsite olisi saattanut olla haastateltavien kesken säveltämistäkin epäselvempi. Säveltämistä voi olla yksilön, pienryhmän tai koko luokan tasolla, ja on huomattavaa, että tutkittavat opettajat puhuivat tässä yhteydessä lähes poikkeuksetta säveltämisestä ryhmissä. Siihen saattaa vaikuttaa osaltaan myös vähäiset teknologian käyttömahdollisuudet.

Vaikka säveltäminen ja sävellyttäminen koettiin jokseenkin eri tavalla, on selvää, että sen asema on lähes yhtä pieni kaikkien vastausten perusteella. Se on kovin ylimalkainen sana käytettäväksi, kun kontekstina on peruskoulu (vaikkakin musiikkiluokat). Säveltäminen sisältää tulosten mukaan jotain oppilaiden omaa (toimintaa, leikkiä, tuottamista, kokeilua jne.) ja eroaa muusta luovasta tuottamisesta esimerkiksi toistettavuudella tai siihen paneutumisen määrällä. Se voi olla itsessään arvokasta tai toisaalta väline, jolloin sen kautta voidaan harjoitella muita osa-alueita, kuten käsitteiden käyttöä. Jollekin opettajista säveltäminen voi olla yhden tahdin pituinen tai jollekin kokonainen projekti tai periodi. Myös tulokset sävellyttämiseen vaikuttavista tekijöistä, kuten opettajan kyvyt ja käytettävissä olevat resurssit (ks. Kuvio 2), ovat useiden aiempien tutkimusten kanssa varsin yksimielisiä. Erityisesti haasteina esitetyt tekijät ovat teemoina hyvin samankaltaisia kuin myös oman tutkielmani (Haaja 2019) tuloksissa luokitellut tekijät.

Tämän tutkielman tulokset toivat esiin säveltämisen monimuotoisuuden, ja jotta tarkkoja mielipide-eroja voitaisiin tehdä, tutkimusasetelman pitäisi olla toisenlainen. Jokainen tutkittava toi esiin toisten tutkittavien kanssa yhteneviä asioita, joka helpotti asioiden ryhmittelyä. Se kertoo siitä, että tutkimustuloksiksi saatiin sitä, mitä haluttiin ja haastattelukysymykset tukivat sitä

osaltaan. Vaikka haastateltavien määrä oli suhteellisen pieni ja heterogeeninen, vastauksissa oli paljon samaa toisiinsa nähden sekä myös omiin ennakkokäsityksiini verrattuna. Sävellyttämisen ja säveltämisen ydin näyttäisi olevan sama riippumatta siitä, onko sen toteuttaminen joka-päiväistä vai hyvin harvinaista.

Opettajat kuvasivat eri tavoin sitä, miten yksinkertaista ja helppoa säveltäminen on, saati keskellä arkea. Se on kuitenkin ristiriidassa sen toteutumisen kanssa, koska säveltäminen näyttäisi olevan ison työn takana tai sen koetaan olevan opettajan irrottautumisen ansiota kaikesta tutusta ja turvallisesta. Syyt johtavat siihen, että säveltämistä ei tehdä tai tehdään tosi vähän. Jos säveltäminen on tulostenkin perusteella pieniä palasia keskellä arkea, eikö sen määrä pitäisi sitten olla suuri? Voi olla, että improvisointi ja luova tuottaminen on helpompaa ja tutumpaa eikä vaadi opettajalta resursseja eikä aikaa niin paljon. Toisaalta rajan vetäminen improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen välille voi olla haastavaa; opetustehtävä saattaa olla säveltämistä, vaikka opettajat eivät sitä siksi nimeäisikään. Pari opettajaa kuitenkin puhui siitä, että mikään ei ole oppilaista niin hienoa kuin kuulla jotakin, jonka on itse tehnyt tai ollut osallisena. Säveltäminen nimenomaan tuo esiin opetussuunnitelmassakin mainitut oppilaslähtöisyyden ja oppilaan toimijuuden. Onnistumisen kokemus voi moninkertaistua, jos omaan tuotokseen voi jollakin tapaa palata.

