

The background of the entire page is a complex, abstract geometric pattern. It consists of various shapes including squares, circles, and triangles, some of which are filled with teal or pink, while others are white or have a split color. The shapes are arranged in a grid-like fashion, creating a visually busy and rhythmic composition. The colors used are a vibrant teal and a bright pink, set against a plain white background.

Leena Unkari-Virtanen (toim.)

Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä

Leena Unkari-Virtanen

Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä

Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä

© Metropolia Ammattikorkeakoulu
Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja
TAITO-sarja n:o 43
Helsinki 2020

Julkaisija	Metropolia Ammattikorkeakoulu
Toimittaja	Leena Unkari-Virtanen
Sarjan ulkoasu	Tuomas Aatola ja Juhana Kokkonen
Kansi	Josefina Aave
Taitto	Jesper Nurkkala

ISBN 978-952-328-201-8 (pdf)

ISSN 2669-8021 (pdf)

www.metropolia.fi/julkaisut

Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen
-JaaSamoin 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä



OPETUSHALLITUS
UTBILDINGSSTYRELSEN

Sisällys

Lukijalle 8

Säveltämiskasvatusta kehittämässä 12

Kirjoittajat *Leena Unkari-Virtanen, Erno Aalto-Urantowka, Sanna Ahvenjärvi, Marja Ervasti, Ilari Hongisto, Eveliina Nikali, Otto Tikkanen*

- Säveltämisen pedagogiikan ydinasioiden äärellä 15
- Vastavuoroisuus oppimisessa 27
- Säpe-koulutukset ja toimintakulttuurin muutos 28

Formatiivinen arviointi oppimisen aikana ja oppimista varten – Säpe 3:n aloitusseminaarinpalaute Säpe-hankkeen kehittämisen tukena 44

Kirjoittaja *Marja Ervasti*

- Palautteiden analysointia 48
- Sävellyskasvatusta tukevat aloitusseminaarin luennot, demot ja oppimateriaalit 50
- Mitä voit soveltaa omassa opetuksessasi? 53
- Miten Säpe 3 jatkui? 57



Säveltämisen ja improvisaation arviointi: tutkimuksen ja opetuksen näkökulmia 61

Kirjoittaja *Pirkko Paananen-Vitikka*

- Musiikillinen luovuus, säveltäminen ja improvisaatio 63
- Arvioinnin käsite 66
- Säveltämisen arviointi valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ja kansainvälisessä kehyksessä 68
- Luovuustutkimuksen suunnat arviointia suuntaavina taustatrendeinä 73
- Sävellysten ja improvisaatioiden raatipohjainen konsensuaalinen arviointi 81
- Lasten luovien tuotteiden rakenteellisten piirteiden ja sävellystrategioiden arviointi 83
- Tehtävärakenteen heijastuminen luovaan prosessiin ja tuotokseen 92
- Kriteereihin perustuva arviointi ja autenttinen arviointi 95
- Arviointikeskustelu Säpe 3 -hankkeessa 97

Musiikkipedagogiikan evoluutio ja Säpe-ilmiö 111

Kirjoittaja *Leena Unkari-Virtanen*

- Koulutus 1.0: Oppilas tiedon vastaanottajana 113
- Koulutus 2.0: Oppijakeskeinen pedagogiikka 116
- Koulutus 3.0: Oppijat tulevaisuuden luojina 118
- Säpe-osallistujat arvioimassa käsityksiä oppimaan oppimisesta 120

Kirjoittajat 126

Lukijalle

”Säveltämisen pedagogiikka” eli Säpe-koulutuksiin on osallistunut vuosina 2016–2019 jo pari sataa musiikin opettajaa peruskouluista, lukioista, musiikkioppilaitoksista, vapaan sivistystyön kentältä ja korkea-asteilta. Näissä Metropolian koordinoimissa ja Opetushallituksen rahoittamissa koulutuksissa osallistujat ovat yhdessä kehittäneet uusia pedagogisia välineitä ja ohjausprosesseja, joilla tuetaan uusien opetussuunnitelmien mukaisesti oppijoiden luovaa musiikin tuottamista. Musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014 ja 2018) painotetaan aktiivista toimintaa äänen ja musiikin parissa, myös improvisointia, säveltämistä ja musiikin luovaa tuottamista.

Säpe-koulutuksissa on avattu uusia näkymiä musiikin opettamiseen opettajien oman opetustyön kautta. Huomio on koulutuksessa kohdistettu sinne, missä oppiminen tapahtuu ja missä opetussuunnitelmat muuttuvat käytännön toiminnaksi – eli luokkahuoneisiin. Osallistujat toteuttivat omassa opetusympäristössään ja omien perustehtäviensä puitteissa sävellyttämisprojektin osana Säpe-koulutusta. Projekteihin he saivat ideoita koulutuksen työpajoista ja seminaareista. Marja Ervasti ottaa artikkelissaan yhden seminaarin lähitarkasteluun osallistujien palautteiden kautta. Yhteisten seminaarien väleissä etäjaksoilla keskityttiin reflektoivaan tukeen ohjaajilta ja



vertaisryhmältä.

Jakamisen tärkeys on tullut Säpe-koulutuksissa ilmi myös loppujulkaisuissa (toim. [Hartikainen 2017](#) ja [2018](#)), opetusmateriaalitoiveissa sekä tarpeessa Säpe-verkoston jatkumiseen ja ajattelutavan jakamiseen edelleen.

Säpe-koulutuksien tuloksia jaetaan monilla eri tavoilla. Säpe-sivuston digitarinoissa pääsemme kurkistamaan osallistujien projekteihin. Digitarinoissa opettajat kertovat projekteistaan, esittelevät oppilaidensa työprosesseja kuvien ja videoiden avulla ja jakavat lopputulokset eli oppilaiden sävellykset. Sapettajat-blogiin on koottu vähäyksiä työskentelystä Säpe-koulutusten alusta lähtien. Kaikki Säpen julkaisut löytyvät samalta Säpe-sivustolta, ja lisäksi siinä esitellään muiden, kuten Suomen Säveltäjien tuottamia arvokkaita säveltämisen ohjauksen materiaaleja.

Luovan musiikintuottamisen ohjaaminen on prosessi, jossa Säpe-koulutuksissa on hahmotettu seuraavat vaiheet (Unkari-Virtanen, julkaisematon luento 5.10.2018):

1. Virittäytyminen
2. Työskentely
3. Jakaminen
4. Hyväksyvä vastaanottaminen ja palaute

Pirkko Paananen-Vitikka on koonnut katsauksen lasten sävellyksen, improvisoinnin ja luovan toiminnan arvioinnista.

Hän taustoittaa arvioinnin tarkastelua ei tutkimustraditioista kumpuavilla luovuuskäsityksillä, valtakunnallisilla opetussuunnitelmien perusteilla ja kansainvälisillä arviointikäytänteilläsekä arviointia käsittelevällä tutkimuskirjallisuudella.

Luova musiikintuottaminen on Säpe-vuosina vakiinnuttamassa jalansijansa Suomessa ja myös valtavirtautumassa musiikin opetuksessa. Muutos heijastuu siihen, miten käytämme säveltämisen opettamiseen ja ohjaamiseen liittyviä sanoja ja käsitteitä. Muutos kielenkäytössä näkyy esimerkiksi muutoksessa Säpen alkuaikojen kysymyksissä: Mitä voidaan kutsua säveltämiseksi? Mitä pitää osata ennalta, jotta voi säveltää? Tässä julkaisussa tuo kysymys jää jo taakse, kun ohjaajat kuvaavat säveltämisen pedagogiikan ydintä ohjaustyönsä ja oman kokemuksensa kautta.

Luovan musiikintekemisen noste ilmenee myös siinä, miten hahmotamme pitempiä pedagogisen muutoksen linjoja. Säpe-koulutuksissa toteutetuista luovan musiikintuottamisen sadoista projekteista aukeaa uusia näköaloja musiikkipedagogiikan tutkimukseen. Opettämisen ja oppimisen tarkasteleminen pedagogiikan evoluution näkökulmasta vähentää rajanvetoa musiikinopetuskenttää pitkään halkoneesta kysymyksestä musiikin genreistä, kuten klassisesta vs. rytmimusiikin traditiosta opetuksen lähtökohtana. Näitä sisällön, pedagogisen suhteen ja arvioinnin kysymyksenasetteluita avataan seitsemän ohjaajan säveltämisen pedagogiikan ydinkysymyksiä havainnoivassa yhteisartikkelissa Säpe ja pedagogiikan evoluutio.



Säpe-koulutuksiin on niiden alusta lähtien, vuodesta 2016, ollut ylen määrin ilmoittuneita. Kiinnostus tuntuu edelleen vain jatkuvan opettajien parissa. Mistä on kyse, kun tällainen täydennyskoulutus herättää vuodesta toiseen kymmenien opettajien halun osallistua, jopa kahteenkin kertaan, kehittämään uusia menetelmiä ja työtapoja?

Tutustu Säpe-julkaisuihin ja tule kanssamme mukaan säpeilemään!

Helsingissä 30.11.2019

Leena Unkari-Virtanen



**SÄVELTÄMISKASVATUSTA
KEHITTÄMÄSSÄ**

Leena Unkari-Virtanen, Erno Aalto-Urantowka, Sanna Ahvenjärvi, Marja Ervasti, Ilari Hongisto, Eveliina Nikali, Otto Tikkanen

Säpe- eli säveltämisen pedagogiikan täydennyskoulutuksia on toteutettu Opetushallituksen rahoituksella vuodesta 2016 alkaen. Niihin on osallistunut yhteensä satoja musiikin opettajia. Säpe-koulutusten taustalla oli tarve pedagogiikan kehittämiseksi. Tämä tarve oli tunnistettu eri toimijoiden järjestämissä hankkeissa (mm. Teosto) sekä julkaisuissa (mm. Ojala & Väkevä 2013; Partti & Ahola 2016), ja koulutusta ideoitiin musiikintekijöiden ja musiikkikasvattajien verkoston tapaamisissa.

Säpe-koulutukset liittyvät musiikin opettamisen ja toimintakulttuurin murrokseen, jonka näkyvä tunnusmerkki on Opetushallituksen opetussuunnitelmaperusteet (OPH 2014; OPH 2018) ja niiden pohjalta koko Suomen yli pyyhkäissyt opetussuunnitelmatyö.

Säveltämisen ja luovan musiikin tuottamisen pedagogiikka ovat muuttumassa, ja siksi myös käsitteistö on vielä vakiintumaton. Artikkelissa lyhenne Säpe viittaa Opetushallituksen rahoittamiin [Säveltämisen pedagogiikka -täydennyskoulutuksiin](#). Artikkelissa käytetään säveltämisen pedagogiikasta ja säveltämispedagogiikasta myös termiä säveltämiskasvatus. Kaikki nämä voidaan kiteyttää seuraavasti:

Säveltämiskasvatus voidaan määritellä musiikkikasvatukseen liittyväksi pedagogiseksi toimintatavaksi, jossa oppija saa ohjatusti mahdollisuuden musiikillisesti luovaan toimintaan. Tämä auttaa oppijoita saamaan kiinni toimintatavasta, vaikkakin myös oma informaali tapa säveltää on tärkeää ja sitä pitää arvostaa ja pitää yllä. *(Marja Ervasti, sähköpostitiedonanto)*

Artikkelissa tarkastellaan teoreettisen tausta-ajattelun pohjalta ohjaajien huomioita Säpe-koulutuksista ja ohjaajana toimimisestaan. Artikkelin ensimmäisessä osassa esitellään Säpe 3-koulutusten ohjaajien näkemyksiä säveltämisen pedagogiikan ydinkysymyksistä oppilaiden kanssa työskenneltäessä pedagogiikan muutoksen, evoluution näkökulmasta. Säpe-ohjaajien näkemyksien taustalla hahmottuu uusien opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu. Artikkelin toisessa osassa tarkastellaan Säpe-koulutuksia systeemisen muutoksen näkökulmasta.

Artikkeli on koottu yhteistoiminnallisesti. Artikkelin kirjoittajat, kuusi Säpe-ohjaajaa, vastasivat sähköpostitse Leena Unkari-Virtasen lähettämiin kysymyksiin:

- **Mitkä** ovat sinulle säveltämisen pedagogiikan ydinasioita?
- **Mihin** olet kiinnittänyt huomiota, kun olet ohjannut osallistujien toimintaa/projekteja?
- **Mitä** uusia ajatuksia sinulle itsellesi on Säpen ohjaustyössä herännyt?
- **Mitä** muuta haluaisit mahdollisesti nostaa esiin?



Vastauksista Unkari-Virtanen muokkasi artikkelia ja sen punaisen langan. Ohjaajien vastaukset sisältyvät nimellä varustettuina sitaateina artikkeleihin. Niitä sitovat tekstit on kirjoittanut Unkari-Virtanen, ja kaikki ovat yhdessä muokanneet artikkelit niiden lopulliseen muotoon.

Säveltämisen pedagogiikan ydinasioiden äärellä

Muuttuva säveltäminen

Säveltäminen oppimisprosessina herättää joskus kysymyksen, mitä säveltäminen erilaisissa oppilaitoksissa ja erilaisten oppijoiden kohdalla oikeastaan tarkoittaa. Säpe-koulutuksessa kehittämistyön lähtökohtana ovat olleet käytännön toimenpiteet, joilla voidaan toteuttaa uusien musiikin opetussuunnitelmien luovaa musiikin tuottamista eri oppilaitosympäristöissä sekä herättää uutta toimintakulttuuria musiikin opettajien kesken yli oppilaitosrajojen.

Lähdemme siitä, että jokainen jokaisella taitotasolla oleva voi säveltää, prosessia voidaan kutsua säveltämiseksi ja lopputuotos on sävellys. *(Eveliina Nikali)*

Säpe-koulutuksilla on osaltaan luotu uudenlaista toimintakulttuuria, jossa säveltämisen rajapintoja on rakennettu osallistujien ja heidän oppilaidensa käytännön toiminnan kautta eri oppilaitoksissa.

Säveltämistä ei ole määrittänyt säveltämään ryhtyvän ihmisen, lapsen tai aikuisen, aiempi osaaminen, ei lopputuloksen esittäminen, mahdollinen palkka säveltämisestä eikä yleisön suosio, vaan ainoastaan tekeminen ja osallistuminen säveltämisprosessiin.

Mielestäni tärkeimpiä ydinasioita säveltämisen pedagogiikassa ovat Säpe-koulutuksen myötä syntyvät ja kehittyvät konkreettiset työtavat, verkostoituminen yli koulurajojen ja uudenlainen toimintakulttuuri musiikin opetuksessa ja oppimisessa. Työtavat eivät välttämättä ole ennen kokemattomia, vaan jo aiemmin hyväksi havaittuja työskentelymalleja ja -ideoita, joita koulutuksessa jalostetaan, työstetään tai muokataan esimerkiksi tietyn osallistujan tai kouluasteen tarpeita vastaaviksi. *(Otto Tikkanen)*

Toimintakulttuurin muutos on Säpe-koulutuksissa toteutunut ensisijaisesti oppilaitoksissa, joissa koulutuksiin osallistujat ovat ohjanneet oppilaitaan säveltämään, mutta myös koulutukseen sisältyneen yhteisöllisen työskentelyn ja osaamisen jakamisen avulla. Osallistujat ja ohjaajat ovat toimineet tiiminä, joiden yhteinen työskentely on suunnattu työskentelyyn oppilaiden kanssa kunkin osallistujan omassa työssä, omassa oppilaitoksessa.

Jokainen osallistuja ja ohjaaja pääsee tai joutuu mukaan säveltämisen ohjaamisen suunnitteluun heti alusta alkaen. Opettajat ovat varmasti tuoneet ideoitaan ja sovellutuksiaan työhönsä kautta aikain ja myös jakaneet niitä muille. Säveltämisen pedagogiikka-koulutukset ovat yksi tapa tehdä tuosta jakamisesta laajempaa,



näkyvämpää ja tavoittavampaa. Uusien opetussuunnitelmaperusteiden toteutumisessa päästään säveltämisen pedagogiikassa heti konkreettiselle tasolle. (*Otto Tikkanen*)

Dialogissa äänten ja sävelten maailmassa

Toteutetuissa Säpe-koulutuksissa on haettu vastuksia kysymyksiin: Miten kaikki voisivat säveltää edeltävästä osaamisesta riippumatta? Mitä ja miten opettaa ja ohjata, jos oppimisprosessi ei alakaan vuosisatoja vanhojen musiikin käytänteiden ja säveltämisen sääntöjen opettelusta?

Vanha mielikuva säveltämisestä saattaa sisältää musiikin elementtien suvereenin hallinnan lisäksi ajatuksen siitä, että säveltämään ryhtyvällä ihmisellä on rutkasti musikaalista lahjakkuutta, vankka osaaminen sävelmateriaalinsa kehittämiseen, myös nerokkaita ja ainutlaatuisia musiikillisia ideoita sekä palava inspiraatio – tai tuskainen pakko – tarttua säveltämiseen.

Säveltämiskasvatuksen lähtökohdaksi ohjaajat näkevät kaikille ihmisille mahdollisen osallistumisen ohjattuun sävellysprosessiin. Tekemisestä viriää vuorovaikutus, jossa rakentuu niin musiikillisia kuin sosiaalisiakin merkityksiä. Muutos mielikuvassa on suuri.

Vain muutamia vuosia sitten keskusteltiin siitä, voiko kouluissa ja opistoissa oppilaiden luovaa musiikin tuottamista lainkaan kutsua säveltämiseksi vai onko sana varattava erityisosaaajien, synnynnäiseksi mielletyn lahjakkuuden ja sisäsyntyisen inspiraation omaavien – eli hyvin harvojen ja valittujen – tekijöiden tuotoksille.

Säveltämiskasvatus on pedagogista toimintaa, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on keskiössä. Säveltämisen avulla rakennetaan musiikillisten merkitysten lisäksi sosiaalisia merkityksiä. Omien sävellysten kautta kerrotaan jotakin itsestä ja muiden sävellyksissä kuullaan toisten kertomuksia maailman kokemisesta. *(Marja Ervasti)*

Säveltäminen on Säpe-koulutuksissa nähty taidekasvatukseksi, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa musiikin mahdollisuuksien, oppilaan oman maailman ja ympäröivän lähipiirin kanssa. Taidekasvatuksessa (ks. esim. Biesta 2017) vuorovaikutus ymmärtäänsä itseilmaisua laajemmaksi, syvälliseksi ja dialogiseksi suhteeksi maailman, ilmiöiden ja ihmisten välillä. Gert Biestan ajatuksia soveltaen oppilas tai oppilasryhmä voi sävellyksessä työstää sekä itselleen että muille näkyväksi ja kuuluvaksi sen, miten hän tai he ovat omalla ainutkertaisella tavallaan olemassa ja suhteessa maailmaan ympärillään.

Säveltämiseen, kuten muuhunkin luovaan tekemiseen, liittyy dialogi musiikin ja tekijän itsensä välillä. Merleau-Ponty kuvaa kokemusta, joka syntyy, kun ihminen koskettaa omaa kättään.



Silloin ihminen sekä koskettaa että on se, joka tuntee kosketuksen (ks. esim. Värri 2018). Musiikin ja taiteen tekijä saattaa löytää itsensä vastaavasta tilanteesta: säveltäessään ihminen tekee musiikkia omasta kokemusmaailmastaan mutta tulee itse kosketetuksi ja liikutetuksi omalla musiikillaan, omilla ajatuksillaan, omalla olemassaolollaan.

Opettaja kohtaa ohjatessaan tämän kahdentumisprosessin. Oman maailmasuhteen työstäminen sävellykseksi ei aina ole helppo. Sen ohjaaminen vaatii ohjaajalta omaa kokemusta prosessista sekä kunnioittavaa, kannattelevaa kohtaamista oppilaan tai ryhmän kanssa:

Joidenkin oppilaiden kanssa liikutaan hyvin syvällisissä, joskus kipeissäkin aiheissa ja tunteissa. Tämän vuoksi on tärkeää saada oppilas rentoutumaan ja luottamaan opettajaan, jotta hän uskaltaa halutessaan avautua opettajalle ja kertoa asioista, joita sävellyksissä käsitellään. Kun ollaan tunnetasolla avoimina, ollaan hyvin haavoittuvaisessa tilassa, ja tämä on syytä ottaa huomioon säveltämisen ohjaamisessa. *(Sanna Ahvenjärvi)*

Opettaja luo tilaa dialogille

Säveltämiskasvatuksessa on vuorovaikutuksen kannattelun lisäksi keskiössä prosessi, jossa opettaja tai ohjaaja luo tilaa ja vapautta luovalle tuottamiselle. Prosessin alussa on syytä antaa aikaa oppilaille näiden oman maailmasuhteen ja vapaan dialogin rakentumiseen sävellysprosessiksi ulkoisten taito- ja tulostavoitteiden sijaan. Työskentelyyn tutustuttaessa, erilaisten virittäytymisharjoitusten jälkeen, ohjaaja voi esimerkiksi rajata tehtävää siten, että suorittamiseen suuntautuva tekeminen ei olekaan mahdollista.

Aloitamme todella matalan kynnyksen harjoituksista, joissa käytetään materiaalina esimerkiksi vain nimiä ja rytmejä. Materiaalina voidaan käyttää myös ei-perinteisiä soittimia, kuten romusoittimia. Näillä luodaan jokin sävellys, jossa on jonkinlainen tarina taustalla. Näin kynnyks luoda jotakin omaa ilman korkeatasoisia tavoitteita on riittävän matalalla. *(Eveliina Nikali)*

Säveltämistä voi lähestyä kuin mielenkiintoista ongelmaa, joka haastaa oppilaat ratkaisemaan omista lähtökohdistaan, millaiseksi ja mitä säännönmukaisuuksia noudattaen juuri hänen tai heidän sävellyksensä muotoutuu. Säveltämiskasvatusta voi lähestyä musiikillisen materiaalin tutkimisen prosessina, musiikin avulla ilmaistuna tutkielmana oppilaiden tavasta kokea ja olla maailmassa. Tällöin opettajan tehtävä vertautuu tutkivaan tai ongelmaperustaiseen oppimiseen.



Ajattelen, että oppilaan tulisi saada mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kokemus siitä, että säveltämisessä, improvisoinnissa tai ylipäänsä musiikin luovassa tuottamisessa hänellä on kyky ja valta valita se (musiikillinen) materiaali, jota hän haluaa tutkia. Tällä tavoin musiikillisen toiminnan "säännöt" määräytyvät juuri toimijan tai toimijajoukon puitteista, kiinnostuksista sekä sen hetkisestä tietotaitotasosta käsin. Traditio ei tässä juuri velvoita ketään säveltämään millään tietyllä tavalla, ellei sitä toiminnan hetkellä toivota. (*Erno Aalto-Urantowka*)

Traditio ei siis ole velvoite säveltämiskasvatuksessa, vaan pikemminkin se tarjoaa rikkaan musiikillisen kulttuuriperinnön, jota voi tutkia myös säveltämällä. Opettajalla on tästä näkökulmasta tärkeä tehtävä avata musiikin luovan tuottamisen mahdollisuuksia oppilailleen laajemmin, kuin mikä soi oppilaiden välittömässä musiikillisessa ympäristössä.

Opettaja tutustuttaa oppilaita mahdollisimman monipuolisesti erilaiseen musiikkiin myös heidän omien mieltymysten lisäksi. Kun outoihin asioihin tutustuu, sieltä voi löytyä uusia mielenkiinnon kohteita, joista oppilas ei olisi tullut tietoiseksi ilman opettajan ohjausta. (*Sanna Ahvenjärvi*)

Kun musiikillista kulttuuriperintöä tutkitaan säveltämällä, ollaan parhaassa tapauksessa rikastavassa dialogissa musiikillisen materiaalin, oman itsen ja maailman kanssa.

Säveltämiskasvatuksessa yksi oppimistavoitteiden juonne liittyykin ymmärrykseen, joka syntyy pedagogisessa prosessissa tarkastelemalla tietoisesti sekä musiikillisia mahdollisuuksia että omaa toimintaa musiikin äärellä.

Säveltämiskasvatuksen ydin on innostaminen musiikin tekemiseen, ja tätä kautta innostaminen musiikin ymmärtämiseen.

(Ilari Hongisto)

Opetuksen dialogi-metaforaa vasten voidaan tarkastella myös musiikkioppilaitosten tehtävää valmentaa oppilaitaan ammattiuralle. Säveltämiskasvattajan tehtävänä on kannustaa ja innostaa oppilaita oman potentiaalin löytämiseen ja tarjota näiden tavoitteita tukevia haasteita. Oppiminen rakentuu vuorovaikutukseksi musiikin mahdollisuuksien ja oppijan, tekijän, ”käsityöläisen” välillä riippumatta siitä, onko kyseessä yksilö- vai ryhmätilanne. Oppiminen on omien mahdollisuuksien löytämistä tradition puitteissa ja tradition ulkopuolella, tutun ja oudon rajalla.

Jos oppilaalla on ammatillisia ambitiesiä, tehtäväni on valmistaa hänen musiikillista tietään riittävillä teoreettisilla tiedoilla, monipuolisella musiikin tuntemuksella, monipuolisilla sävellyksellisillä käsityötaidoilla (mm. harmoniaoppi, soinnutus, kontrapunkti, luonnostelutaidot, musiikkiteknologiset taidot, orkestraatio, instrumenttituntemus), rakkaudella taiteisiin. *(Sanna Ahvenjärvi)*



Oppijalähtöisessä opetuksessa ei pyritä toistamaan kuuliaisesti sääntöjä sävelmateriaalin käytöstä, vaikka erilaisia sääntöjä ja malleja saatetaankin oppimistehtävissä tutkia ja tarkastella. Gallagheria (1992) soveltaen opettaja voi tukea oppimista kahdella tavalla: toisaalta luomalla ja laajentamalla oppilaiden säveltämisen tai luovan musiikin tuottamisen mahdollisuuksia, toisaalta opastamalla heitä tarkastelemaan omia luovan musiikin tuottamisen tapojaan.

Oppilaat oman musiikkinsa tekijöinä

Säveltämiskasvatusta on edellä tarkasteltu dialogina ja vuorovaikutuksena sekä tutkivana ja ongelmaperustaisena oppimisena. Säveltämiskasvattajan keskeinen tehtävä kaikissa oppilaitosmuodoissa, niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessa, on oppimispolun rakentaminen innostamaan ja virittämään kiinnostusta säveltämisen ja luovan musiikin tuottamisen. Opettajat rakentavat oppimispolkuja pedagogisen osaamisensa varassa ja monenlaisilla hyväksi havaitsemillaan tavoilla. Opettajankoulutuksessa ja Säpe-koulutusten ohjausprosesseissa ovat polkujen rakentamisen mahdollisuudet olleet erityisesti huomion kohteena.

Muutamien todella matalan kynnyksen harjoitusten kautta opiskelijat saavat hyvinkin pian käsityksen siitä, mistä säveltämisestä aloittelevien oppilaiden kanssa koulussa kannattaa lähteä. Matalan kynnyksen harjoitusten jälkeen siirrytään harjoituksiin, joissa on mukana säveliä, esimerkiksi pentatoninen asteikko.

Tuotokset alkavat kuulostaa tässä vaiheessa jo eri tavoin ”oikealta” musiikilta. Taustavirikkeenä voi olla kuva tai jokin opiskelijoiden keksimä tarina sovitusta aiheesta. Harjoitukset laajenevat tästä edelleen valmiiksi annettuihin sointukiertoihin ja muutamaan sanaan, joiden pohjalta tehdään sanoitus. Seuraavalla tasolla tuotetaankin jo sävellys, joka on alusta asti itsetehty. Tässä toteutustapa on vapaa. *(Eveliina Nikali)*

Luovassa prosessissa henkinen turvallisuus ja luottamus mahdolliseen ryhmään ja opettajaan on tärkeää. Siksi prosessin käynnistäminen ja viritäytyminen työskentelyyn on hyvä tietoisesti rakentaa luomaan työskentelylle avoin ja kannustava ilmapiiri.

Carl Rogers / Kari Uusikylä: kolme ohjetta henkisen turvallisuuden edistämiseksi:

- **On hyväksyttävä** jokaisen ihmisarvo; jokaisella on oikeus olla oma itsensä ilman pelkoa kasvojen menettämisestä.
- **On pyrittävä** luomaan vapaa ilmapiiri, jossa ei ole arvostelun pelkoa.
- **Salliva ja hyväksyvä** asenne; empaattinen ymmärtäminen ja pidättäytyminen oman totuuden tyrkyttämisestä.
(Sanna Ahvenjärvi)

Kun oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, on prosessi myös molemminpuolisen oppimisen mahdollistaja. Opettaja on mukana prosessissa itsekkin oppimassa ja tutustumassa sen kautta oppilaitensa ajatuksiin, kokemuksiin ja maailmaan.



Tärkeintä on, että työtavan myötä saa aidon kontaktin oppijoihin. Parhaimmillaan saa tietoa oppilaan omasta kokemusmaailmasta, josta ei ole ollut välttämättä edes tietoinen. Myös se, että oppijan luova toimijuus usein siirtyy luonnolliseksi osaksi opettajuutta ja oman persoonallisen pedagogiikan kehittämistä. *(Marja Ervasti)*

Dialogi ja vuorovaikutus voivat rakentaa ja vahvistaa oppilaan omaa toimijuutta, motivaatiota ja kiinnostusta maailmaa kohtaan.

Omakohtaistaminen: tekijä olen minä, ja minä osaan tehdä musiikkia. Yhdessä tekeminen: varsinkin lapsilla pitäisi olla kavereita musiikkiopistossa. Kaiken lähtökohta on motivaatio – ilman sitä kaikki muu on turhaa. *(Ilari Hongisto)*

Hyväksyvä vastaanottaminen

Säpe-koulutuksissa on arviointi herättänyt paljon kysymyksiä ja keskustelua. Säveltämiskasvattaja joutuu pohtimaan, miten antaa palautetta oppilaan tai ryhmän töistä, kun lähtökohtana ovat oppilaan eivätkä opettajan omat valinnat ja kokemukset. Kun säveltämistä voidaan tehdä kaikilla koulutusasteilla, kaiken ikäisenä ja kaikilla valmiuksilla, on Säpe-koulutuksissa tarkasteltu hyväksyvän vastaanottamisen periaatetta palautteen antamisessa. Opettajaa verrattiin kätilöön, joka auttaa syntyvän lapsen maailmaan ja ottaa vastaan ihan kaikki tulokkaat.

Oppilas on kaiken keskiössä, oppilaslähtöisyys: oppilaan ideat ovat arvokkaita, kunnioitetaan lapsen sen hetkisillä taidoilla tekemiä ratkaisuja. *(Sanna Ahvenjärvi)*

Hyväksyvän vastaanottamisen periaate liittyy paitsi lopputuotokseen, sävellykseen, myös koko prosessiin.

Luonnollisesti pedagogin rooli tässä ei ole niinkään urheiluvertauskuvaava käyttäen tuomaroida luovaa prosessia olemassa olevien pelisääntöjen mukaisesti vaan pikemminkin olla mukana pelaajien kanssa kehittämässä sellaisia sääntöjä, joiden puitteissa olisi mahdollisimman mielekästä pelata. *(Erno Aalto-Urantowka)*

Näihin säveltämiskasvatuksen pelisääntöihin kuuluu oman toiminnan tutkiminen luovan musiikin tuottamisen prosessissa.

Tämä myös opettaa häntä olemaan armollinen itseään kohtaan ja opettaa sietämään jatkuvaa keskeneräisyyttä. Opettaa hyväksymään se, että säveltäminen on usein yhdestä ongelmasta ja sen ratkaisusta kohti seuraavaa ongelmaa menemistä. Sävellyksen valmistumisen loppusuora on pitkä ja vaatii ääretöntä venymistä ja sinnikkyyttä. Mutta sävellyksen valmistumisen jälkeen on mielettömän hyvä olo. Loppusuoran jälkeen täytyy laittaa itsensä fyysisesti kuntoon ja nukkua ja levätä riittävästi, ladata akkuja. *(Sanna Ahvenjärvi)*



Vastavuoroisuus oppimisessa

Dialoginen oppimisprosessi säveltämiskasvatuksessa koskettaa myös opettajaa. Elävässä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden maailman kanssa opettajan käsitykset oppijoista, oppimisesta ja opetetavista sisällöistä ovat jatkuvasti muuntuvia ja uudelleen rakentuvia.

Huomiotani on kiinnittänyt se, mikä mieletön voimavara oppijoissa on. Miten se, mitä itse on vaikka tietyn teeman puitteissa ohjannut ja opettanut saa uusia sisältöjä ja näkökulmia, josta myös itse opettajana oppii edelleen. Opettaja on oppijana ja toisin päin.
(Marja Ervasti)

Opiskelijoiden innostuksesta ja onnistumisen kokemuksista muodostuu parhaassa tapauksessa positiivinen kehä, joka tukee kaikkien osallisten hyvinvointia. Onnistumisen hetket paitsi oppilaiden, myös opettajan työssä on tärkeä tunnistaa.

Säveltämisen ohjaaminen on hyvin palkitsevaa, koska joka ikinen kerta opiskelijat ovat innostuneet aiheesta ja olleet hyvin motivoituneita luovaan tuottamiseen. He saavat onnistumisen kokemuksia, jotka kannustavat heitä kokeilemaan ideoita myös oppilaiden kanssa harjoittelujaksoilla sekä sijaistaessaan kouluissa. On mahtavaa huomata opiskelijoissa näitä ahaa-elämyksiä, ”ai säveltäminen on näin helppoa! Ei tämä olekaan tähtitiedettä!” Onpa joku uskaltanut sanoa – toki huumorilla –, että Mozartin arvostus on alkanut laskea, kun on huomannut, kuinka helppoa säveltäminen on! *(Eveliina Nikali)*

Säveltämiskasvatus uudistaa musiikkikasvatusta. Säpe-koulutukset ovat tarjonneet mahdollisuuden kehittää ja tutkia säveltämisen pedagogiikkaa laaja-alaisesti ja kehittää työtapoja kaikkialle missä musiikkia opetetaan.

Joka kerta, vaikka ohjaajana vetäisi samojakin harjoituksia, uuden ryhmän myötä harjoitus saa uusia näkökulmia. Ohjaajana on oppinut musiikin laaja-alaisen mahdollisuuden uudella tavalla. Ryhmän voima kannattaa yksilöjä ja toisin päin. Säveltämiskasvatuksen mahdollisuudet ovat äärettömät osana uudistuvaa musiikkikasvatusta. Sen voi kootusti määritellä:

- **Oppijan kokemusmaailmasta** lähtöisin olevana
- **Musiikillisten äänten** tutkimusprosessina
- **Luonnollisena** arjessa tapahtuvana musiikinopetuksen käytänteenä
- **Ilmiöpohjaisena**, taiteiden välisenä toimintana
- **Musiikillisen prosessin** kehyksenä
- **Ryhmäsäveltämisenä** (*Marja Ervasti*)

Säpe-koulutukset ja toimintakulttuurin muutos

Säpe-koulutukset rakennettiin ja suunniteltiin jo alun perin yhteiskehittelyn ja kokeilukulttuurin periaatteella toteutuviksi. Ohjaajiksi rekrytoitiin eri puolilta Suomea säveltäjä-pedagogeja, joiden tiedettiin toteuttaneen säveltämisprojekteja omassa opetustyössään.



Ohjaajien tehtävänä ei ollut perinteisessä mielessä opettaa, siis jakaa oppia, vaan ohjaajan tehtävän on voinut rakentaa omista kokemuksistaan itselleen toimivaksi.

Haluaisin korostaa, kuinka hyvä titteli ”ohjaaja” on: kutsuisin omaa toimintaani Säpen parissa juurikin ohjaamiseksi, nuo sanat kuvaavat mielestäni paremmin työtäni kuin kouluttaja tai kouluttaminen.
(Otto Tikkanen)

Artikkelin toisessa osassa tarkastellaan Säpe-koulutuksia systemisen muutoksen näkökulmasta. Teoreettisena viitekehyksenä sovelletaan Frank Geelsin monitasoisen perspektiivin mallia, jota käytetään kuvaamaan toisiinsa kytkeytyviä, yhtä aikaa monella tasolla tapahtuvia muutoksia (Geels 2006). Mallia on aiemminkin sovellettu musiikin alalla esimerkiksi artikkelissa, jossa tarkasteltiin rock’n’rollin syntyä systeemisen muutoksen näkökulmasta (Angheloiu 2017).

Yhteiskehittämistä yli rajojen

Säpe-koulutuksissa pedagogista kehittämistyötä on tehty ohjaajan johdolla sekä yksin, oman projektin parissa että vertaisryhmissä. Säpe-koulutuksissa on samoissa ryhmissä ollut musiikkikasvattajia ja -pedagogeja, jotka opettavat erilaisissa oppilaitoksissa, erilaisille oppijoille sekä erilaisilla sisällöillä ja tavoitteilla musiikkia. Ryhmien moninaisuus on osaltaan tukenut ideoiden vapaata jakamista.

Yhtä lailla ytimessä on yhteistyöhön ja ideoiden vaihtoon yli kouluasterajojen perustuva työskentelymalli, joka luo koulutukseen sopivan vapaan ja luovan ilmapiirin. (*Otto Tikkanen*)

Ohjaajat ovat tuoneet omia ideoitaan ja kokemuksensa osallistujien omien kokeilujen tueksi. Myös vertaisryhmällä on palautteen mukaan ollut suuri merkitys osallistujille.

- **Ohjattava** on kaiken keskiössä
- **Olen kysynyt**, millaisia tarpeita ohjattavalla on ja pyrkinyt täsmäyttämään häntä. Pyrkinyt myös laajentamaan hänen katsantokantojaan
- **Osallistujat** oppivat paljon toistensa projekteista ja vertaisoppiminen on ollut heidän kommenttiensa mukaan erittäin tärkeää. Yhteiset keskustelut ryhmän kesken olivat kaikille todella tärkeitä. Säpe 3 -ryhmäni oli erittäin keskustelevainen ja filosofisesti pohdiskeleva ryhmä (*Sanna Ahvenjärvi*)

Parhaassa tapauksessa erilaiset näkökulmat saman asian, säveltämiskasvatuksen, äärellä ovat olleet ajatuksia synnyttävä pohja, jolle rakentaa uutta toimintakulttuuria luovan musiikin tuottamisen opetukseen.

Esimerkiksi ohjaamieni instrumenttiopettajien ajattelutapa säveltämisen pedagogiikasta on innoittanut soveltamaan heidän hyödyntämiään työskentelytapoja omassa musiikin



hahmottamisen ryhmäohjauksessani. Tällainen ”ekumeeninen” lähestymistapa voi mielestäni vain lisätä sekä oppilaiden että opettajien ymmärrystä siitä, mitä ylipäänsä on mahdollista luovien musiikillisten työtapojen parissa. *(Erno Aalto-Urantowka)*

Ryhmien moninaisuus on tarjonnut positiivisen mahdollisuuden tutkia ja havainnollistaa opettajan työtä myös sellaisissa opetustilanteissa, kun oppilaiden lähtökohdat ja valmiudet tarttua säveltämiseen ovat hyvin erilaisia. Säpe-koulutuksiinkin on osallistunut opettajia, joiden omaa ammatillista tehtäväkenttää ei säveltäminen tai säveltämisen ohjaaminen ole aiemmin sivunnut.