Aiemmissa tutkimuksissa selitetty ja avattu käsite säveltäminen on moninainen eikä yksiselitteistä vastausta sen merkityksestä saada tänäkään päivänä. Jos tutkijat kuvaavat säveltämistä ja sen sisältöä eri tavoin, ei voida olettaa opettajienkaan vastaavan täysin samalla tavalla. Suomessa käytettävä opetussuunnitelma (POPS 2014) ja siellä mainittu säveltäminen on monissa opettajissa kysymystä herättävä, ja koska ”pienimuotoiset sävellykset” tulee esiin muun luovan tuottamisen yhteydessä, se on helppo jättää mitättömään asemaan musiikinopetuksessa. Termin käytön lisääntyminen tukee kuitenkin opetuksen tavoitteita ja sitä kautta oppilaan osallisuutta. Ammattisäveltäjien käytössä termi on laajentunut ja nykyään käytännössä mitä tahansa voidaan kutsua sävellykseksi, jos sen tekijä niin määrittelee. Se ajatus on tärkeää tuoda myös koulumaailmaan, sillä jokainen kykenee tuottamaan jotain omaa. Laadukas musiikinopetus mahdollistaa sen, että jokainen oppilas voi olla säveltäjä, ihan kuten oppilas voi olla myös laulaja, rumpali tai kitaristi, vaikka hän olisi sitä vain muutaman minuutin. Tuloksissa esiintyvät muut kiertoilmaisut säveltämiselle mielestäni väheksyvät käsitettä. Opettajien pitäisi olla ylpeitä siitä, mitä

yhdessä tai yksin voidaan tuottaa ja väheksymisen sijaan päinvastoin korostaa oppilaiden tuoksia oikeiksi sävellyksiksi.

Sävellyttäminen terminä vähensi myös halukkuutta osallistua haastatteluun. Jos tämän päivän opetussuunnitelma (POPS 2014) tuo säveltämisen esiin teorialuvussa esitetyin tavoin, on huolestuttavaa, kun jotkut opettajat myöntävät, että he eivät sävellytä. Musiikkiluokan opettajakaan eivät kaikki sisällytä opetukseensa säveltämistä. Säveltämisen kuullessa näin selvästi uusia opetussuunnitelmaan sekä tämän päivän opettajankoulutukseen, ei tutkijana tullut mieleenkään, että sisällöllinen muutos on näin hidasta ja opetus ei välttämättä noudatakaan valtakunnan määrittelemää opetussuunnitelmaa. Ajattelin tutkielmani keskeytyvän valitsemani aiheen takia. Lopulta se houkuttelikin tutkimaan asiaa enemmän ja siksi haastattelin myös heitä, joille sävellyttäminen on vieraampaa.

Vaikka tutkielman haastateltaviksi valikoitui vain kuusi musiikkiluokan opettajaa, tutkimustulokset ovat siihen nähden kattavat ja antavat paljon tietoa opettajista sävellyttäjinä. Sävellyttäminen ja säveltäminen näin moninaisena osa-alueena ei ole pelkästään epätietoisuutta ja epävarmuutta: se on myös mahdollisuus. Erilaiset sävellyttäjät ovat musiikkikasvatukselle rikkaus ja säveltämisen näkyminen näinkin eri tavoin antaa mahdollisuuksia soveltaa sen toteutumista monin eri keinoin.

## **5.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys**

Tutkielmani noudattaa hyvän tieteellisen toiminnan periaatteita. Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden mukaan hyvään käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa tiedeyhteisöjen tapoja, soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Jo suunnitteluvaiheessa on tutustuttu valittuun aiheeseen huolellisesti, tietoa on hankittu luvallisesti hyvien tiedonhankintatapojen mukaisesti ja tuloksia julkistaessa on oltu avoimia, joka puolestaan huomioi myös muiden tutkijoiden työt ja saavutukset asianmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Tutkielmassa on myös kunnioitettu aiempien tutkimusten alkuperäisiä lähteitä. Ne on pyritty ymmärtämään oikealla



tavalla ja tietoa on sovellettu ja kehitetty eteenpäin. Tutkielman tuloksissa on myös huomioitu jokaisen tutkittavan yksilöllisyys ja heitä on kohdeltu luottamuksellisesti ja arvokkaasti.

Tuloksien luotettavuuden arvioimiseksi on otettava huomioon, että opettajat eivät olleet välttämättä orientoituneet haastateltavaan aiheeseen ja haastattelutilanne oli useimmin päivän päätteeksi tai aikaisin aamulla. Pari haastateltavaa totesikin, että tällaisia asioita ei itse yleensä tiedosta omassa työssään ja on yhtäkkiä vaikea alkaa pohtimaan näin syvällisiä kysymyksiä. Se voi vaikuttaa vastausten pintapuolisuuteen tai epäloogisuuteen. Niiden opettajien kohdalla, jotka eivät työssään juurikaan sävellytä, on heidän ymmärrettävästi vaikea motivoitua vastaamaan kysymyksiin, kun aiheen tuntemus on niin vähäistä. Toisaalta voi olla epäreilua haastatella vain heitä, jotka sävellyttävät esimerkiksi kuukausittain, varsinkin kun tutkielma on myös itsessään tilannekatsaus musiikkiluokkien opetussisällöistä.