Mutta niin (aloittelevilla) opiskelijoilla kuin oppilailla alakoulussa pitää olla riittävän selkeät raamit sävellysten aloittamisen pohjalta. Esimerkiksi rajattu soitinvalikoima ja tietyt sävelet, joita saa käyttää, on toimiva lähtökohta kokeiluille. Hankaluutta sekä opettajien että opiskelijoiden ohjauksessa on tuonut melodian keksiminen, varsinkin omalla äänellä. Se vaatii rohkeutta kokeilla erilaisia sävelkulkuja ilman soitinta, itse äänet tuottaen. Tällaisissa tilanteissa olemmekin lähteneet rap-musiikista liikkeelle ja käyttäneet myös jotakin melodiasoitinta melodian keksimiseen. *(Eveliina Nikali)*

Ryhmissä osallistujien lähtökohtien erilaisuutta ovat lisänneet myös osallistujien erilainen musiikillinen tausta ja sen tuomat asenteet ja valmiudet oman musiikin tuottamiseen.

Klassisen musiikin koulutus on painottunut instrumentin hallintaan ja nuottitekstin tulkintaan, kun esimerkiksi jazz-taustaisilla muusikko-pedagogeilla improvisointi ja musiikin tekeminen ovat keskeinen osa ammattitaitoa.

Lisäksi toisinaan musiikkikentällä esiin nousevat eri musiikkityylien estetiikat ovat mielestäni olleet säpe-tapaamisissa pikemminkin lähentävä kuin erottava tekijä. Aihe tuntuu tänä päivänä melko pölyiseltä, mutta haluaisin siitä huolimatta kertoa, kuinka nuotyylierot ovat olleet rikastuttava ja innostava asia itselleni ja mielestäni myös monelle osallistujalle säpe-tapaamisten yhteydessä. Ehkä tälle paras selitys on osallistujien ja ohjaajien vapaus omista projekteissaan ja ohjaustyössään. *(Otto Tikkanen)*

Kokeilukulttuurin vaiheita Säpessä

Säpe-koulutuksissa voi tunnistaa kokeilukulttuurin vaiheita. Sitran Kalle Nieminen (2019) kuvaa ensimmäiseksi vaiheeksi onnistuneiden kokeilujen vaihetta, jossa on tärkeää luoda salliva kokeiluympäristö.

Säveltämisen/sävellyttämisen ohjaamistilanteissa olen huomannut, että rento vapaa ilmapiiri ja vähän hulluttelevakin atmosfääri auttaa opiskelijoita heittäytymään luovaan tuottamiseen. *(Eveliina Nikali)*



Kokeilukulttuurin ensimmäisessä vaiheessa yhteistyö kokeilut ovat varsin rajattuja. Systematisessa ajattelussa saatetaan tietoisesti pyrkiä toteuttamaan mikrotekoja, pieniä tekoja, joiden vaikutukset saattavat olla suuria.

Projekti-sana on joissakin osallistujissa luonut mielikuvan suuritöisestä asiasta, mutta ehkä monelle osallistujalle yhteen selkeään projektiin keskittyminen ja sen valmistumiseen tähtääminen on hyvä työmuoto. Ovatpa kuitenkin jotkut osallistujat suuremman projektin lisäksi ottaneet Säpe-toiminnan osaksi arkisempaa työskentelyään ja kertoneet myös tästä. Käytännössä lähes aina projektit ja työskentely on tehty oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa, mutta äskettäin nostettiin myös esiin mahdollisuus keskittyä projektissa kollegoiden ohjaamiseen. *(Otto Tikkanen)*

Vaikka Säpe-kokeilut ovatkin olleet rajattuja, ovat osallistujat ja ohjaajat tunnistaneet selvästi ne osaksi isompaa muutosta ja kokonaisuutta.

Minuun on tehnyt vaikutuksen osallistujien rohkeus toteuttaa itselleen uusia opetuskokeiluja. Se tapa, millä osallistujat ovat kehittäneet ei ainoastaan omaa työtään, vaan myös omaa työskentelykulttuuriaan ja työyhteisöään, on innostanut itseänikin tarkastelemaan ja edelleen kehittämään omaa lähestymistapaani luovan musiikillisen toiminnan ohjaamiseen. *(Erno Aalto-Urantowka)*

Vuorovaikutteisuus, luottamus ja kokeilujen lainalaisuuksien ymmärtäminen ovat tärkeitä periaatteita, kun ryhdytään yhdessä kehittämään ja kokeilemaan uusia toimintatapoja.

Valmiita ratkaisuja ei välttämättä ole, mutta uusia kysymyksiä sitäkin enemmän. Uskallus kysyä, pohtia ja joskus myös epäonnistua on tärkeää.

Olen pohtinut ohjaajan vastuuta koulutuksen sisällöstä. Kuinka järjestelmällinen minun pitäisi olla omien oppilaideni säveltämisen, saati sitten säveltämisen ohjauksen ohjaamisessa, jossa taustalla ovat vahvasti kunkin yksilölliset näkemykset, ajatukset ja tavoitteet? Tulisiko minun käydä asiat läpi ikään kuin aakkosittain, numeroittain tai kronologisesti? Joissain tilanteissa mieleen hiipii ajatus siitä, riittääkö minulla tarjota omasta työkalupakistani kaikille osallistujille mielenkiintoa ja kunkin tarpeisiin sopivia välineitä. Vai voimmeko lähteä yhdessä liikkeelle isomman otsikon alla ja reagoida ja syventää eri aiheita tilanteen, tarpeen ja yhteisen mielenkiinnon mukaan? *(Otto Tikkanen)*

Säpe-ohjaajien kuvaukset ohjaustyöstään ilmentävät kokeilemisen toista vaihetta, jossa kokeiluihin liittyvät tiedon keräämisen ja oppimisen syklit.

Minä olen tiedonvälittäjä, jonka tarkoitus on tietää mahdollisimman laajasti, kuka sävellyspedagogiikan saralla tekee minkäkinlaisia asioita ja pystyä sitten välittämään koulutettaville näitä tietoja



eteenpäin. Itse ei tarvitse tällä saralla kaikkea keksiä, vaan saa oppia toisilta ja käyttää toisten keksimiä metodeja myös, kunhan mainitsee, kenen metodi on kyseessä.

On ollut fantastista oppia uusia asioita omilta koulutettavilta. Olen kertonut heidän luvallaan heidän kehittelemiään uusia asioita pitämässäni pedagogisissa koulutustilaisuuksissa. (Sanna Ahvenjärvi)

Nieminen kuvaa kokeilujen kehkeytyvän oppimisen välineiksi, kun niistä eri tavoin kerätään ja raportoidaan tietoa (Nieminen 2019). Säpe-julkaisut ovat koonneet koulutuksessa kehitettyjä työtapoja. Lisäksi uudet materiaalit ja toimintatavat leviävät osallistujien ja ohjaajien työssä.

Säpejaksojen myötä olen itse päässyt sävellyttämiseen aina vaan syvemmälle ja syvemmälle. Mitä enemmän aiheeseen tutustuu, sitä motivoivammaksi sävellyttäminen tulee ja myös sitä enemmän sitä haluaa käyttää myös omassa työssään. Säpe-kierrosten tuotoksina on tullut paljon materiaalia, josta on pystynyt työstämään ideoita omiin sekä opiskelijoiden tarpeisiin. On ollut huikeaa nähdä, miten eri tavoin sävellyttämistä/säveltämistä lasten ja nuorten kanssa voi tehdä, eikä ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa. (Eveliina Nikali)

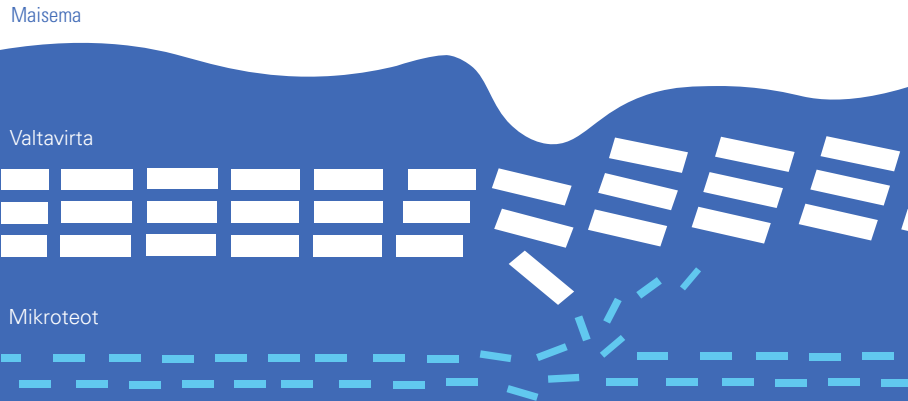
Muutos tapahtuu monilla tasoilla

Kokeilukulttuurin saavuttaessa kolmannen vaiheen herää Niemisen mukaan kysymys, mihin laajempaan kokonaisuuteen tai kehityskulkuun kokeilut liittyvät (Nieminen 2019).

Säveltämiskasvatuksessa kokeiluja ja muutosta voidaan tarkastella kolmella Geelsin (2006, 16) kuvaamalla tasolla:

- **Maisema:** Suuri kuva, jossa muutos tapahtuu hitaasti ja pitkän ajan kuluessa
- **Valtavirta:** Institutionaaliset, yleiset käytänteet
- **Mikroteot:** Yksittäiset ja paikalliset muutokset, jotka tapahtuvat nopeasti, kokeillen ja monilla eri aloilla ja tavoilla

Kuva 1: Monitasoisen muutoksen malli (Angheloiu 2017; Geels 2006).



Säpe-koulutukset ovat tukeneet uutta toimintakulttuuria musiikin opetuksessa tarjoamalla opettajille mahdollisuuden tutkia, kehittää ja kokeilla luovaa musiikin tuottamista ja säveltämistä paikallisesti, omassa työssään eli "Niche"-tasolla. Osallistujat ovat omissa projekteissaan rakentaneet toimintakulttuurin muutosta ja toteuttaneet sitä työssään ja työympäristössään. He kuvaavat projektejaan Säpe-sivustolla digitarinoissa.

Koska osallistujat ovat itse hakeutuneet koulutukseen kehittämään ammattitaitoaan, heillä on hyvät valmiudet myös toimia uuden säveltämiskasvatuksen muutosagentteina työyhteisöissään eli viedä muutosta organisaatioissaan "Regime"-tasolle.

Eräs ohjaajakollegani, ellei useampikin, on maininnut usein, että säpe-koulutukseen osallistujat eivät välttämättä ole niitä, jotka koulutusta eniten kaipaavat. Päinvastoin, heistä moni olisi varmasti kykenevä ja halukas ohjaamaan säpe-työskentelyssä niitä kollegoitaan, jotka eivät säpe-kouluksiin ole osallistuneet. Säveltämisen pedagogiikan kulttuuri leviää siis vähitellen myös opettajien vertaisohjaamiseen. (*Otto Tikkanen*)

Pedagogisen kulttuurin muutos ja säveltämiskasvatus liittyvät laajempaan muutosten virtaan, josta Säpe-koulutuksissa on noussut esiin kysymys kasvattajan ja oppilaan maailmojen ja musiikkien erilaisuudesta, pedagogisesta kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta. Säveltämiskasvatus, kuten kaikki kasvatus, tapahtuu ja toteutuu yhä kompleksisemmässä tunnistetussa toimintaympäristössä.

Edelleen puhutaan paljon opettaja/oppilaitosvetoisesti musiikin opettamisesta. Viimeistään nyt, kun oppilaista käydään kamppailua eri harrastemuotojen kesken, tulisi musiikkiväen kuunnella oppilaita ja heidän vanhempiaan: Mitä lapset oikeasti haluavat tehdä ja soittaa? Millaista musiikkia he haluavat tuottaa ja säveltää? Näiden kysymysten vastauksiin reagoimalla voidaan sytyttää kipinä, joka oikein vaalittuna johtaa aitoon oppimiseen, ja myös taiteellisesti korkealentoisiin tuloksiin, genrevapaasti! (*Ilari Hongisto*)

Koulutukseen on sisältynyt oppilaismuotokohtaisia keskusteluita luokanopettajien, yläasteen ja lukion musiikinopettajien sekä musiikkioppilaitoksissa työskentelevien opettajien kesken. Monissa keskusteluissa onkin pohdittu muutoksen mahdollisuutta ja todettu, että Säpe-koulutusten edistämä säveltämiskasvatus ei ole vielä kaikissa Suomen oppilaitoksissa valtavirtaistunut. Muutoksen taustalla ohjaajat tunnistavat käytännön kysymyksiä, kuten ajankäytön tai oppimistavoitteiden asettamisen ongelmia.

Osallistujien taustat ovat moninaiset, kuten heidän projektinsakin. Yhteistä on usein se, että aikaa tuntuu olevan liian vähän. Ajankäytön uudelleensuunnittelu niin säpe-projektien työstämisessä kuin niiden käytössä tositilanteessa on monelle osallistujalle uusi asia, näin oli itsellenikin. Yritän omassa opetustyössäni liittää säveltämisen pedagogiikan kaltaiset projektit johonkin oppisisältöön, mutta aina tuo ei onnistu. Samankaltaisia tarinoita olen kuullut osallistujilta, mutta toisaalta täydellinen ajankäyttö tuskin on onnistunut ennenkään. Kaikkea opetus suunnitelmassa,



aihe- tai asialistauksessa tai vastaavassa sisällössä mainittua tuskin on ehditty täydellisesti käsitellä, vaan jostakin on karsittu. Säveltämisen pedagogiikkaa tulisi ajatella aiempia sisältöjä ja aiheita tukevana työmuotona, eikä täysin uutena aikaa vievänä asiana. *(Otto Tikkanen)*

Säveltämiskasvatuksen ja muutosten äärellä on tunnistettu myös pelkoja, asenteita ja tunteita, jotka saattavat estää muutokseen tarttumisen.

Soveltamistaitojen ja uskalluksen puute – parantamista ammatillisessa itsetunnossa ja ammatti-identiteetissä. Suuri henkinen etäisyys lasten ja nuorten omaan maailmaan ja musiikkiin. Musiikin opettajien tulee olla rohkeita, aidosti mukana olevia itseensä ja tekemiseensä uskovia hahmoja, jotka kanssakulkevat oppilaitten kanssa yhteistä matkaa projektin kanssa. *(Ilari Hongisto)*

Mitä vielä pitäisi oppia?

Säpe-ryhmissä on ollut mahdollisuus kokeilla uusia toimintatapoja hyvinkin erilaisilla tavoilla, myös hyödyntäen erilaisia digitaalisia välineitä. Kehittämistyössä on syntynyt jo paljon uutta materiaalia ja toimintatapoja, mutta edelleenkin säveltämiskasvatuksessa tunnustetaan yhteisiä oppimisen haasteita. Säpe-ohjaajat ovat nostaneet esiin esimerkiksi pedagogisen soveltamisen taidon, joka auttaisi tuomaan uudenlaisia toimintatapoja luokkahuoneisiin.

Omien soveltamistaitojen parempi hyödyntäminen olisi hyväksi: yhdestä reseptistä [Säpessä julkaistusta säveltämisharjoituksesta] saa harjoitteita useille eri ikäisille ja taidollisille porukoille, kunhan miettii homman läpikotaisin! Hulluttelu on hyväksi!
(Ilari Hongisto)

Säpe-projekteissa on herännyt kysymys, miten tukea säveltäjäksi kasvamista eri vaiheissa ja ohjata esimerkiksi ikäkaudelle tai säveltäjäksi kasvun vaiheelle tyyppisiä musiikillisia ratkaisuja. Kun sävellykset on kulttuurissamme aiemmin mielletty harjaantuneiden ja ”valmiiden” ammattilaisten tuotoksiksi, miten tulisi suhtautua oppimisprosessin eri vaiheissa syntyviin sävellyksiin?

Toivon, että sävellyspedagogiikan saralla toimivat antaisivat rohkeasti lasten sävellysten olla lasten senhetkisillä taidoilla säveltämiä. Jos lapsi on esim. siinä vaiheessa, että hän pystyy itse keksimään melodian, mutta ei vielä osaa keksiä siihen harmonioita, niin se voitaisiin esittää ilman säestyssointuja. Sointujen keksiminen on myös säveltämistä. Jos opettaja keksii melodiaan soinnut, niin silloin opettaja olisi syytä kirjoittaa kappaleen soinnuttajaksi. J. S. Bachin jousisoittimille säveltämissä soolosarjoissa on myös osia, joissa on vain yksiääninen melodia. Niitä kukaan ei kyseenalaista ja ala soinnuttamaan niitä. *(Sanna Ahvenjärvi)*

Säpe-koulutukset ovat osaltaan tukeneet toimintakulttuurin muutosta ja uudistaneet musiikkikasvatuksen toimintamalleja.



Yksi mahtava puoli Säpessä on ollut verkostoituminen niin ympäri Suomen olevien ohjaajien kuin kurssilaisten kanssa. On myös herännyt ajatus siitä, miten jokaisen musiikkia opettavan opettajan tulisi päästä osalliseksi Säpeilystä ja samalla tietoiseksi niistä mahdollottoman monista tavoista, miten sävellyttämistä lasten kanssa voi tehdä. *(Eveliina Nikali)*

Olennaista on kuitenkin muistaa myös se, että kehittämistyö on jatkuvaa uuden äärellä olemista.

Seuraava sitaatti toimikoon meille musiikkipedagogeille eräänlaisena muistuttajana siitä, että vaikka tiedämme ja hallitsemme ne työtavat, millä pääsemme toivottuun oppimiskokemukseen, on olemassa monia tutkimattomia työtapoja, joita voi olla arvokasta tutkia: **Säveltämällä saa aikaan musiikkia, jonka tietää kuulostavan hyvältä, mutta improvisoimalla saa aikaan musiikkia, jonka ei vielä tiedä kuulostavan hyvältä!** *(Ted Parker)*
(Erno Aalto-Urantowka)

Lähteet

Angheloiu, C. 2017. A systemic perspective on the breakthrough of rock'n'roll. <https://medium.com/system-innovation-field-notes/a-systemic-perspective-on-the-breakthrough-of-rockn-roll-e6718b930858>

Biesta, G. 2017. Letting art teach. Netherlands: ArtEZ Press.

Gallagher, Sh. 1994. Hermeneutics and Education. New York: State University of New York Press.

Geels, F. 2006. Multi-Level Perspective on System Innovation: Relevance for Industrial Transformation. Understanding Industrial Transformation: Views from Different Disciplines, 163–186. DOI: 10.1007/1-4020-4418-6_9.

Nieminen, K. 2019. Kokeilukulttuuri SITRALabin työkaluna. <https://www.sitra.fi/blogit/kokeilukulttuuri-sitra-labin-tyokaluna/>

Ojala, J. & Väkevä. L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: OPH. Oppaat ja käsikirjat 2013: 13.

Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Sibelius-Akatemian julkaisu 15.

Teosto: Biisipumppu-hanke. <https://www.teosto.fi/tags/biisipumppu>

Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella.
Tampere: Vastapaino.

**FORMATIIVINEN
ARVIOINTI OPPIMISEN
AIKANA JA OPPIMISTA
VARTEN – SÄPE 3:N
ALOITUSSEMINAARIN
PALAUTE SÄPE-HANKKEEN
KEHITTÄMISEN
TUKENA**

Marja Ervasti

Tämän palautteenantoon ja koulutuksen arviointiin liittyvän artikkelin tavoitteena on antaa koulutukseen osallistuneiden toimijoiden palautteenannon kautta mahdollisuuden kehittää koulutuksen tavoitteita ja sisältöjä koulutuksen jatkumossa. Koulutuksen arviointi on merkityksellinen osa koulutuksen kehittämistä, jossa itse osallistujat määrittävät toiminnan kehittämistä formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Näin kerätään kokemuksellista tietoa oppimisen sen hetkisestä tilanteesta. (Ks. Cowie & Bell 1999; Formatiivinen arviointi 2019; Keeley 2008; OECD 2004.)

Toimintaa kehittävän palautteen tulisi tukea, motivoida, kannustaa ja edistää toimijoiden oppimista sekä auttaa koulutuksen suunnittelijoita ohjaamaan koulutusta oikeaan suuntaan. Formatiivisessa arvioinnissa toimija muun muassa pohtii omaa oppimistaan ja oppimistapojaan itse- ja vertaisarviointina ja tekee sen perusteella prosessin etenemiseen liittyviä kehittämis ehdotuksia koulutuksen suunnittelijoille. Tämän artikkelin aineistona oleva kirjallinen palaute Säpe 3:n aloitusseminaarista antaa tietoa koulutuksen suunnittelijoille siitä, mitä osallistujat ovat oppineet, ja saatujen palautteiden tulosten avulla välineitä ja mahdollisuuden kehittää opetustaan edelleen. (Ks. Cowie & Bell 1999; Formatiivinen arviointi 2019; Keeley 2008; OECD 2004.)

Tampereen ammattikorkeakoulun tiloissa 5.–6.10.2018 järjestetyn Säpe 3 -aloitusseminaarin ohjelmassa oli koulutuksen vastuulehtori

Leena Unkari-Virtasen kooste koulutuksen kokonaiskuvasta ja toteutuksesta muun muassa uuden säveltämisen dokumentointiin liittyvän toimintamuodon, digitarinan, osalta. Digitarina tekee näkyväksi osallistujien koulutuksen kautta syventyneen säveltämiskasvatustoiminnan kuvan, videon ja äänen kautta tekstin lisäksi, monilukutaidon näkökulmasta. Tärkeään toimintaan virittäytymisen seminaarityöskentelyyn organisoi Mikko Seppänen Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta. Sävelsimme ohjaajien ja osallistujien yhteistyönä Säpe 3 -tunnuslaulun annettuun sointukulkuun pienryhmätyöskentelyä. Eija Kauppinen Opetushallituksesta luennoi, miten säveltäminen ja luova tuottaminen ovat löytäneet tiensä uusiin opetussuunnitelmiin. Pedagogiset jamit tarjosivat ohjaajien vetäminä säveltämisen pedagogiikan työvälineitä.

Kaksipäiväisen seminaarin molempina päivinä tärkeää antia olivat tapaaminen ja toiminnan aloittaminen pienryhmittäin oman nimetyt ohjaajan kanssa. Seminaarin toisena päivänä Minna Leinonen Taideyliopiston ja Suomen Säveltäjien edustajana avasi Opus 1 -oppimateriaalia toiminnallisten harjoitteiden muodossa osana demoluentoja. Seminaaripäivä jatkui ryhmäkeskusteluina, joissa luokan- ja musiikkioppilaitosten opettajat sekä musiikin aineopettajat ja muut musiikkikasvatuksen kentällä toimivat osallistujat keskustelivat oman työnsä haasteista muun muassa uudistuneiden opetussuunnitelmien näkökulmasta koulutuksen pohjalta valituissa ryhmissä.

Kirjallisen palautteen aloitusseminaarissa osalta palautti 28 osallistujaa (N=28) 72 osallistujasta.



Seminaariin osallistujat olivat koulutukseltaan luokan- tai musiikin aineopettajia, musiikkipedagogeja tai muun koulutuksen saaneita tai toimijoita, joista ei ollut tarkempaa erittelyä. Kirjallisen palautteen antaneista osallistujista 2 oli saanut koulutuksen luokanopettajaksi, 12 musiikkipedagogiksi, 6 musiikin aineopettajaksi ja 1 oli saanut jonkin muun koulutuksen. Usealla oli myös useampi musiikkikasvatukseen liittyvä koulutustausta. Palautteen antoi 1 musiikkipedagogi, 3 musiikin aineopettajaa ja 1 luokanopettaja, joilla oli myös muu koulutus (kuten vapaa sivistystyö tai varhaiskasvatus). Näiden lisäksi palautteen antoi 1 sekä luokan- ja musiikin aineopettaja ja 1 luokan- ja musiikin aineopettaja, jolla oli myös muu koulutus.

Kerätyn kirjallisen palautteen teemat käsittelivät yllämainittuja seminaariohjelman osa-alueita.

Palautelomake koostui seuraavista aihealueista ja kysymyksistä:

- Mikä jäi koulutuspäivistä erityisesti mieleen?
- Mitä voit soveltaa omassa opetuksessasi?
- Mihin sävellysprosessin vaiheeseen sait ideoita?
- Mitä toivot seuraavalta yhteiseltä tapaamiselta?
- Palaute oman pienryhmän toiminnasta.
- Luokanopettajien ryhmäkeskustelun kommentointi.
- Musiikinopettajien ryhmäkeskustelun kommentointi.
- Musiikkipedagogien ryhmäkeskustelun kommentointi.
- Mitä muuta haluat sanoa koulutuspäivistä?

Samoja aihealueita (1 - 9) käsiteltiin useissa kohden yksittäisen osallistujan palautelomaketta, joten analysoinnissa ei osin käytetä aihealueiden otsikoita vaan analysoinnin otsikot ovat muodostuneet myös palautuneiden tekstien sisällöistä.

Analysointitekstissä on kursivilla osallistujien kirjoitelmien suorasa-naista kerrontaa aloitusseminaarin toiminta-alueiden toimivuuden ja kehittämisen osalta. Palautteen analysoinnissa ei eritellä eri kou-lutustaustan saaneiden antamia palautteita erillisinä kirjoitelmina, vaan palautekysymysten ja teema-alueiden näkökulmasta kaikkien osallistujien osalta.

-- prosessi pään sisällä on lähtenyt liikkeelle, mutta vielä täytyy sy-ventyä ja kokea itse läsnä ollen, että pystyy suoraan soveltaan työs-sä. (Palauteteksti)

Koulutuspäivät vahvistivat käsitystä luovan tuottamisen merkityk-sestä musiikin oppimisessa. (Palauteteksti)

Tarpeelliset kaikille musaopeille. (Palauteteksti)

Palautteiden analysointia

Palautekysymyksen ”Mikä jäi koulutuspäivistä erityisesti mieleen?” palautevastauksissa korostui aktiivinen toimijuus, jota konkretisoitiin sanoilla toiminnallisuus ja siihen heittäytyminen, tekeminen,



kokeileminen, ideat, harjoitukset, tekemällä oppiminen, innostava mukaansa tempaava toiminta, oivallukset, käytännöt treenit ja erilaiset demonstraatiot. Koulutuksen antina koettiin kynnyksen mataltaminen sävellyksen pedagogiikkaan niin sanottuna laaja-alaisena säveltämisenä, jossa jokaisen osallistujan osallisuus on keskiössä ja luovaan toimintaan ei vaadita aiempia musiikillisia tietoja ja taitoja. Partti (2016) toteaa: "On aika tuulettaa perinteisiä asenteita musiikin tekijyyteen. Säveltäminen on toimintaa, jonka pitäisi olla kenen tahansa ulottuvilla. Jokaisella tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus kulttuuriseen osallisuuteen ja luovaan itseilmaisuuksiin. Tavoitteena on rohkaista ja innostaa opettajia kokeilemaan säveltämistä ja madaltaa kynnyksiä itse tekemiseen". (Partti 2016).

Säveltämisen mahdollisuudet/keinot ovat paljon monimuotoisempia ja laajempia, kuin vain nuottien kirjoittelua paperille.

- - miten monesta näkökulmasta säveltämistä ja improvisointia voidaan lähestyä.

Tämä tunnollinen nuottikuvan lukija oli paljon epä mukavuusalueella, mutta ylitti myös itsensä useita kertoja.

Ajattelen, että musiikkiopistomaailmassa on tehtävä paljon asenne-
muutustyötä, että rohkeus säveltämiseen ja improvisointiin heräisi-
vät eloon.

- - *Oppilaiden suhteen koetan itse lähteä liikkeelle hyvin matalalla kynnyksellä, jotta "säveltämiseen" ryhtymistä ei säikähdettäisi. Toivon, että tulokset sitten puhuisivat puolestaan, että opettajakunnassa syntyisi myös intoa lähteä asiaa kokeilemaan. Arvopohjaa säveltämiselle prosessina ja lapsen omalla taitotasolla. (Palauteteksti)*

Sävellyskasvatusta tukevat aloitusseminaarin luennot, demot ja oppimateriaalit

Musiikkineuvos Eija Kauppinen luento koettiin merkitykselliseksi. Opetushallituksen antama tieto, tämä oli ja on mielestäni tärkeää. Opus 1:n toiminnallinen esille tuominen Minna Leinosen demoluennossa sai laajasti positiivista huomiota palautteissa toiveena saada vastaavaa teoriaan pohjaavaa toiminnallisuutta myös hankkeen jatkotapaamisissa.

- - *säveltämisen ja luovan prosessin "teoreettista" taustaa. (Palauteteksti)*

Musiikkiteknologisten sovellusten, kuten softien ja www-sivustojen, merkitys säveltämiskasvatuksen oppimateriaalina näkyi palautteissa positiivisena. Erityisesti mainittiin Musatorni-teknologinen iPad-sovellus, jota esitteli pedagogisissa jameissa Mikko Myllykoski. Myös yleinen maininta materiaalien jakamisena näkyi palautteissa.



*- - uudet (ja vanhat unohtuneet) ideat, jotka menivät heti opetus-
käyttöön. (Palauteteksti)*

Vaikkakin aktiivinen musiikillinen toiminta koettiin merkitykselliseksi, niin ajankohtainen aiheeseen liittyvä keskustelu ja dialogi koettiin myös aihetta avaavaksi foorumiksi. Eri koulutuksissa toimivien opettajien mahdollisuus kokoontua ja kehittää säveltämispedagogiikkaa koettiin mielekkääksi.

*- - keskustelut muiden musiikinopettajien ja musiikkipedagogien
kanssa..*

Yleisesti se, miten laajalla kentällä toimivia ihmisiä projektissa on mukana.

*- - Kollegat eri puolilta Suomea "samaa lientä keittämässä!"
(Palautetekstit)*

Etäosallistuminenkin oli mahdollista.

*- - pääsin ihan mukavasti mukaan. Hyvät streamit ja selkeästi
jaetut materiaalit. (Palauteteksti)*

Koulutuksen yleisen ilmapiirin koettiin yleisesti ottaen olleen mukava ja jopa hauska.

*Yhteishenki näyttäytyi positiivisena ja innostuneena. Saman va-
paan, luovan, avoimen tekemisen ja ilmapiirin toivottiin jatkuvan
myös seuraavissa tapaamisissa. (Palauteteksti)*

Erilaisten oppijoiden huomioonottaminen ja eriyttäminen koettiin tärkeänä. Myös eriyttämisen ja soveltamisen mahdollisuus mainittiin jatkotyöskentelyssä.

*Että otetaan jatkossakin huomioon erilaiset kurssilaiset ja oppi-
laat. Kaikki kun eivät ole aikuisenakaan heittäytyjiä. (Haluan silti
viedä oppilailteni uskallusta, vaikkei itselläni sitä ole juurikaan ol-
lut. Tulin kurssille harjoittelemaan tätä.)*

*Kuitenkin sain monia uusia ideoita, joita soveltaa sekä yksilö/
ryhmäopetuksessa. Ideat ovat täysin myös sovellettavissa eri
ryhmille.*

Toivoisin työkaluja etenkin pidemmällä oleville oppilaille.

*- - miten alkuun pääsemisen jälkeen sävellyksiä voidaan kehittää
eteenpäin eri-ikäisten oppilaiden kanssa. (Palauteteksti)*

Pienryhmien palautteissa mainittiin ohjaajan pääasiallinen kokemuksen innostavana. Palautteissa mainittiin ohjaajan hyvin valmistellut esitykset. Mielenkiintoiseksi koettiin myös ohjaajien ja pienryhmäläisten oman toiminnan esittelyt. Pienryhmä mahdollisti keskustelun koko ryhmän kesken, mikä koettiin hyvin valaisevana ja antoisana. Pienryhmän yhteishenki mainittiin positiivisena ja innostuneena.

Mitä voit soveltaa omassa opetuksessasi?

Tuli sellainen pläjäys, että sovellettavaa kyllä riittää (mm. yhteissäveltäminen verkossa, sointiväri-aplikaatio ja muut mobiilisovellukset, useimmat leikit, Opus1, jamien nimirinki, pienryhmässä jaetut ohjaajan ja osallistujien ideat).

Palautteessa mainittiin myös työmenetelmien soveltaminen luovan prosessin ja sisäisen motivaation herättämiseen. Ideoita jaettiin myös informaalissa arjen keskusteluissa.

- - erään kanssaopiskelijan idea liikkeen-äänen yhdistämisestä (juttelimme tauolla).

Koska työskentelen ensisijaisesti yhden oppilaan kanssa kerrallaan, kaikkia ryhmässä tehtyjä virittäytymisharjoituksia ym. ei ole mahdollista toteuttaa, mutta kuitenkin sävellytettäessä vaikkapa parin kanssa. Reagointiharjoitukset ja kehorytmiikkaan liittyvät harjoitukset hyviä. (Palautetekstit)

Osaamisen jakaminen sekä kouluttajien ja osallistujien osaamisen ja tietotaidon suhteen koettiin tärkeäksi koulutukseen liittyväksi dialogiksi.

- - jakamista, arjen havainnoissa toisten auttamista (vertaistuki, jota nyt upeasti jo saikin).

Eri pienryhmäohjaajien osaamista olisi mukava saada kaikkien ulottuville, oli esim. kiinnostavaa seurata Ernon improsessiota pedagogisissa jameissa.

Eri ryhmien esittelyjä. Olisi kiinnostavaa päästä tekemään asioita pienryhmissä useamman eri ohjaajan kanssa. Ns. kierrätystä.

Toivoisin, että pienryhmätoiminnassa ohjaajan ammattitaito saisi suuremman roolin. Hänen pitkästä kokemuksestaan olisi varmasti paljon opittavaa, siinä missä ryhmän jäsenistä osalla ei ole taustaa sävellyksen ja improvisaation pedagogiikasta juuri lainkaan. Ymmärrän kyllä, että ideana on sisällön tuottaminen itse, mutta elämäkatsomukseni on tyyppiä "laitetaan hyvä kiertämään" (tässä tapauksessa osaaminen). (Palautetekstit)

Palautteissa mainittiin pienryhmän ilmapiiriin olleen pääosin avoin ja luottavainen jo näin toiminnan alussa. Myös toimintaa pidettiin mielekkäänä. Toisaalta palautteessa oli myös mainintoja, jossa toiminta ei ollut täysin vastannut ennako-oletuksia. Negatiivisena palautteenä mainittiin kiireen tuntu, osin harjoitusten lyhytaikaisuus ja nopea-tempoisuus ja näin ollen se, että pedagogiikan syventävämpi ote jäi vähemmälle huomiolle:

Kiire tehdä asioita, luova työ ei suju 5 min....



Voisi olla mieluummin useita pieniä tehtäviä, kuin 1–2 pitkäkestoisia.

Ryhmä toimi mukavasti, mutta jäin kaipaamaan oikeaa pienryhmätoimintaa (olin isossa yhteisryhmässä).

Luovaa kaaosta välillä...

Ryhmän sisällä lähtötaso vaihteli suuresti. En kokenut saavani juurikaan itselleni uusia tietoja tai taitoja.

Oli hienoa, että jokainen sai ajan kanssa esitellä omia tehtyjä projekteja. Tämä herätti paljon ideoita.

Hyvin toimi, mutta pienempi porukka jatkossa olisi parempi (nyt 3 ryhmää samassa).

-- koin, että olen väärässä ryhmässä. Ryhmässä oli pääosin musiikin- ja luokanopettajia ja siellä esiteltiin lähinnä koulun musiikin opetukseen käytettäviä sovelluksia. --

Sain siirtyä xxx:n ryhmään ja siellä koin saavani enemmän ideoita omaan työhöni. (Palautetekstit)

Luokanopettajien ryhmän keskustelun pohjalta Säpe-toivelistalle tulevien koulutusjaksojen ja pienryhmien toimintaan liittyen kirjattiin toimintatavat luokassa, työrauha, toiminnan jatkumo ja arviointi.

Osallistujat lisäsivät palautteeseen lisäksi eri ikäisten alakoululaisten huomioinnin ja työrauhan tärkeyden ryhmäaineissa. **Musiikinopettajien ryhmän** toivelistalle kirjattiin melodian tekeminen, äänen arvostus, rohkaiseminen, maaliin pääseminen ja aikuisopiskelijat. **Musiikkioppilaitosopettajien ryhmän** listalle kirjattiin oppimiskäsitys, säveltämiskäsitys, impron/säpen pedagogiset periaatteet ja opettajien yhteistyö. Ryhmän toiveena oli lisäksi vielä enemmän käytäntöä, tutustumista työkaluihin ja co-writing-työkaluja.

Palautteissa tuli esille lisäksi omatoimisen toiminnan suunnittelu seminaarien välillä sekä säveltämisen strukturointiin, ohjaamiseen ja arviointiin liittyvän toiminnan ideointi.

Uskon, että lyhyelläkin kokeilulla ja tutustumisella voi helposti jatkaa työtä kotona.

Käytäntöä ja sitten hyviä linkejä/ideoita joita voi itse tutkia kotona ja soveltaa omaan työhön.

*Lisäksi kiinnostaa mupe-opetuksen toteutus muissa oppilaitoksissa, lähinnä se, miten määritellään oppimistavoitteet ja seurataan niiden toteutumista. Onko loppukokeita, mitä "pitää osata".
(Palautetekstit)*



Miten Säpe 3 jatkui?

Säpe 3:n seuraavat seminaarit pyrkivätkin toteuttamaan osallistujien palautteissa ilmaistuja toiveita ja muutoksia. Helsingin Musiikkitalon yksipäiväinen seminaari 2.12.2018 sisälsi Jere Laukkasen (Metropolia) co-writing-luennon. Säpe-ohjaajat pitivät työpajoja säveltämisen pedagogiikan toimintatapoihin ja työväliseisiin liittyen, joihin pystyi osallistumaan yli oppilaitos- ja pienryhmärajojen. Pienryhmien toiminta oman nimetyn ohjaajan kanssa oli luonnollisesti tärkeä osa seminaaripäivää sisältäen myös omatoimisen työskentelyn sekä ohjauksen jatkosuunnittelua koulutuksen edetessä.

Kaksipäiväinen seminaari Metropolian Arabian tiloissa 8.–9.2.2019 sisälsi työpajojen ja pienryhmätoiminnan lisäksi professorin Anto Pett (Estonian Academy of Music and Theatre) ja hänen opiskelijoidensa improvisointi- ja säveltämisen pienkonsertin. Säpe 3:n dokumentoinnin ja loppujulkaisun prosessia syvennettiin Leena Unkari-Virtasen toimesta. Ensimmäisen päivän päätti konsertti, jossa musisoivat Anto Pett opiskelijoineen ja lisäksi säpe-ohjaajien teknojamit. Seminaarin toisena päivänä Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Joonatan Puha luennoi Sample-pohjaisesta säveltämisen pedagogiikasta. Ajankohtaiseen uudistuneiden opetussuunnitelmiin liittyvä arviointi oli koulutuskohtaisten ryhmäkeskustelujen aiheena. Ryhmien keskustelua ohjasivat Joonatan Puha, Mikko Seppänen, Leena Unkari-Virtanen ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian lehtori Lotta Ilomäki.