Prioriteettitehtävä koettiin opettajien mielestä pääosin helpoksi ja vastauksille annetut perustellut tuovat tutkielmalle luotettavuutta. Ongelmaksi koettiin ainoastaan ominaisuuksien tilannesidonnaisuus toisiin, jolloin prioriteettijanelle ominaisuuksien asetteleminen saattoi olla haastavaa. Luotettavuutta lisää ehdottomasti myös se, että opettajat hyväksyivät prioriteettitehtävässä esitetyt ominaisuudet: useimmat ominaisuudet olivat selkeästi erittäin tärkeitä, tai sitten opettaja puhui itse ennen tehtävää kyseisistä asioista. Opettajathan eivät tienneet valmiista ominaisuuksista itse teemahaastatteluosiossa. Laadullisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaankin pitää tulkintojen vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Se tarkoittaa tässä tutkielmassa sitä, että tutkimustulokset ovat vahvistaneet tutkijan omia tulkintoja ja päätelmiä kirjallisuudesta ja ne tukevat vahvasti toisiaan.

Eettisyys tutkimuksissa on vahvasti sidoksissa tutkijan moraaliseen näkökulmaan. Tutkijalle on tärkeää, että eettinen ajattelutapa sisältää pohdintaa omista ja yhteisön arvoista. Tutkielman lähtökohtana on luotettavuus ja uskottavuus. Esimerkiksi käsitteistöä valittaessa on otettu huomioon aiemmin tutkittu tieto, ja oma päätös käytettävästä käsitteistöstä on perusteltu ja tutkija itse uskoo omaan päätökseen. Parhaiten tutkimuseettisyyttä tukee tutkittavien tunnistettavuuden estäminen, eli tutkija säilyttää salassa haastattelijoiden identiteetin ja henkilökohtaiset asiat. Tämä tutkielma käsittelee valitsemaani tutkittavaa kohderyhmää, eikä tulokset ole siten yleistettävissä koskemaan kaikkia opettajia ja heidän kokemuksiaan.

Tutkielman suunnittelusta ja toteutuksesta lähtien eettisyys seuraa aina läpi raportointivaihekin. Kirjoitusprosessin tavoitteena oli luoda selkeyttä ja ymmärrettävyyttä sisältäen oikeanlaista lähteisiin viittaamista. Kirjoitusprosessissa on palattu aineistoon useaan otteeseen, jotta vastauksista voidaan saada irti enemmän ja esimerkiksi sellaisia asioita, mitä ei ensi lukemalla ymmärrä havaita. Tutkielman rajaus on myös tarkoin harkittu ja tutkijan oman ymmärryksen lisääntymisen on tarkoitus välittyä myös lukijalle.

### **5.3 Jatkotutkimusaiheet**

Säveltämisen ja sävellyttämisen aiheuttama epäselvyys sekä epätietoisuus kuvastaa hyvin tarvetta uusille ja teemaan syventyville tutkimuksille. Säveltämisen ei pitäisi olla arkipäivää pelkästään niille opettajille, joiden oma asiantuntemus tai harrastuneisuus sitä tukee. Jo musiikki-  
luokan opettajia valitessani haastatteluun, kuvittelin saavani suhteellisen rikasta aineistoa, kun ottaa huomioon painotetussa opetuksessa käytettävän musiikin tuntimäärän. Tulokset olisivat varmasti erilaiset, jos tutkittavaksi olisi otettu keitä tahansa peruskoulun opettajia, jotka työnsä sävellyttävät. Siinä mielessä tutkimusta voisi syventää jatkossa siten, että tutkija tarttuisi yksityiskohtaisempiin asioihin ja siten myös tutkimuskysymykset olisivat spesifimpiä. Toisaalta jonkin laajemman lomakekyselyn kautta voitaisiin saada selville, mihin säveltäminen tarkalleen sijoittuu osana musiikkikasvatusta tai onko sävellyttämisessä eroja eri luokka-asteilla. Tämän tutkielman pohjalta itseäni kiinnostaisi tutkia myös sitä, korreloiko sävellyttämisen määrä sen laatuun. Tässä tutkielmassa ei tule esiin se, onko sävellyttäminen laadukasta, jos sitä tekee paljon. Voi olla, että opettaja, jonka opetuksessa säveltäminen on marginaaliasemassa, toteuttaa sitä muita laadukkaammin.