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiloissa organisoidussa seminaarissa 12.4.2019 korostui paikallisten toimijoiden demoluennot ja musiikilliset esitykset. Seminaarin aluksi tiedekunnan musiikkikasvatuksen opiskelijat live-räppäsivät seminaarin yleisöltä saaduista teemoista. Paikallisten oppilaitosten kuten Rajakylän musiikkiluokkien ja Madetojan musiikkilukion opettajat ja oppilaat sekä Oulun yliopistossa musiikin aineenopettajaksi opiskelevat esittivät musisoimalla ja luennoimalla säveltämiseen ja säveltämiskasvatukseen liittyvää paikallista toimintaa. Emeritusprofessori Jukka Louhivuori esitteli digitaalista Musamatto-oppimisympäristöä. Päivään sisältyi pienryhmien toiminnan (johon myös Oulun opettajaksi opiskelevat voivat osallistua) lisäksi luovan toiminnan arviointiin liittyvä paneeli, jossa keskustelijoina olivat Säpe 3-kouluttajat Sanna Ahvenjärvi ja Pirkko Paananen-Vitikka, Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Esa Virkkula ja Oulun yliopiston normaalikoulun musiikin lehtori Timo Kovanen. Keskustelua johti lehtori Kimmo Salonen Helsingin Metropolista.

Säpe 3 saatiin seminaarien osalta päätökseen 20.9.2019 Metropolian Arabian tiloissa. Mikko Seppänen viritteli osallistujat päivän toimintaan teemalla ”Miten säpe soi nyt?” Leena Unkari-Virtanen luennoi musiikkipedagogiikan evoluutiosta Säpen näkökulmasta. Metropolian projektipäällikkö Johanna Wartion luento Digitarina jakamisen välineenä syvensi osallistujien digitaaliseen lopputyöhön, digitarinaan, liittyviä luovan toiminnan mahdollisuuksia. Säpe 3:n päättivät pienryhmien demot omasta toiminnastaan koulutuksen aikana. Pienryhmien työskentely oli aktiivisena toimintamuotona koko



koulutuksen ajan, tapaamisina tai etäneuvotteluina. Säpe-kouluttaja Matti Ruippo toivotti tervetulleeksi muidenkin ryhmien osallistujat musiikin teknologia-tapaamisiin verkon välityksellä.

Nyt soi jo Säpe 4.

Lähteet

Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101 - 116.

Formatiivinen arviointi. Teoriaa ja vinkkejä erityisesti luonnontieteiden opetukseen. Luettu 30.11.2019 osoitteesta:

<https://blogs.helsinki.fi/formatiivinen-arviointi/teoriaa/>

Keeley, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

OECD. (2004). *Formatiivinen arviointi: Oppimisen parantaminen ylemmän perusasteen luokissa*. Yhteenveto suomeksi. Luettu 30.11.2019 osoitteesta: <https://www.oecd.org/edu/ceri/34298112.pdf>

Partti, Heidi & Ahola, Anu 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät koulussa.

Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja 15. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/169020>



**SÄVELTÄMISEN JA
IMPROVISAATION ARVIOINTI:
TUTKIMUKSEN JA
OPETUKSEN
NÄKÖKULMIA**

Pirkko Paananen-Vitikka

Säveltämisestä ja improvisaatiosta on tullut osa musiikin oppimista niin peruskoulussa, lukiossa kuin taiteen perusopetuksessakin. Kunkin koulutusmuodon oppimisen tavoitteet määritellään valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa sekä niihin perustuissa paikallisissa opetussuunnitelmissa. Valtakunnallisissa linjauksissa korostetaan arvioinnin perustumista oppimistavoitteisiin ja arviointikriteerien avoimuutta ja välittämistä oppilaille. Miten säveltämisen ja improvisaation oppimista voi arvioida? Miten tavoitteet asetetaan ja millaisin kriteerein niiden saavuttamista arvioidaan, kun kyse on uutta luovasta toiminnasta, jossa ongelmat ovat tyypillisesti avoimia ja ratkaisut yksilöllisiä? Tarkastelen arvioinnin lähtökohtia eri tutkimustraditioista kumpuavien luovuuskäsitysten valossa, valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden ja kansainvälisten arviointikäytänteiden valossa sekä lasten sävellykseen ja improvisointiin ja arviointiin kohdistuvan tutkimuskirjallisuuden valossa.

Lopuksi esittelen Säpe 3 -hankkeen keskusteluissa esiin nousseita havaintoja arvioinnista. Eri näkökulmille on yhteistä se, että arvioinnin ensisijaiseksi tarkoitukseksi käsitetään oppilaan luovan prosessin ja luovan muusikkouden kehittymisen tuki. Keskiössä on arvioinnin formatiivinen funktio ja myönteinen, kannustava palaute.



Musiikillinen luovuus, säveltäminen ja improvisaatio

Luovuudella tarkoitetaan kykyä ratkaista ongelma tai käyttäytyä tilanteessa uudella ja omaperäisellä tavalla. Luovan prosessin lopputuloksena on usein luova tuote, joka voi johtaa uuteen luovaan prosessiin. Kriteereinä luovalle tuotteelle tai toiminnalle pidetään uutuuden ja omaperäisyyden hyödyllisyyttä tai käyttökelpoisuutta siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu (Amabile 1996). Luovuus edellyttää älyllisten kykyjen, tiedon, ajattelutyylien, persoonallisuuden, motivaation ja ympäristön muodostamien voimavarojen yhdistämistä (Sternberg & Lubart 1999). Tästä näkökulmasta luovuus voidaan tulkita koko elämän läpäiseväksi asennoitumiseksi ja prosessina jopa koko elämän mittaiseksi.

Improvisaationa ilmenevä spontaani musiikillinen luovuus on synnynnäinen generatiivinen kyky (Azzara 2008; Moorhead & Pond 1978), jota ilmenee jo vauvan vokaalisessa leikissä ja rytmisessä tuottamisessa (Papousek 1996) ja improvisaatiossa koko lapsuusiän ajan, mikäli siihen tarjotaan tilaisuus (Upitis 1987; Paananen 2003). Kun lapsi keksii musiikkia yhdistellen ääniä jotakin säännönmukaisuutta käyttäen mukaan, jokaista uutta yhdistelmää voidaan pitää luovana tekona (Tafari 2006). Musiikilliseen luovuuteen voidaan oppia, ja improvisaatio kehittää lasten musiikillista joustavuutta, omaperäisyyttä ja musiikillisen syntaksin hallintaa (Koutsoupidou 2008; Koutsoupidou & Hargreaves 2009).

Webster (2002) määrittelee musiikillisen luovuuden aktiiviseksi, strukturoituneeksi äänellä ajattelun prosessiksi (thinking in sound), jonka päämääränä on synnyttää tekijälleen uusi tuote. Säveltäminen ja improvisointi ovat intentionaalista toimintaa. Intentionaalisuus ei merkitse sitä, että luovuus rajoittuisi rationaaliseen päättelyyn. Päinvastoin luovaa prosessia kuvataan usein kokonaisvaltaiseksi siten, että myös tunnealueet ovat aktivoituneina, ja ajattelulle on tyypillistä vapaa virta, assosiointi. Aistihavainnot ja mielikuvat ovat keskeinen osa prosessia.

Useat luovan prosessin (Wallas 1926; MacKinnon 1963; Abbs 1989; Webster 2002) ja sävellysprosessin mallit (Heinonen 1995; Sloboda 1985; Brown 2003) muistuttavat toisiaan ydinrakenteiltaan. Wallasin (1926) nelivaiheinen luovan prosessin malli on havaittavissa kaikkien muiden mallien taustalla. Tämän mallin mukaan luovan prosessin vaiheet ovat: 1) valmisteluvaihe, 2) haudutusvaihe, 3) työstämisvaihe ja 4) viimeistelyvaihe. Kyseiset vaiheet voivat esiintyä säveltämisessä myös eri järjestyksessä ja toistua syklistä lukuisia kertoja (Burnard & Younker 2004).

Improvisaation on synnyttävä reaaliajassa. Improvisaatio edellyttää musiikillisen sanavaraston sisäistämistä ja sitä, että yksilö kykenee ilmaisemaan musiikillisia ideoita spontaanisti esittämishetkellä (Azzara & Alden 2016). Täten improvisaatio edellyttää myös sujuvia motorisia taitoja. Motorinen skeema sisältää sellaiset liikkeen yleisimmät piirteet, jotka soveltuvat mahdollisimman moneen tilanteeseen; liikkeen hienovaraisemmat piirteet määrittävät kulloisestakin



tilanteesta käsiin (Pressing 1988). Voidaan kuitenkin ajatella, että improvisaatiotapahtumien välillä tapahtuu ideoiden hauduttamista ja työstämistä, jonka avulla tutkitaan ja järjestetään uudelleen musiikin rakenteellisia suhteita sekä hiotaan musiikillis-motorisia malleja (ks. Pressing 1988; Clarke 1988). Improvisaation ei tarvitse perustua mihinkään tyyliin eikä hyödyntää perinteisiä tai tuttuja instrumentteja ja äänilähteitä. Kun improvisoidaan synnyttämällä ääntä täysin uudenslaisilla tavoilla, motoriset taidot tätä varten täytyy hankkia tai hyödyntää jotakin jo olemassa olevaa motorista mallia uudessa kontekstissa.

Säveltämisessä tuotetta on mahdollista muokata ja viimeistellä. Säveltäminen edellyttää musiikillisia taitoja, jotka eivät ole sidottuja motorisiin taitoihin samalla tavoin kuin improvisaatioesitys. Säveltäjän ei tarvitse hioa sävellystään esityskuntoon, vaikka niin monesti tapahtuukin. Laajojen moniäänisten teosten esittämiseen tarvitaan orkesteria ja/tai tietotekniikkaa. Säveltämisessä äänen generointitapoja on hyvin monia. Ihmisäänellä ja soittimilla improvisointi on lapsille ja nuorille tuttu ja luonteva työtapo. Myös musiikkiteknologian tarjoamat äänenmuokkaus- ja ohjelmointitavat ovat tulleet tutuiksi yhä nuoremmille ikäpolville helppokäyttöisten sovellusten myötä. Sävellysstrategiat ovat opittavissa ja arvioitavissa olevia taitoja, samoin kuin säveltämisessä tarvittavat muut taidot, kuten notaatio-, soitinnus-, äänitys- ja äänenmuokkaustaidot jne.

Arvioinnin käsite

Säveltäjä arvioi tuotettaan suhteessa päämäärään useissa luovan prosessin vaiheissa. Valmisteluvaiheessa säveltäjä arvioi materiaaleja. Idean syntymisen jälkeen sen potentiaalia punnitaan. Tuotteen arviointia tapahtuu välvaiheissa ja viimeistelyvaiheessa (Heinonen 1995; Brown 2012). Aikuinen säveltäjä kykenee arvioimaan tuottamisprosessiaan eli refleктоimaan toimintaansa myös metakognitiivisella tasolla. Ideointi ja hauduttaminen sisältävät vaiheita, jolloin rationaalinen päättely väistyy taustalle intuitiivisten prosessien noustessa pinnalle. Tietoista kritiikkiä lykätään, koska siitä voisi olla suoranaista haittaa etenemiselle.

Improvisaatiossa arviointia tapahtuu tutkimis- ja harjoitteluvaiheissa sekä esityksen jälkeen. Suuri osa musiikillis-motorisista skeemoista on tahdonalaisen tarkkaavuuden ulkopuolella. Tarkkaavuuden fokuksessa voi olla vain osa toiminnasta. Intentio kohdistuu toimintaa ohjaviin ylätasoon piirteisiin, jotka tuottamisessa ovat keskeisiä.

Säveltämisen oppimisen arviointi puolestaan on toimintaa, jonka avulla oppijalle tuotetaan tietoa tämän oppimisesta ja kehitymisestä säveltämisessä. Arvioinnilla motivoidaan oppijaa. Arviointi kohdistuu oppimiseen, jolloin arvioidaan säveltämisen oppimistavoitteiden toteutumista. Oppimisen arviointi voi olla objektiivista mittaamista tai evaluoivaa subjektiivista arviointia tai kumpaakin (Azzara & Alden 2016). Arviointia suoritetaan myös oppimista varten, jolloin kasvat-tajan tehtävänä on suunnitella, kuinka hän tukee oppimisprosessia.



Jokainen luotu sävellys ja improvisaatio ovat paitsi yksittäisen prosessin kulminaatioita myös askelia seuraavaan luovaan prosessiin, jonka kautta opitaan luovasta tuottamisesta jälleen jotakin uutta.

Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi muodostavat dynaamisen osan opetus–oppimisprosessia siten, että opetuksen kulussa opettaja huomioi joustavasti oppilaiden aiemman kokemuksen, suuntaa opetusta sen perusteella ja motivoi oppilaita palautetta antamalla (Tynjälä 1999; Koppinen, Korpinen & Pollari 1999). Diagnostisessa arvioinnissa selvitetään oppijan lähtötaso uuden opetusjakson alussa. Formatiivisessa arvioinnissa oppilasta motivoidaan oppimisen kulussa ja tuotetaan tietoa opettajalle opetuksen suunnan tarpeista. Oppilaan itsearvostuksen kehittäminen edellyttää, että hänen edistymisestään annetaan säännöllistä, positiivista ja yksityiskohtaista palautetta erityisesti niiltä alueilta, jotka hän itse kokee merkityksellisiksi, ja että korjaava palaute on täsmällistä ja koskee vain suoritusta (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999). Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan päättöarviointia, joka perustuu oppijan koko oppimisprosessiin. Keskeistä säveltämisen arvioinnissa on ohjaava ja tulevaisuuteen suuntautuva, ennustava tehtävä eli arvioinnin formatiivinen funktio.

Säveltämisen arviointi valtakunnallisissa opetus- suunnitelmien perusteissa ja kansainvälisessä kehityksessä

”Opiskelijalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta häneen.” (Lukiolaki 629/1998, 17 § 2 mom., muutettu lailla 1116/2008)

Valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet suuntaavat opetussuunnitelmien tekoa ja velvoittavat koulutuksen järjestäjiä päättämään arvioinnin perusteista kunkin oppilaitoksen opetussuunnitelmassa. Peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS2014) todetaan valtaosan arvioinnista olevan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Keskiössä on ohjaava ja kannustava palaute sekä tieto edistymisestä ja osaamisesta eli formatiivinen arviointi. Arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista, eettistä ja monipuolista, ja sen tulee kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Arviointikriteerit on laadittu 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen ja päättöarviointiin yhtenäistämään arviointia. (POPS2014, 47–48.)

Säveltämisen tavoitteet ja arvioinnin perusteet on kuvattu valtakunnallisissa linjauksissa suurpiirteisesti, määrittelemättä mitenkään esimerkiksi tehtävien laajuutta. Luokilla 3.–6. musiikin tavoitteena T5 on rohkaista oppilasta improvisoimaan ja tekemään pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja TVT-tekniikkaa käyttäen. Arvosanan 8 perusteena on keksiä ”omia ratkaisuja käyttäen ääntä, musiikkia, kuvaa tai muita ilmaisutapoja



ja osaa tarvittaessa ohjatusti hyödyntää musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia.” (POPS2014, 263–265.) Luokilla 7.–9. musiikin tavoitteena T6 on kannustaa oppilaita rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen, säveltämiseen ja taiteidenväliseen työskentelyyn. Päättöarvioinnin kriteeri arvosanalle 8 kyseisessä tavoitteessa on, että oppilas ”osaa käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä.” (POPS2014, 422–424.)

Lukion valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (LOPS2019, 341) luovan musisoinnin tavoite on, että oppilas ”suhdautuu kiinnostuneesti ja uteliaasti musiikkiin sekä muuhun taiteelliseen ilmaisuun, kokeilee rohkeasti uusia ja epätavallisiakin musiikillisia ideoita myös yhdessä muiden kanssa sekä ymmärtää luovan prosessin luonnetta ja sietää keskeneräisyyttä.” Arvioinnin tulee kohdistua tietojen ja taitojen, ei musikaalisuuden, arviointiin. Luovaa ilmaisua sisältyy kahteen pakolliseen musiikin kurssiin sekä valinnaiseen valtakunnalliseen kurssiin MU4 Demo – luovasti yhdessä, jonka tavoitteena on, että opiskelija ”kehittää luovaa osaamistaan musiikillisessa tai taiteidenvälisessä prosessissa, ottaa vastuuta ryhmän musiikillisesta toiminnasta, syventää ymmärrystään musiikillisen vaikuttamisen ja vuorovaikutuksen tavoista ja hahmottaa musiikin suhdetta muihin taiteenlajeihin ja mediaan.” (LOPS2019, 342–343.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän valtakunnalliset perusteet (TPO2017) ovat musiikillisen luovuuden suhteen hieman yksityiskohtaisimmat, mutta sävellystaitoon liittyviä tavoitteita niihin ei ole kirjattu. Linjaukset edellyttävät, että säveltäminen ja improvisointi muodostavat oman tavoitealueensa perusopinnoista syventäviin opintoihin. Oppimisen arviointi painottuu jatkuvan palautteen antamiseen ja oppilaan itsearviointitaitojen vahvistamiseen. Arvioinnilla tuetaan ”oppilaan taitojen syvenemistä opintojen painottumisen ja lopputyön mukaisesti”. Lopputyö voi liittyä säveltämiseen tai improvisaatioon. Sen arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan itse työilleen asettamat tavoitteet. Päättöarviointi kuvaa oppilaan edistymistä suhteessa opintojen tavoitteisiin, oppimisen ja osaamisen vahvuuksia painottaen. (TPO2017.)

Musiikillisiin rakenteisiin, esteettiseen ilmaisuun tai tekniseen osaamiseen liittyviä arviointikriteereitä luoville tuotteille ei esiinny eri koulutusmuotojen valtakunnallisissa linjauksissa. Opettajan tehtävänä on arvioida oppilaan osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin sekä laatia kuhunkin kurssiin ja tehtävänantoon tavoitteet ja niiden mukaiset arviointiperusteet. Suomen ohella on monia muita maita, joissa valtakunnalliset linjaukset eivät määrittele musiikillista luovuutta ja sen arviointia (ks. Leung et al. 2012). Seuraavan sivun taulukossa esitetään kolme konkreettista esimerkkiä, kuinka eri tyyppisiä 10–12-vuotialle lapsille suunnattuja luovia tehtäviä arvioidaan Englannissa, Australiassa ja Hongkongissa paikallisissa kouluissa (Leung et al. 2012).



Taulukko 1. Esimerkkejä tehtäväkohtaisista arviointikriteereistä kolmessa eri maassa (Leung et al. 2012).

Koulu/ikäryhmä	Sävellystehtävä	Onnistumisen kriteerit	Missä luovuutta voi käyttää, miten tunnistetaan?
<p>St. Oswald's Primary School, Sefton Englanti.</p> <p>10–11-vuotiaat oppilaat</p>	<p>Oppilaita kehoitetaan luomaan hölkkäämistä esittävä kappale käyttäen perkussioita. Kappaleet esitetään koko luokalle. Kerrotaan, mitä hölkkäämisen piirrettä kappale esittää.</p>	<p>Soittimien selkeä ja perusteltu käyttäminen. Äänen liittyminen hölkkäysteemaan (esim. hengittämiseen, liikenteeseen)</p>	<p>Joustavuus erilaisten perkusiosointivärien luomisessa. Äänen yhdistäminen uudella tavalla mutta sopivasti kontekstiin. Opettajat tunnistavat luovuuden epämuodollisesti kommentoimalla.</p>
<p>Apollo Parkways Primary School, Melbourne, Australia</p> <p>11–12-vuotiaat oppilaat</p>	<p>Oppilaat työskentelevät pareittain. He tuovat aiemmin kuuntelemansa musikaaliteeman MIDI-tiedoston GarageBandiin. He järjestävät sen uudelleen vaihtamalla instrumentteja, lisäämällä luuppeja tai muuttamalla tempoja.</p>	<p>MIDI-tiedostoa manipuloidaan siten, että siitä tulee pop-/rock-tyylinen. Tasa-painossa oleva teos, jossa on selkeä intro ja lopetus.</p>	<p>Tutun melodian muokkaaminen toisen tyyliksi GarageBandilla.</p>
<p>G. T. College Hong Kong</p> <p>11–12-vuotiaat oppilaat</p>	<p>Oppilaat sovittavat uudeleen annetun kappaleen. He harjoittelevat soittamaan sovituksensa ja esittävät sen luokalle. Opettaja antaa palautetta koko luovan prosessin ajan.</p>	<p>Yhteistyö ryhmän jäsenten kanssa. Tiimihenki ilmenee työskentelyssä. Tekniikka on havaittavissa sovituksessa ja esityksessä. Esityksestä välittyvä ilmaisu.</p>	<p>Instrumenttien valinta. Instrumenttien innovatiivinen käyttö sovituksessa. Tehtävien ja osatavoitteiden suunnittelu ja toteutus annetussa ajassa. Esityksen tulkinta.</p>

Yhdenmukaistetumpaa arviointia edustaa Yhdysvalloissa National Association for Music Education -musiikkikasvatusjärjestön laatima Music Model Cornerstone Assesment (2017), joka perustuu ns. The core music -standardeille. Arviointia tapahtuu luovan prosessin eri vaiheissa, jotka on nimetty kuvitteluvaiheeksi (imagination), suunnittelu- ja valmistamisvaiheeksi (plan and make), arviointi- ja viimeistelyvaiheeksi (evaluate and refine) sekä esittämisvaiheeksi (present/perform).

Kukin luovan prosessin vaihe sisältää useita suorituskategorioita, jotka puolestaan kuvataan neliportaisina tasokuvauksina sen suhteen, kuinka hyvin kukin suoritus täyttää kriteerit. Taso 1 on kehittyvä (emerging), taso 2 on kriteeriä lähestyvä (approaches criterion), taso 3 on kriteerin täyttävä (meets criterion) ja taso 4 kriteerin ylittävä taso (exceeds criterion).

Esimerkiksi viidennen (5th grade) luokan säveltämisessä kuvittelu- vaihe sisältää kolme suorituskategoriaa, jotka ovat jäljittely (echo), vastavuoroinen improvisointi (call and response) sekä musiikin elementtien tutkiminen (exploration of elements of music). Edelleen, esimerkiksi call and response -suorituskategorian neljä suoritustasoa ovat:

- **Taso 1:** Kysymyksen kopioiminen
- **Taso 2:** Vastaus ilmentää vähän luovuutta ja / tai on eri mittainen kuin kysymys

- **Taso 3:** Vastaus on luova ja ilmaisuvoimainen ja sopivan pituinen

Kyseinen järjestelmä on erittäin yksityiskohtainen ja laaja. Se erittelee arvioinnin tehtäviä jokaisessa luovan prosessin vaiheessa ja saattaa olla laajuudessaan työläs opettajan työkaluksi. Se pyrkii objektiivisuuteen, mutta edellä mainituissa kriteereissä on silti tulkinvaraisuuksia, jotka riippuvat arvioijasta.

Luovuustutkimuksen suunnat arviointia suuntaavina taustatrendeinä

Opettajan käsityksellä luovuudesta on suorastaan ratkaiseva rooli säveltämisen arvioinnissa, laatiihan suomalainen opettaja arvioinnin perusteet itse. Arvioiko opettaja luovaa prosessia vai tuotetta vai molempia? Ovatko prosessissa arvioitavana tunneprosessit vai teoksen musiikillinen rakentuminen vai molemmat?

Mitä piirteitä oppilaan tuotteesta arvioidaan? Arvioidaanko uutuutta, omaperäisyyttä, ilmaisuvoimaa, tyyliä, taitavuutta, musiikillisia rakenteita tai teknistä osaamista? Millainen arviointi auttaa kulloinkin oppilasta eteenpäin sävellystaidoissa ja itsearviointitaidoissa?

Erilaisten yksilöllisten luovuuskäsitysten taustalla vaikuttanevat paitsi opettajien omat kokemukset säveltämisestä ja sen ohjaamisesta myös luovuustutkimuksen eri suuntaukset. Luovuudessa voidaan erottaa viisi erilaista tutkimusperinnettä: psykometrinen, psykodynaaminen, kognitiivinen, neuropsykologinen ja sosiaalipsykologinen/kulttuurinen traditio.

Psykometrisessa tutkimuksessa luovuus käsitettiin osaksi älykkyyden moniulotteista järjestelmää (Guilford 1950). Luovuutta pyrittiin mittaamaan kehittämällä sitä varten rakennettuja testejä, joista tunnetuimmat ovat Torrance (1974) neljää luovuuden osatekijää, vuolautta, joustavuutta, omaperäisyyttä ja viimeistelykykyä, mittaavat testit. Tehtävä voi olla esimerkiksi, kuinka monta erilaista käyttötarkoitusta henkilö keksii tiiliskivelle. Vuolautta mitataan yksinkertaisesti vastausten määrällä. Joustavuutta mitattaessa selvitetään, kuinka monta eri tyyppistä käyttötarkoitusta henkilö kykenee keksimään. Omaperäisyyttä osoittaa, kuinka harvinainen vastaus on suhteessa muihin vastauksiin, ja viimeistelykykyä vastauksen yksityiskohtaisuus. Torrance testien pohjalta kehitettiin musiikillisia luovuustestejä myös lapsille.

Näistä testeistä ehkäpä tunnetuin on Websterin (1994) MCTM-II-testi, joissa musiikillisen luovuuden osatekijät olivat sävellyksen laajuus tai musiikillisen ideoinnin vuolaus, musiikillisten ideoiden joustavuus eri konteksteissa, omaperäisyys sekä musiikillinen syntaksi eli rytmin, melodian ja harmonian rakenteellisten säännönmukaisuuksien hallinta.



Eri osatekijöiden pistemääristä muodostettiin luovuuden kokonaispistemäärä. Havaittiin myös, että luovuustestit mittaavat eri kykyjä kuin musikaalisuustestit.

Psykometristä näkökulmaa voidaan hyödyntää säveltämisen arvioinnissa esimerkiksi silloin, kun oppiminen on musiikillisiin tavoitteisiin sidottua ja oppilaiden toivotaan kiinnittävän oppimisprosessissaan huomiota edellä mainittuihin luovuuden osatekijöihin. Vuolauden harjoittelu voi olla pyrkimistä keskeyttömään musiikilliseen "tajunnanvirtaan", jonka seurauksena sujuva musiikillis-motorinen ilmaisu voi kehittyä improvisaatiossa. Joustavuutta voidaan kehittää esimerkiksi harjoittelemalla motiivien transformointia eri konteksteihin. Omaperäisten, odottamattomien yhdistelmien muodostaminenkin on harjoiteltavissa esimerkiksi aisti- ja mielikuvaharjoituksin (ks. esim. Schafer 1976), ja musiikillisen syntaksin hallinta puolestaan kehittyä musiikkikulttuurin tyyppillisiä muotoja muuntelemalla.

Psykometrisen tutkimuksen rinnalla samanaikaisesti kehittyi psykodynaaminen tutkimussuunta, jossa kiinnostus kohdistui erityisesti luovan prosessin tietoisiin ja tiedostamattomiin elementteihin ja niiden analysoimiseen. Tässä tutkimustraditiossa oletetaan luovuuden kumpuavan yksilön mielensisäisistä, mahdollisesti hyvin varhaisista tiedostamattomista ristiriidoista ja sopeutumattomuudesta (Kris 1952; Kubie 1958).

Näissä niin sanotuissa kriisiteorioissa oletetaan mielensisäisen, tiedostamattomaan kerrokseen torjutun kriisin sitovan suurta määrää psyykkistä energiaa ja luovan prosessin tarjoavan torjuttujen tunteiden käsittelylle kanavan, jonka kautta tunteiden käsittely voi tapahtua metaforisesti ja psyyken kannalta turvallisella tavalla. Psykodynaaminen näkökulma on relevantti erityisesti terapeuttisissa tai kasvatuksellisissa konteksteissa, joissa pyritään ymmärtämään luovan prosessin lähtökohtia ja niiden suhdetta syntyvään teokseen. Sävellyksen opettaja voi esimerkiksi käydä dialogia oppilaan kanssa teokseen liittyvistä mielikuvista, idean osasista, unista ja tunnetiloista, jotka tuntuvat merkitykseltään keskeisiltä. Dialogia käydään näistä seikoista musiikillisten muotojen ja ilmaisun kautta. Psykodynaaminen näkökulma liittyikin lähinnä arvioinnin formatiiviseen funktioon tuomalla piilossa olevan tunnemaailman esiin korvin kuultaviksi ääniksi, musiikillisiksi metaforisiksi muodoiksi, ja soittimella käsin kosketeltavaksi keholliseksi toiminnaksi eikä ota kantaa teoksen musiikilliseen laatuun arvottamalla sitä.

Kognitiivisessa tutkimussuunnassa luovuuden käsitetään perustuvan tavallisille kognitiivisille prosesseille, joiden tuloksena syntyy epätavallisia tuotteita (Weisberg 1999). Musiikilliset tiedot ja taidot karttuvat vähitellen muodostaen musiikille spesifin, laajan muistiedustuksen, joka on välttämätön perusta musiikin improvisoinnille ja säveltämiselle. Säveltämisen ja improvisoinnin nähdään olevan taitoja, jotka voidaan oppia ja jotka koostuvat lukuisista osataidoista. Useilla taiteen aloilla taiteilijan läpimurtoa on edeltänyt kymmenen vuoden ajanjakso, jolloin tietämys ja taidot jatkuvasti kumuloituvat



(Weisberg 1999). Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna arviointi on ensinnäkin diagnostista ja kohdistuu musiikin rakenteisiin, taitoihin ja prosesseihin kunkin oppilaan yksilöllinen oppimistaustan ja iän huomioon ottaen. Lisäksi tästä asetelmasta kumpuaa vahvasti formatiivinen painotus arviointiin. Esimerkiksi sävellyks- ja improvisaatioharjoitteet, kuten äänen perustekijöiden tutkiminen improvisoimalla, rytmien keksiminen, sointukulkujen rakentaminen jne., ovat tällaisia osataitoja, joita voidaan sekä harjoitella että arvioida, sillä tehtävät ovat usein melko rajattuja luonteeltaan. Osataidot ovat rakennusosia laajempien tuotosten säveltämiselle ja monimutkaisempien musiikillisten taitojen muodostumiselle.

Jotta arvioinnilla on perusteltu lähtökohta ja jotta formatiivinen arviointi on ylipäätään mahdollista, arvioinnin tekijältä edellytetään tietoa, mikä on tyypillistä lapsen musiikillisessa kehityksessä, improvisoinnissa ja säveltämisessä kussakin kehitysvaiheessa ja iässä ja missä järjestyksessä musiikin generatiiviset taidot karttuvat (Swanwick 1991; Kratus 1985, 1991; Brophy 2002; Paananen 2003; Tafuri 2006). Kun otetaan huomioon improvisoijan tai säveltäjän musiikillisen kehityksen vaihe, omaperäisyys näyttäytyy eri valossa kuin aikuisista muusikoista puhuttaessa. Se, mikä on aikuiselle tuttua ja tavanomaista musiikkia, voi olla lapselle omakohtaisesti täysin uusi oivallus. Kun aikuisen näkökulmasta kyse voi olla musiikillisen sanavaraston hankkimisesta harjoittelun avulla (esimerkiksi kysymysvastaus-tyyppinen improvisaatio), voi prosessi olla lapselle uutta luova, mikäli hän ei tunne vielä kyseiseen tyyliin liittyvä musiikillista sanastoa.

Omaperäisyyttä tulee siis tarkastella aina säveltäjistä ja vertaisryhmästä käsin, kun kyse on kehittyvän taidon arvioinnista.

Neuropsykologisissa tutkimuksissa on havaittu sattumanvaraisilla materiaaleilla improvisoimisen synnyttävän voimakkaampaa hermosoluaktivaatiota kuin tyylinmukaisen improvisaation (De Manzano & Ullén 2012). Luova ongelmanratkaisu, jossa etsitään jotakin täysin uutta, ilmenee lisääntyneenä aktivaationa etuotsalohkon alueilla ja laajalti muillakin alueilla aivoissa. Automaattisissa improvisaatioprosesseissa, joita esiintyy erityisesti tyylinmukaisessa improvisaatiossa, etuotsalohkon aktivaatio saattaa olla hyvinkin vähäistä, kun kyse on aikuisesta ammattilaisesta (Limb & Braun 2008). Aivan viime vuosina on havaittu, että luova ajattelu aktivoi hermoverkkoja, joiden tehtävät ovat normaalielämässä vastakkaiset.

Nämä hermoverkot ovat sisäänpäin suuntautuvasta, spontaanista, hajautuvasta ajattelusta vastaava Default Mode Network, joka on aiemmissa tutkimuksissa liitetty esimerkiksi päiväunelmointiin, sekä Executive Control Network, joka vastaa toiminnanohjauksen kontrollista (Beaty et al. 2018). Luovien yksilöiden aivot ovat ”virittyneet” eri tavoin kuin tavanomaisesti ajattelevien yksilöiden. He kykenevät paremmin aktivoimaan näitä yleensä erillään toimivia hermoverkkoja siten, että ne toimivatkin vuorovaikutuksessa ja samanaikaisesti (Beaty et al. 2018). He kykenevät torjumaan totunnaisia reaktioita, lykkäämään päätöksentekoa ja sietämään epävarmuutta ja silti suuntautumaan päämäärän. Koska totunnaiset reaktiot syntyvät automatisoituneiden sensomotoristen hermoverkkoyhteyksien varaan



(Beaty et al. 2018), ei voida liikaa korostaa sitä, että omaperäisten ratkaisujen syntyminen vaatii aikaa ja virittymistä tehtävään ja että erilaiset tehtävätyypit myös tuottavat erilaisia prosesseja.

Sosiaalipsykologisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna musiikillinen luovuus voidaan määritellä kyvyksi tuottaa omaperäinen tuote, joka on soveltuva siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu (Amabile 1983; Elliott 1995). Konteksti merkitsee musiikillista, sosiaalista ja kulttuurista yhteyttä ja mahdollista yleisöä. Kulttuuri- ja tilannespesifit käytänteet määrittävät säveltämistä, improvisoimista ja musiikin esittämistä (Burnard 2012). Kulttuurinen tietämys on opittavissa. Omaan musiikkikulttuuriin kasvetaan ja vauvaiästä asti tottumalla, havainnoimalla, jäljittelemällä, osallistumalla ja oppimalla epämuodollisesti.

Sekä kognitiivisesta että kulttuurisesta näkökulmasta tarkastellen tuotteen laajuus, tuottamisen vuolaus sekä ideoiden joustava käyttö ovat riippuvaisia siitä, kuinka tuttu musiikillinen syntaksi on säveltäjälle tai improvisoijalle, joka musisoi kyseisessä kontekstissa. Musiikillinen kehitys, jota säätelee harjoituksen ja oppimisen lisäksi myös kypsyminen, on ratkaisevassa osassa, kun arvioidaan kasvavia ja kehittyviä lapsia. Vaikka oma musiikkikulttuuri olisi lapselle kuolonvaraisesti tuttua jo ajalta ennen syntymää, kulttuurille tyypilliset musiikin rakenteet voivat olla implisiittisellä tasolla pitkään ennen kuin ne ilmaantuvat eksplisiittisesti lapsen spontaaniin lauluun (Fredrikson 1994), improvisaatioon (ks. Brophy 2002; Paananen 2003) tai sävellykseen (ks. Swanwick 1991; Kratus 1985, 1991).

Genrelleen liian vierasta sävellystä tai esitystapaa ei ehkä osata hahmottaa tai käsittää, minkä seurauksena musiikki ei myöskään synnytä relevanttia tunnereaktiota kuulijassa. Musiikinhistoriassa on lukuisia esimerkkejä siitä, kuinka sävellyksellisesti avautuu merkityksellisenä vasta säveltäjän jälkeen tuleville sukupolville. Kontekstien moninaisuuden ja muuttuvaisuuden vuoksi arviointi ei voi olla absoluuttista, eikä ainoaa oikeaa arviota liene olemassakaan. Kussakin musiikin kuulonvaraisessa tulkinnassa on lisäksi kyse yksilön tulkintaprosessista, joka parhaimmillaan on myös luova prosessi. Teos voi syntyä uudelleen joka kuulemalla.

Mikäli arvioinnissa korostetaan liikaa tyylinmukaisuutta ja ”soveltuvuutta kontekstiin” eli toisin sanoen sääntöjen omaksumista, tämä tapahtuu omaperäisyyden kustannuksella. Omaperäisyys edellyttää uskallusta heittäytyä, leikittelevää asennetta, tutkivaa ja uteliasta mieltä, sekä aikaa ja tilaa. On ilmeistä, että omaperäisyys on osaltaan synnynnäistä, mutta siihen voidaan orientoitua harjoittein ja siihen voidaan arvioinnin avulla kannustaa. Ikävä kyllä sitä voidaan myös arvioinnilla tukahduttaa. Epätavanomaiset yhdistelmät syntyvät kokeilemalla, ja myös sattumalla voi olla tärkeä merkitys. Oivallus voi syntyä odottamattomalla hetkellä, kun mieli on avoin. Virheiden pelko estää omaperäisyyden kehittymistä. Voi olla vaikeaa tehdä poikkeavia ratkaisuja, jos on oppinut vain noudattamaan sääntöjä ja varomaan niiden rikkomista.



Sävellysten ja improvisaatioiden raatipohjainen konsensuaalinen arviointi

Ammattilaistasolla omaperäisyyden ja uutuuden arvioijina toimii usein alan asiantuntijaraati.

Torrancen (1974) ja Websterin (1994) luovuuden osatekijöitä mittaavien psykometristen testien ohella Amabilen (1983) konsensuaalinen arviointitekniikka (Consensual Assessment Technique, CAT) lienee kansainvälisesti tunnetuimpia menetelmiä luovuustutkimuksen piirissä. Amabile (1983), joka edustaa sosiaalipsykologista luovuuden tutkimustraditiota, esittää asiantuntijaraadin käyttämisen olevan valitein tapa arvioida luovuutta, sillä hänen käsityksensä mukaan objektiivisia kriteereitä ei luovalle tuotteelle voida määritellä. Konsensuaalisessa arvioinnissa kukin raadin jäsen itsenäisesti määrittelee taideteoksen luovuuden omaa subjektiivista arviotaan hyödyntäen ja merkitsee arvionsa numeeriselle asteikolle 1–5. Arvioinnin kohteena voivat olla esimerkiksi improvisaation monimutkaisuus, luovuus, tekninen laatu ja tuotteesta pitäminen (Eisenberg & Thompson 2003). Menetelmän validius perustuu arvioitsijareliabiliteettiin eli eri arvioijien tekemien arviointien väliseen yhdenmukaisuuteen.

Lasten sävellykset asettavat omat haasteensa raatipohjaiselle arvioinnille. Tafuri (2006) huomauttaa, että musiikkikulttuurin omaksuminen ja musiikillinen luovuus ovat toisistaan erilliset mutta vuorovaikutuksessa olevat prosessit: kulttuuristen mallien mukainen musisointi voi olla huipputasolla, vaikka se ei olisi kovin luovaa, ja toisaalta

jollakulla voi olla hyvin omaperäisiä ratkaisuja, vaikka tarvittavissa perustaidoissa olisi vielä puutteita. Hickey (1995) sovelsi Amabilen konsensuaalista tekniikkaa ja Websterin MCTM-II-luovuustestiä lasten sävellysten arviointiin ja havaitsi hämmästyksekseen, ettei näiden kahden arviointimenetelmän tuottamien pisteytysten välillä esiintynyt lainkaan korrelaatiota (Hickey 2001). Myöhemmin, useita eri arviointimenetelmiä vertailemalla, Hickey ja Webster (1995) tekivät havainnon, että raatipohjaiset subjektiiviset arvioinnit ennustivat parhaiten omaperäisyyttä ja luovuutta sekä esteettisyyttä, kun taas objektiivisempi laskennallinen arviointitapa ennusti parhaiten sävellysten teknistä laatua ja musiikillista osaamista.