Vaikuttaisi vahvasti siltä, että valtakunnallisen opetussuunnitelman 2014 sisältöalue säveltäminen ei löydä vakiintunutta paikkaa edelleenkään, joten erilaiset kenttätutkimukset voisivat konkretisoida opetuksen sisältöjä ja myös opettajan roolia. Onko opettaja sitä, mitä hän on tämän tutkielman haastatteluissa tuonut esiin, ja kuinka paljon omasta roolista ja toiminnasta jää tiedostamattomaksi? Olisi myös mielenkiintoista ottaa tarkasteluun oppilaiden näkökulma säveltämiseen, kuten omia kokemuksia säveltämisestä tai haluansa säveltää. Kysyin tämän

tutkielman yhteydessä opettajilta, ovatko heidän oppilaansa tuoneet esiin halun säveltää tai peräti kuultavaksi omia tuotoksiaan. Vastauksia tuli laidasta laitaan, mutta sitä voisi tutkia kokonaan omana tutkimuksena. Luulen, että jos oppilas tiedostaisi mahdollisuuden säveltää ja hyväksyisi omat kyvyt riittäviksi, oppilaat olisivat myönteisesti halukkaita vähintään kokeilemaan säveltämistä. Uskon, että jokainen haluaa sisimmässään tehdä ja tuottaa jotain omaa, jonka voi kuulla, soittaa tai laulaa uudestaan, puhumattakaan siitä, että myös joku muu sen kuulisi.

Säveltämisen vähyys ja niin sanottu ”säveltämättömyys” voisi toimia jatkotutkimuksena hyvin avaavana aiheena. On toki selvää, että tällaisen negatiivisuuden tai olemattomuuden tutkiminen ei olisi tutkijalle eikä tutkittavalle kovin mielekästä, mutta se toisi varmasti hyödyllisiä tuloksia säveltämisen yleistymistä ajatellen. Säveltäminen tai ainakaan oppilaan oma toimijuus ja tuottaminen luovalla tavalla tuskin on vähenemässä, kun tiedostaa enemmän ja enemmän sijaa ottavat perusopetuksen laaja-alaisetkin tavoitteet (POPS 2014, 155–158). Tätä aihetta on tutkittava myös siksi, jotta musiikki oppiaineena saisi merkittävämpiä perusteluja olla tärkeä osa perusopetusta ja jotta sitä pidettäisiin itseisarvona ihan kahvipöytäkeskusteluista lähtien.

## LÄHTEET

- Baumfield, V., Hall, E. & Wall, K. (2013). *Action research in education: Learning through practitioner enquiry*. Second edition. Los Angeles, Calif; London: SAGE.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225–237.
- Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education* 18(2), 119–138.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239–263.
- Bolden, B. (2005). Recurring motifs: Guiding student composing: teachers' perspective. *Canadian Music Educator*, 46(4), 15–17.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research* 2(1), 7–23.
- Deemer, R. (2016). Reimagining the role of composition in music teacher education. *Music Educators Journal* 2012(3), 41–45.
- Dogani, K. (2004). Teacher's understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research* 6(3), 263–279.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fautley, M. (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education* 22(3), 201–218.
- Fautley, M. (2005). A new model of the group composing process of lower secondary school students. *Music Education Research* 7(1), 39–57.
- Guderian, L. V. (2012). Music improvisation and composition in the general music curriculum. *General Music Today* 25(3), 6–14.
- Haaja, R. (2019). Sävellyttäminen osana koulun musiikkikasvatusta – opettajan roolit ja sävellyttämisen haasteet. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto. Kandidaatin tutkielma.
- Hartikainen, S. (toim.) (2017). *Reseptejä säveltämisen ohjaukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-051-9> Luettu 16.2.2020.

- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal* 88(1), 19–23.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hogenes, M., Oers, B. & Diekstra, R. (2014). Music composition in the music curriculum. *US-China Education Review A* 4(3), 149–162.
- Huttunen, T. (2017). *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: Peruskoulun opetus-suunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hämäläinen, K. (1999). *Musiikinopettaja kapellimestarina: Kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Jocius, R. (2017). Good student/bad student: Situated identities in the figured worlds of school and creative multimodal production. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 66(1), 198–214.
- Kaschub, M. (2009). A principled approach to teaching music composition to children. *Research and Issues in Music Education*, 7(1).
- Kassner, K. (2001). Teaching students how to compose. *Music Educators Journal*, 87(4), 49–51.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus, 64–82.
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice. A step-by-step guide*. London: SAGE Publications.
- Kratus, J. (2012). Nurturing the songcatchers. *The Oxford handbook of philosophy in Music Education*, 367–385.
- Lahti. (2020). Lahden kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4041413> Luettu 15.2.2020.
- 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. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the twenty-first century: A “mentoring teacher” with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177–190.
- Lewis, R. (2012). Composing the curriculum: Teacher identity. *British Journal of Music Education* 29(2), 153–161.
- Luukkainen, O. (toim.) (1993). Hyväksi opettajaksi: Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Menard, E. (2013). Creative thinking in music: Developing a model for meaningful learning in middle school general music. *Music Educators Journal* 100(2), 61–67.
- Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus, 83–97.
- Muhonen, S. (2014). Songcrafting: A teacher’s perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 2014: 32(2), 185–202.
- Nokian kaupunki. (2020). Opetussuunnitelma. <https://www.nokiankaupunki.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/perusopetus/opetussuunnitelma/> Luettu 15.2.2020.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) (2013). *Säveltäjäksi kasvattaminen: pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oulun kaupunki. (2020). Musiikkiluokkien opetussuunnitelma. <https://www.ouka.fi/oulu/tuiran-koulu/oulun-kaupungin-3.-9.musiikkiluokkien-opetussuunnitelma> Luettu 15.2.2020.
- Partti, H. & Ahola, A. (2016). *Säveltäjyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Heidi Partti & Anu Ahola sekä Säveltäjän Tekijänoikeustoimisto Teosto ry & Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS 2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS 2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rahunen, J. & Romu, T. (2014). Music drive-in. <https://mdi.musicdrivein.com> Luettu 16.2.2020.
- Randles, C. & Sullivan, M. (2013). How composers approach teaching composition: Strategies for music teachers. *Music Educators Journal* 99(3), 51–57.

- Rasehorn, K. (2011). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 259–285.
- Saetre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research* 13(1), 29–50.
- Strand, K. & Newberry, E. (2007). Teachers share practical advice on classroom composing. *General Music Today* 20(2), 14–19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Turku. (2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2015/04/luku-14-3-6lk.pdf> Luettu 15.2.2020.
- University of California at Berkeley. (2020). Distinguished teaching award. <https://teaching.berkeley.edu/programs/distinguished-teaching-award>. Luettu 2.3.2020.
- Vantaa. (2020). Opetussuunnitelma ja tuntijako. [https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus\\_ja\\_koulutus/perusopetus/opiskelu\\_perusopetuksessa/opetussuunnitelma\\_ja\\_oppiaineet](https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/opiskelu_perusopetuksessa/opetussuunnitelma_ja_oppiaineet) Luettu 15.2.2020.
- Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 89(3), 301–307.
- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music: Facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal* 99(3), 43–50.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education* 29(1), 19–24.

# LIITTEET

## LIITE 1. Teemahaastattelurunko

### Haastateltavan tausta:

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana musiikkiluokalla?
2. Mikä on koulutustaustasi?
3. Oletko saanut koulutusta säveltämiseen?
4. Millä luokka-asteella opetat juuri nyt?

### Säveltäminen:

1. Mitä säveltäminen mielestäsi on koulukontekstissa?
2. Miten säveltäminen (/luova tuottaminen) ilmenee musiikinopetuksessa?
3. Miten arvottaisit säveltämisen osana muuta musiikkikasvatusta?
4. Millaisia vuorovaikutustilanteita säveltämisessä syntyy opettajan ja oppilaan välille?
5. Minkälaiset mahdollisuudet ovat musiikkiteknologian käyttöön?
6. Onko oppilaat ilmaisseet halunsa säveltää itse? Ovatko he tuoneet esiin jotain itse sävellettyä?
7. Oletko itse säveltänyt jotain? Itselle vai opetuskäyttöön?

### Sävellyttäminen:

1. Mitkä asiat vaikuttavat sävellyttämiseen (/luovaan tuottamiseen)?
2. Miten kuvaillet itseäsi sävellyttäjänä (jos sävellyttää)?
3. Mitä ominaisuuksia sävellyttäjällä pitäisi olla?
4. Eroaako sävellyttäjän rooli yleisesti musiikinopettajan roolista?