Mikäli lasten sävellysten arvioinnin suorittaa asiantuntijaraati, kuka on paras asiantuntija? Millaista asiantuntijuutta lasten sävellysten arviointi edellyttää? Hickey (2001) selvitti kysymystä vertaamalla eri raatien välistä arvioitsijareliabilitettia CAT-menetelmällä. Raadit muodostuivat säveltäjistä, musiikinopettajista, kuoroa opettavista luokanopettajista, musiikinteorian opettajista, 2. luokan oppilaista sekä 7. luokan oppilaista. Reliabiliteetin tarkastelussa kävi ilmi, että konsensuaalinen arviointimenetelmä oli luotettavuudeltaan varsin vaatimaton useilla tehtävään osallistuneilla raadeilla. Kaikkein matalin reliabiliteetti oli säveltäjistä koostuvalla raadilla, sillä he olivat keskenään hyvin erisuuntaisia arvioissaan. Musiikinopettajista, musiikkia opettavista luokanopettajista sekä teorianopettajista koostuvat raadit olivat keskenään samansuuntaisia arvioissaan. Kahden lapsiraadin arviot olivat keskenään samansuuntaiset mutta poikkesivat aikuisraatien arvioista.



Hickey (2001) päättelee musiikinopettajien olleen pätevimpiä arvioimaan lasten sävellyksiä siksi, että he ymmärtävät musiikkia ja tuntevat oppilaansa sekä lasten tavan työskennellä.

Raatipohjaisessa arvioinnissa myös on aina se riski, ettei arviointiin osallistuva asiantuntija ole saman kulttuurin tai genren edustaja kuin säveltäjä, jonka teosta arvioidaan. Raatipohjainen arviointi on ongelmallinen myös käytännön koulutyössä, jossa kurssin arvioinnista käytännössä vastaa yksi opettaja.

Lasten luovien tuotteiden rakenteellisten piirteiden ja sävellysstrategioiden arviointi

Se, millaiset musiikilliset suhteet ovat kussakin kehitysvaiheessa lapsen tarkkaavuuden kohteena, on hyvin keskeinen kehityspsykologinen kysymys, josta sävellyspedagogin tulisi olla tietoinen. Formatiivista arviointia varten tarvitaan diagnostista tietoa lapsen musiikillisesta kehityksestä. Lasten sävellysten ja improvisaatioiden rakenteelliset piirteet ovat kiinnostaneet useita musiikillisen kehityksen tutkijoita, joiden havainnot ovat myös monelta osin samansuuntaisia, vaikka käytetyt tehtävät ja soittimet ovatkin olleet erilaisia (Swanwick 1991; Kratus 1985, 1991; Brophy 2002; Paananen 2003, 2009; Tafuri 2006). Löydökset luovat pohjaa lasten luovien tuotteiden arvioinnille musiikillisen kehityksen kontekstissa. Tulokset heijastavat kouluttamattomien lasten luontaisia länsimaisessa kulttuurissa omaksumia taitoja.

Riippuu tehtävästä ja käytetystä instrumentista, mihin lapsen tarkkaavuus tehtävässä kohdistuu, mikä on syytä ottaa huomioon arvioinnissa. Monipuolisten tehtävien käyttö arvioinnin perusteena on tästäkin syystä suositeltavaa.

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että 7-vuotiaana sävellysprosessi on tyyppillisesti pintasuuntautunut ja improvisatorinen. Strategia on joko sattumanvarainen tai automatisoitunut motorinen malli, ja prosessi muistuttaa tutkimista. Tämä asettaa rajat sävellystavoitteen laajuudelle. Iän myötä strateginen tieto lisääntyy, joten prosessi voi muuttua enemmän syväsuuntaiseksi ja muistuttaa ongelmanratkaisua. Työstäminen alkaa asteittain muistuttaa aikuisen säveltäjän työskentelyä 9 vuoden iästä alkaen, niin että 10–11-vuotiaat ovat luonnostelussaan systemaattisia, pystyvät suuntamaan tarkkaavuutensa referenttinä toimivan musiikillisen tason lisäksi myös yksittäisten sävelten muodostamille paikallisille tasoille, eri syntaktisiin ulottuvuuksiin ja tulevaisuudessa olevaan globaalimpaan päämäärään (Kratuus 1989; Laske 1979; Wiggins 1994; Wilson & Wales 1995). Temaattiset transformaatiot monipuolistuvat iän myötä, ja niitä voidaan opiskella. Erityisesti harmonia on ulottuvuus, jonka kehittymiseen koulutus vaikuttaa (Paananen 2009).

Esimerkiksi Swanwickin ja Tillmanin tutkimuksissa kävi ilmi, että 5–8-vuotiaiden soitinsävellyksissä alkoi ilmetä tonaalisen musiikin tyyppillisiä rakenteita siinä määrin, että he kutsuivat vaihetta musiikillisen äidinkielen vaiheeksi. Fraasit olivat korkeintaan kahdeksan tahdin mittaisia ja järjestyvät metrisesti säännönmukaisiksi.



Synkooppeja, rytmistä ja melodista ostinatoa sekä sekvenssejä alettiin tuottaa. Tutkivaan keksimiseen siirryttiin 9–11-vuotiaana. Rakenteisiin tuotettiin yllätyksiä ja muunnelmia. Pulssin ja fraasirakenteen selkeys saattoi kärsiä. Tyypillistä oli keksiä poikkeava lopetus kappaaleelle, jossa on ensin vakiinnutettu jotkin säännöt. (Swanwick 1991, 22–32.)

Brophyn (2002) tutkimuksessa 6–12-vuotiaiden lasten ksylofoni-improvisaatioista kahdella malletilla c-pentatonisella asteikolla havaittiin, että siirtyminen kohti musiikillisen äidinkielen hallintaa tapahtui 8–9 ikävuoden välillä. Tyypillisimmät 7-vuotiaiden melodiaimprovisaatioiden piirteet olivat mallettisoitosta johtuen laaja ambitus sekä ei-yhtenäiset melodiat. Toonikalopukkeet, motiivit (jopa toisto) ja fraasirakenne puuttuivat. Rytmikuviot eivät perustuneet metrille. Tyypillistä 11-vuotiaiden tuotteille oli suppeampi ambitus, yhtenäiset melodiat, toonikalopukkeet, toistuvat ja muunnellut motiivit, metrin mukaan järjestyvät rytmikuviot, rytmimotiivit muunneltuihin sekä antesedentti–konsekventti-fraasien esiintyminen. Sykkeen johdonmukaisuus, rytmikuvioiden järjestyminen metrin mukaisesti sekä rytmimotiivien määrä lisääntyivät iän myötä siten, että 9–12-vuotiaiden luomat rytmit olivat erilaisia kuin 6–8-vuotiaiden.

Ensimmäinen osavaihe	Toinen osavaihe	Kolmas osavaihe
<p>Rytmin improvisoinnissa tarkkaavuus kohdistuu joko pulssin johdonmukaisuuteen tai rytmiseen ryhmittelyyn. Tuotokset ovat enimmäkseen jonomaisia, ei-</p>	<p>Rytmin improvisoinnissa tarkkaavuus kohdistuu metriin tai runsaaseen motiivituotantoon. Tuotokset ovat hierarkkisia.</p>	<p>Rytmin improvisoinnissa tuotetaan monimutkaisia metrisesti järjestyneitä rytmejä, jolloin useimmiten pulssi on tasainen ja synkronoituminen klikkiin hyvää. Tuotokset ovat hierarkkisia.</p>
<p>Rytmin iskuttamistehtävissä tarkkaavuus kohdistuu joko rytmikuvion tuottamiseen tai yhteen metrisen tasoon. Samavaiheisia rytmejä hallitaan paremmin.</p>	<p>Rytmin iskuttamistehtävissä kuvio-pohjainen ja metrinen representaatio alkavat integroitua. Samavaiheisissa ja joskus myös erivaiheisissa rytmeissä iskutetaan kahdella metrin tasolla.</p>	<p>Rytmin iskuttamistehtävissä tarkkaavuus kohdistuu joustavasti sekä rytmikuvioihin että 2–3 metrin tasoon myös erivaiheisissa rytmeissä. Ryhmittelyyn ja metrin välillä ei ole ristiriitaa.</p>
<p>Melodian improvisoinnissa tarkataan rytmistä tai melodis-rytmistä pintatasoa tai toistetaan tonaalisesti tärkeitä säveliä. Tonaliteetti hahmotetaan suurpiirteisesti, mutta asteikon viisi ensimmäistä säveltä erottuvat muita tärkeämpinä.</p>	<p>Melodian improvisoinnissa tarkkaavuus kohdistuu useimmiten kahteen syvä- ja/tai pintatasoon, mikä ilmenee erilaisina melodian, rytmin, metrin ja tonaalisuuden varianteina. Tonaalisesti tärkeät sävelet alkavat vähitellen erottua, mutta tapahtumahierarkkinen informaatio sitoo tarkkaavuutta.</p>	<p>Melodian improvisoinnissa tuotetaan melodiamotiveja, jotka ovat monimutkaisia ja varioituja, metrin hierarkkisessa kehyksessä tonaalisesti keskeisiä säveliä ja paikallisia sointusäveliä hyödyntäen. Toonikakolmisoinnun sävelet korostuvat tapahtumahierarkkisesta informaatiosta riippumatta. Toonikalopuke yleisty.</p>
<p>Improvisatorisessa soinnuttamisessa tarkkaavuus kohdistuu globaalisti sävellajikeskukseen tai ei hahmotu ollenkaan. Soinnut koordinoituvat melodiaan heikosti tai vain paikoitellen. Soinnut koordinoituvat metriin heikosti ja tapahtumien määrä on useimmiten suuri, jolloin tarkkaavuus kohdistuu rytmiseen ryhmittelyyn.</p>	<p>Improvisatorisessa soinnuttamisessa soinnut koordinoituvat metriin ja kohtalaisen hyvin melodiaan. Sävellajikeskuksen hahmottaminen ei ole vielä varmallalla pohjalla, vaan paikallinen melodiakonteksti sitoo tarkkaavuutta.</p>	<p>Improvisatorisessa soinnuttamisessa soinnut koordinoituvat sekä metriin että melodiaan. Sävellajikeskus hahmottuu selvästi huolimatta paikallisista melodisista oloista. Toonikalopuke ja tyyppillisimmät sointuisiirtymät (V-I) yleistyvät.</p>

Taulukko 2. 6–11-vuotiaiden lasten kehityssekvenssi rytmin improvisoinnissa syke-taustan ylle, rytmijaksojen iskuttamisessa, melodian improvisoinnissa säestystaustan ylle ja melodian improvisatorisessa soinnuttamisessa (Paananen 2003).

Paananen (2003) tutki 6–11-vuotiaiden lasten melodia- ja rytmi-improvisaatioita sekä improvisatorista soinnutusta MIDI-koskettimilla. Piirteet, joita arvioitiin, olivat rytmisen ja melodinen pinta (kuvioiden määrä, toistojen määrä, variaatioiden määrä, intervallijakauma), kuvioiden järjestyminen fraaseiksi ja laajemmiksi muodoiksi sekä tonaalisuus ja metrinen järjestyminen. Tonaalisuutta analysoitiin tarkastelemalla improvisoitujen sävelten tilastollista jakaumaa. Metrin kehittymistä tutkittiin laskennallisesti analysoimalla sykkeen johdonmukaisuutta sekä improvisoitujen iskujen/sävelten jakautumista metrin kahdeksalle positiolle 4/4-tahtilajissa. Soinnutustehtävässä tutkittiin melodiasävelten ja sointujen välisiä yhteyksiä kussakin tahdissa, päätössointua sekä sointujen ja metrin välistä suhdetta. Nuorin ikäryhmä, 6–7-vuotiaat, erosi monessa suhteessa 8-vuotiaista ja sitä vanhemmista lapsista. 10–11-vuotiaat olivat monessa suhteessa kehityksessä pisimmällä.

Rytmi-motiivien määrä, muodon hierarkkisuus, neljäsosasykkeen mukaisesti soittaminen ja metrisesti heikolla iskulla alkavien (erivaiheisten, monimutkaisten) rytmien määrä kasvoi iän myötä rytmisooloissa. Toonikakolmisoinnun sävelten suhteellinen osuus improvisoiduista sävelistä, rytmimotiivien määrä ja metrisesti vahvoille iskuille osuneiden sävelten määrä kasvoi iän myötä melodiaimprovisaatioissa. Vanhin ikäryhmä päätti kappaleen toonikaan.

Vahvoille iskuille osuneiden sävelten määrä lisääntyi melodiaimprovisaatioissa iän myötä. Hitaimmin kehittyi harmonia. Nuorimmat 6–7-vuotiaat soinnuttivat rytmisin perustein tai tarkkaamalla globaalia sävellajituntua. Isommat lapset sijoittivat soinnun vahvalle iskulle tai melodiafraasin loppuun. Sointujen määrä väheni iän myötä. Sävellajikeskuksen hahmottaminen osoittautui haasteeksi.

Paananen (2003) löysi improvisaatioista useita tuottamistyyppejä, jotka liittyivät tarkkaavuuden kohdistumiseen eri rakenteisiin musiikissa. Nuorimmat tarkkasivat useimmiten rytmistä tai melodista pintatasoa. Toisessa osavaiheessa tarkkaavuuden kohteena oli kaksi elementtiä seuraavista: rytmikuviot, melodiakuviot, tonaliteetti tai metri. Viimeisessä osavaiheessa tarkkaavuus kohdistui joustavasti kaikkiin ulottuvuuksiin. Asteittaiseen kehityksen taustalla voidaan siis havaita punainen lanka, jota voidaan hyödyntää myös lasten improvisaatioiden arvioinnissa (taulukko 2).

Lasten improvisaatioiden aloituksia ja lopetuksia on myös tyyppitelty, ovathan kyseessä rakenteellisesti keskeiset osat, joita tarkastelemalla saa kuvan oppilaan kyvystä hahmottaa kappaleen muotoa. Tafuri, Baldi & Caterina (2003/2004) havaitsivat 7–10-vuotiailla lapsilla seitsemän erilaista aloitustyyppiä säestyksettömissä kellopeli-improvisaatioissa. Tyyppillisesti 7–8-vuotiaiden lasten kellopeli-improvisaatioissa aloitus puuttui kokonaan, mikä johtui siitä, että lapsen toiminta oli kappaleen alussa lähinnä soittimen tutkimista. Vanhemmilla 9–10-vuotiailla lapsilla teeman esittely oli yleisin aloitustyyppi ja tutkiminen toiseksi yleisin.



Improvisaation päätöstyypppejä löytyi peräti 15 kpl. Kaikilla ikäryhmillä yleisin lopetus oli keskeyttäminen. Säännönmukainen lopetus oli toiseksi yleisin päätöstyyppi 9-vuotiaiden ja päättymätön (fade-out) lopetus 10-vuotiaiden improvisaatioissa.

Transformaatioiden esiintyminen lasten improvisaatioissa ja sävellyksissä on kiinnostanut useita tutkijoita. Transformaatiot ovat menettelyitä, joilla musiikillisia kuvioita ja teemoja voidaan muunnella. Alakouluikäisten lasten tuotteita on arvioitu analysoimalla, kuinka paljon ne sisältävät esimerkiksi toistoa, muutosta, variaatioita, sekvenssejä, inversioita, diminuutioita, augmentaatioita, intensifikaatioita, kontrasteja, symmetriaa ja fraaseja (Kratus 1985, Barrett 1996; Brophy 2002; Paananen 2003; Tafuri 2006). Toisto sekä toisto-muutos on edellä mainituista yleisin ja kehityksellisesti varhaisin strategia, jota esiintyy jo alle kouluikäisen lapsen spontaneissa lauluissa (Fredrikson 1995) ja improvisoimissa soitinkappaleissa (Flohr 1985; Swanwick 1991; Davies 1992; Gluschankof 2002). Viisivuotiaiden soitinimprovisaatioissa rytmimotiivien toiston lisäksi voivat esiintyä muotoamisen keinona myös kontrasti ja rytmimotiivin varioiminen diminuution ja augmentaation keinoin (Gluschankof 2002). Kratus (1985) havaitsi, että 7-vuotiaiden sävellyksissä esiintyi toiston lisäksi runsaasti transpositiota, inversio ilmaantui orastavana 9 vuoden iässä ja lisääntyi 11 vuoden iässä. Toiston ja inversioiden määrä väheni 13 vuoden iässä. Tehtävänannon kohdistuminen melodiseen keksintään saattoi vaikuttaa niin, että lapset preferoivat säveltasojattelua.

Myös Paanasen (2003) tutkimuksissa 6–11-vuotiailla lapsilla havaittiin, että rytmivariaatioiden määrä oli suurempi rytmin improvisointitehtävässä kuin melodian improvisoinnissa.

Azzara ja Grunow (2006) ovat kehittäneet improvisaation arviointikriteeristön, jota on hyödynnetty lukuisissa improvisaatiotutkimuksissa. Kriteerien tarkoituksena on kehittää muusikkoutta ja improvisaatiotaitoja (Developing Musicianship through Improvisation, DMtI). Kriteeristössä on neljä osa-aluetta: 1) improvisaatio, 2) rytmi, 3) ilmaisu sekä 4) harmonia. Kutakin osa-aluetta arvioidaan viidellä kriteerillä (Azzara & Alden 2016):

Improvisaation osa-alueella improvisoija

- esittää useita musiikillisia ideoita, jotka ovat suhteessa toisiinsa, ja käyttää materiaalia uudelleen kokonaisuuden kontekstissa
- osoittaa motiivista kehittelyä tonaalisissa ja rytmisissä jaksoissa
- osoittaa tehokasta taukojen käyttöä
- osoittaa jännitteen luomista ja purkamista harmonisissa progressioissa
- koristelee säveliä ja esittää teemojen variaatioita

Rytmin osa-alueella improvisoija

- soittaa yksittäisiä säveliä ilman metrin tajua
- osoittaa metrin mukaista rytmitajua koko kappaleen ajan
- hyödyntää useita keskenään kontrastioivia rytmikuvioita



- alkaa kehitellä ja suhteuttaa rytmisiä ideoita joissakin fraaseissa
- vakiinnuttaa rytmisesti yhtenäisen soolon, kehittelee rytmimotiiveja kokonaismuodon kontekstissa

Ilmaisun osa-alueella improvisoija

- osoittaa musiikillisen vuorovaikutuksen tajua rakentamalla soolona tai ryhmässä melodista dialogia
- osoittaa dynamiikan ymmärtämistä
- osoittaa musiikillisen tyylin ymmärtämistä
- osoittaa oikeanlaisen artikulaation tajua
- osoittaa oikeanlaisen fraseerauksen tajua

Harmonian osa-alueella improvisoija

- soittaa ensimmäisen ja viimeisen sävelen oikein
- soittaa kaikki kuviot yhden soinnun alueella oikein
- soittaa kaikki kuviot yhden soinnun alueella oikein ja joitakin kuvioita toisen soinnun alueella oikein
- soittaa kaikki kuviot kahden soinnun alueella oikein
- soittaa kaikki toonika-, dominantti- ja subdominanttifunktion kuviot oikein

Azzara ja Grunow lähtevät oletuksesta, että improvisaatiota opiskellaan tonaalisen musiikin tyylien mukaisina sävelkielinä. Kriteeristö ei sovellu niiden ulkopuolelle eikä vapaaseen improvisointiin.

Tehtävärakenteen heijastuminen luovaan prosessiin ja tuotokseen

Tehtävä suuntaa tavoitetta, ja tehtävärakenne liittyy täten oleellisesti arviointiin. Mikäli sävellystehtävässä on jokin rajausta, se sisältää automaattisesti tavoitteen, jonka toteutumista arvioidaan. Jotkut tehtävänannot stimuloivat mielikuvitusta ja omaperäisten tuotosten syntymistä, toisissa taas tavoitteena voi olla jonkin perusrakenteen tai teknisemmän osataidon harjoittelu. Rajausta voi toimia prosessin tukena (scaffolding) ja helpottaa säveltämistä. Mitä vapaampi ja avoimempi tehtävänanto on, sitä suurempi vastuu on oppilaalla itsellään tavoitteiden muotoamisessa. Burnard (1995) huomauttaa, että oppilaat kokevat rajatut ja vapaat tehtävät eri tavoin, riippuen heidän yksilöllisestä taitotasostaan ja työskentelytyylistään. Hän pitää rajattuja tehtäviä parempina siinä mielessä parempina, että niiden avulla voidaan tarjota ryhmäopetuksessa monelle oppilaalle sopivan tasoisia haasteita.

Regelskin (1981) mukaan sävellystehtävän rajausta voidaan tehdä kolmella tavalla: rajataan joko muoto, menettely tai materiaali. Rajausta voi määrittää tuottamista kokonaan tai osittain. Tuottaminen voi olla myös täysin vapaata. (Regelski 1981, 292.) Hän erottaa myös suunnitellun ja vapaan improvisaation. Vapaa improvisaatio tarkoittaa, että suunnitelma on soittajan mielessä, ei kirjoitettuna paperille. Hän suosittelee, että suunniteltua improvisointia olisi oppilailla 50% kaikesta työskentelystä. (Regelski 1986, 44.)



Muodon rajaaminen voi olla esimerkiksi tehtävä, jossa pyydetään säveltämään ABA-muoto siten, että B-osa muodostaa kontrastin A-osille. Menettely puolestaan liittyy sävellysstrategiaan eli jotakin säännönmukaisuutta noudattavaan toimintatapaan, jota sovelletaan johonkin äänimateriaaliin tai äänen tuottamiseen. Tällainen tehtävä voi olla esimerkiksi kaanonin säveltäminen tai äänen parametrien muokkaaminen mahdollisimman pehmeästi tai äkillisesti. Materiaali viittaa ääneen itseensä. Äänimateriaalin rajausta liittyy esimerkiksi sävelyhdistelmään kuten asteikkotyyppeihin. Se voi olla myös äänilähteen fyysisen tai sointiväriin liittyvän materiaalin rajaamista, kuten esimerkiksi metallisten äänilähteiden tai metallisten sointivärien käyttöä.

Tafari (2006) analysoi lapsiin kohdistuneita sävellystutkimuksia ja niissä käytettyjä tehtäviä ja havaitsi rajausten edustavan kolmea eri tyyppiä: semanttista, sääntöpohjaista ja materiaalista rajausta. Semanttiset tehtävänannot ovat luonteeltaan sellaisia, joissa sävellyksen lähtökohdaksi on jokin ulkomusiikillinen merkitys tai elementti. Sävellyksen ohjeena olisi tällöin tehdä kappale, jonka aiheena on vaikkapa robotti tai myrsky. Sääntöpohjaiset tehtävänannot sisältävät viittauksen musiikin rakenteeseen. Tehtävässä voidaan kehottaa säveltämään kysymykseen vastaus tai kappale, jossa on alku, keski-osa ja loppu. Tehtävänä voi myös olla esimerkiksi melodian improvisoiminen annettuihin sointuihin, soolon improvisoiminen kappaleen tiettyyn osaan tai kappaleen säveltäminen jossakin tietyssä tahtilajissa.

Materiaaliltaan rajatuissa tehtävissä ohjeistus sisältää kehotuksen käyttää esimerkiksi tiettyjä säveliä tai äänenmuodostustapoja. (Tafari 2006, 134-157.)

Tafurin luokittelussa semanttinen rajausta poikkeaa Regelskin luokittelusta. Lisäksi sekä menettelyn että muodon rajausten katsotaan edustavan sääntöpohjaista rajausta. Soveltaessaan eri rajauksia 7–10-vuotiaiden lasten säestyksettömään laattasoitinimprovisaatioon, Tafurin tutkimusryhmä havaitsi, että sääntöpohjaisesti rajatut tehtävät tuottivat strukturoidumpia ja koherentimpia tuotoksia ja semanttiset tehtävät puolestaan rakenteellisesti vähemmän selkeitä mutta vaihtelevampia improvisaatioita (Tafari 2006).

Myös aika on tärkeä rajaava tekijä, sillä musiikki rakentuu ajassa. Oppilaan on jo tehtävän alussa hyvä hahmottaa, kuinka pitkältä musiikillisesta jaksosta on kyse. Ajallisesti pidempien jaksojen säveltämiseen liittyy yleensä enemmän välitavoitteita.

Improvisaatio muistuttaa prosessina tutkimista, säveltäminen puolestaan ongelmanratkaisua. Improvisaation tavoitteiden toteutumisesta oppilas ei itse pysty arvioimaan ilman tallennetta. Improvisoitu tuotos ei ole toistettavissa, se jää äärimmäisen harvoin sellaisenaan soittajan mieleen. Äänittäminen luo siltaa improvisaatioprosessista säveltämiseen. Mikäli äänitys tapahtuu DAW-ohjelmalla, tuotos on myös muokattavissa. Äänittäminen tukee tehokkaasti oppilaan metakognitiota ja mahdollistaa oman tuottamisprosessin analyttisen tarkastelun suhteessa tehtävän tavoitteisiin.



Kriteereihin perustuva arviointi ja autenttinen arviointi

Arviointi edellyttää oppilaan musiikillisten taitojen, motoristen taitojen ja kehitettävien alueiden diagnostista arviointia. Tämän jälkeen on mahdollista laatia harjoitteita, joissa on selkeät tavoitteet ja arviointikriteerit. Suunnittelussa ja diagnosoinnissa opettaja voi käyttää tukena esimerkiksi musiikillisen kehityksen malleja, jotka on muodostettu lapsen säveltämisestä ja improvisaatiosta (esim. Swanwick 1991; Paananen 2003).

Fautley & Colwell (2012) esittävät, että koulussa arviointikriteerien tulisi olla yksiselitteisiä esimerkiksi siten, että kukin yksittäinen kriteeri kohdistuu eri taitoon. Arviointikriteerin tulee olla sellainen, että se on mitattavissa. Sen tulee edustaa jotakin keskeistä piirrettä kokonaisuudessa, ja kriteerien tulisi yhdessä tuottaa selkeä vaikutelma kokonaisuudesta. Hickey (1999) ehdottaa, että opettaja laatii arviointiasteikon kulloinkin tehtäväkohtaisista tavoitteista käsin. Luovan tuottamisen tavoitteet kerrotaan oppilaalle selvästi, ja arviointikriteerit arviointiasteikolle muotoiltuna johdetaan tavoitteista. Rajattujen sävellysharjoitteiden arviointikriteerit ovat tarkoin määritellyt ja yksityiskohtaiset, koska tavoitteetkin on tarkkaan määriteltä ja rajattu. Oppilas on koko ajan tietoinen tavoitteista ja pystyy kriteerien luomaa taustaa vasten arvioimaan vahvuuksiaan ja kehitettäviä alueitaan (Hickey 1999).

Deutsch (2016) huomauttaa, että arviointikriteerit voivat olla arvokas työkalu tarkoin rajatuissa harjoitteissa, mutta ne saattavat hämärtää sen tosiasian, että etenkin vapaa sävellys on enemmän kuin osien summa ja luo omat norminsa arvioinnille. Vapaata sävellystä voi lähestyä autenttisen arvioinnin avulla. Tällöin opettaja luottaa ammatillisuutensa arvioidessaan kutakin sävellystä sen omilla ehdoilla, päämääränä tukea oppilaan musiikillista kehitystä ja musiikillisen luovuuden kehitystä. Deutsch (2016) kuvaa autenttista arviointia dialogina, jossa kysytään kysymyksiä ja tarjotaan useita mahdollisia ratkaisumalleja.

Formatiivinen arviointi tukee vapaan sävellyksen prosessia alusta loppuun. Ensimmäinen tehtävä on säveltämisen päämäärän etsiminen. Kun oppilas suunnittelee sävellystään, opettaja kannustaa tutkimaan äänimateriaalia. Musiikillinen idea nousee esiin useimmiten intuitiivisesti, ja kilpailevia ideoita voi olla useita. Opettaja voi auttaa oppilasta tutkimaan ideoitaan ja niihin liittyviä tunneprosesseja ja valitsemaan niistä jonkin lähtökohdaksi. Opettaja voi tukea oppilaan metakognitiota kertomalla, mitä prosessissa on tapahtunut. Etenkin nuorilla oppilailla tarkkaavuus kohdistuu musiikilliseen tekemiseen lähes sataprosenttisesti, eivätkä he pysty arvioimaan samalla prosessin kulkua. Opettaja voi myös pyytää oppilasta kuvaamaan sanallisesti, mihin suuntaan sävellyksessä seuraavaksi ollaan menossa. Oppilas voi hyötyä siitä, että opettaja avaa erilaisia kehitysmahdollisuuksia tilanteissa, joissa oppilas jumittuu eikä tiedä, kuinka edetä. Kun teos alkaa valmistua, opettaja voi analysoida teoksen rakennetta, tasapainoa, kehityskaarta ja ilmaisua.



Opettaja keskustelee oppilaan kanssa, etenikö sävellyks alkuperäiseen tavoitteeseen, muuttuivatko tavoitteet matkan aikana ja kuinka tavoitteet toteutuivat.

Summatiivinen arviointi voi kohdistua useiden sävellysten muodostamaan kehityskaareen. Deutsch (2016) esittää, että hyödyllisiä summatiivisen arvioinnin muotoja ovat muun muassa keskustelut joihin osallistuvat oppilaat ja opettajat, oppilaiden reflektiiviset esseet ja itsearviointit, opettajan kirjoittamat analyttiset arvioinnit, jotka tukevat nuoren säveltäjän metakognitiota sekä etenkin sävellysten esittäminen julkisesti yleisölle. Deutschin (2016) mukaan keskeistä on arvioinnin myönteisyys, kannustavuus ja tulevaan kehitykseen suuntautuminen sekä subjektiivisten ja objektiivisten arvioiden erottaminen toisistaan, kun oppilaan sävellystä kommentoidaan. Koska subjektiivinen ulottuvuus välttämättä sisältyy teosten arviointiin, voidaan ajatella, että arvioija ei välttämättä ole myöskään täysin oikeassa. Oppilaan näkökulmaa ja teosta tulee kunnioittaa.

Arviointikeskustelu Säpe 3 -hankkeessa

Luovan prosessin arviointi ja tuki nousi esiin tärkeänä ja haasteellisena teemana koko Säpe 3 -hankkeen ajan osallistujien ryhmäkeskusteluissa, joita käytiin valtakunnallisissa seminaareissa.

Suhtaudutaanko oppilaiden sävellyksiin valmiina taideteoksina vai arvioidaanko niitä tavoitteellisen oppimisen näkökulmasta? Voidaanko

näitä kahta näkökulmaa yhdistää? Koulutusmuodon opetuskäytännöt niin ikään sanelevat reunaehdot luovan prosessin tuelle ja arvioinnin yksityiskohtaisuudelle. Tällaisia reunaehtoja ovat yksilöopetus versus ryhmäopetus sekä arviointiin käytettävissä oleva aika.

Erilaisten arviointikäytänteiden voidaan katsoa muodostavan jatkumon, jonka toisessa päässä nähdään oppilaan ohjaavan itse sävellysprosessiaan opettajan siihen mitenkään puuttumatta. Tämän näkemyksen mukaan lapsen tuotos on sellaisenaan taideteos eikä sävellystavoitteen asettamiseen tule puuttua opettajan toimesta millään tavoin. Jatkumon toisessa päässä säveltämisen taidon kehittymistä halutaan tukea harjoittelemalla osataitoja, joita voidaan myös arvioida. Opettaja suunnittelee harjoitteita, joiden kautta oppilas saa toimintamalleja itsenäistä ja itseohjautuvaa tuottamista varten, kartuttaen musiikillisen ilmaisunsa sanavarastoa ja tarkastellen säveltämistä erilaisista näkökulmista. Myös harjoitteita käyttävät opettajat pitävät tärkeinä vapaita sävellystehtäviä, joissa oppilaat asettavat tavoitteet omista lähtökohdistaan ja joissa arviointi tapahtuu kunkin sävellyksen ehdoilla.

Luokanopettajat ja musiikin aineenopettajat peruskouluissa ja lukioissa työskentelevät suurten heterogeenisten opetusryhmien parissa. Oppilaiden musiikillinen kokemustausta ja harrastuneisuus vaihtelevat suuresti. Musiikin oppiaineen arviointi koostuu lukuisista osa-alueista, joista musiikillinen luovuus muodostaa yhden osa-alueen. Peruskoulun ja lukion valtakunnalliset opetussuunnitelmat eivät aseta sävellykselle substanssiperusteisia, formaaleille osatekijöille, kuten



muodolle, rytmille, melodialle, harmonialle tai sointiväriille, rakentuvia oppimistavoitteita. Todennäköisesti myöskään koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa näin yksityiskohtaisia tavoitteita ei juuri löydy. Oppimisen tavoite voi olla huomattavasti yleisempi, esimerkiksi ”oppilas tekee oman MIDI-raidan”.

Peruskoulun ja lukion musiikinopettajat kertoivat toteuttavansa monipuolista arviointia ja käyttävänsä arvioinnissa useita arviointilähteitä. Oppilas saa esimerkiksi plussan toteutuksestaan, mikäli se vastasi teknistä tehtävänantoa ja oli itse toteutettu. Opettajat kertoivat käyttävänsä perustana havainnointiaan ja muistiinpanojaan oppilaiden työskentelystä antaessaan arvosanan musiikin oppiaineesta arvosanan. Ryhmäkeskustelussa vallitsevaksi nousi näkemys arvioinnin suhteellisuudesta ja kunkin oppilaan yksilöllisen lähtökohdan huomioon ottamisesta arvosanaa annettaessa. Opettajat kertoivat pyrkivänsä kannustamaan kutakin oppilasta siten, ettei pelkällä osaamisella tai esimerkiksi musiikkiopistotaustalla voi saada hyvää numeroa. Asenne ja työskentely arvioitiin. Hyvä yritys ja ponnistelu voitiin palkita hyvällä arvosanalla, vaikka osaamisen taso ei olisi ylittänyt vielä korkealle. Vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa voitiin myös ottaa huomioon arvioinnissa. Lisäksi oppilaat arvioivat itse itseään, ja joissakin kouluissa on käytössä myös vertaisarviointi.

Portfolioarviointi oli harvinaisempi arviointimuoto. Sävellysprosessin arvioinnissa oleellisessa roolissa on opettajan antama suullinen palaute oppituntien aikana. Opettajat kokivat haasteena sen, että opetusryhmien arviointi vie opettajan työstä hyvin paljon aikaa eikä

sävellysten yksityiskohtaiseen arviointiin ei ole mahdollisuutta. Sävellysten musiikilliset arviointikriteerit eivät nousseet esille ryhmäkeskustelussa.

Musiikkioppilaitoksissa ryhmät ovat kouluopetukseen verrattuna homogeenisempia taidoiltaan. Lähes kaikki oppilaat opiskelevat jonkin instrumentin soittoa tai laulua. Joissakin musiikkioppilaitoksissa säveltämistä voi opiskella pää- tai sivuaineena. Kaikilla oppilailla on mahdollisuus säveltää musiikin perusteiden ryhmätunneilla, joilla opiskellaan musiikin rakenteita, usein toiminnallisin menetelmin. Yhteismusisoinnissa on luontevaa keskittyä erityisesti sovittamiseen osana säveltämistä ja musiikkiteknologiassa puolestaan äänenmuokkaukseen. Instrumenttiopinnot muodostavat erityistapauksen siksi, että kyseessä on yksilöopetus, joka kestää saman opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutussuhteena jopa useita vuosia. Tällöin on mahdollista edetä improvisaatioissa ja säveltämisessä ajallisesti oppilaan ehdoilla: musiikilliset ideat voivat kehittyä vapaasti pitkällä aikavälillä. Säpe 3 -projektiin osallistuvat soitonopettajat olivat omaehtoisesti kiinnostuneita kehittämään opetustaan säveltämisen suuntaan. Tästä yksilöllisen oppimisen mahdollisuudesta huolimatta kaikissa oppilaitoksissa soitonopetukseen ei vielä sisälly improviointia. Arviointikäytännöt vaihtelevat edelleen paitsi oppilaitosmyös opettajakohtaisesti.



Lähteet

Abbs, P. 1989. A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education. London: Falmer.

Azzara, C. D. 2008. Improvisation and choral musicianship. Teok-sessa M. Holt & J. Jordan (toim.). The school choral program: Philosophy, planning, organizing, and teaching. Chicago: GIA Publications, 201–239.

Azzara, C. D. & Alden, H. S. 2016. Assessment of improvisation in music. Oxford Handbooks Online, Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.103, 1–22.

Amabile, T. M. 1983. The social psychology of creativity. New York: Springer Verlag.

Amabile, T. M. 1996. Creativity in context. Update to the social psychology of creativity. Boulder, CO: Westview Press.

Barrett, M. 1996. Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's musical discourse as composers. International Journal of Music Education 28, 37–62.

Beaty, R. E., Chen, Q., Christensen, A. P., Qiu, J., Silvia, P. J. & Schachter, D. L. 2018. Brain networks of the imaginative mind. Dynamic Functional Connectivity of Default and Cognitive Control

Networks Relates to Openness to Experience. *Human Brain Mapping* 39 (29), 811–821.

Brophy, T. S. 2002. The Melodic Improvisations of Children Aged 6–12: A Developmental Perspective. *Music Education Research* 4 (1), 73–92.

Brown, M. 2003. Debussy's 'Iberia'. Studies of musical genesis and structure. New York: Oxford University Press.

Burnard, P. 1995. Task design and experience in composition. *Research Studies in Music Education* 5, 32–46.

Burnard, P. 2012. Musical creativities in practice. Oxford: University Press.

Burnard, P. & Younker, B. A. 2004. Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education* 22 (1), 59–76.

Clarke, E. 1988. Generative principles in music performance. Teoksessa J. A. Sloboda (toim.). *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition.* The United States of America: Clarendon Press, 3–26.

Davies, C. 1986. Say It Till A Song Comes (reflections on songs invented by children 3–13). *British Journal of Music Education* 3 (3), 279–293.

De Manzano, Ö. & Ullén, F. 2012. Activation and connectivity patterns of the presupplementary and dorsal premotor areas during free improvisation of melodies and rhythms. *NeuroImage* 63, 272–280.

Deutch, D. 2016. Authentic assessment in music composition: Feedback that facilitates creativity. *Music Educators Journal*, March 2016, 53–59.

Eisenberg, J. & Thompson, W. F. 2003. A matter of taste: Evaluating improvised music. *Creativity research journal* 15 (2–3), 287–296.

Elliott, D. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.

Fautley, M. & Colwell, R. 2012. Assessment in the secondary music classroom. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.). *Oxford Handbook of Music Education I*, New York: Oxford University Press, 476–494.

Flohr, J. W. 1985. Young Children's Improvisations: Emerging Creative Thought. *The Creative and Adult Quarterly* 10 (2), 79–85.

Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivis-etnomusikologisen näkökulman alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. *Jyväskylä Studies in the Arts* 43.

Gluschankof, Claudia 2002. The Local Musical Style of Kindergarten Children. A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research* 4 (1), 38–49.

Guilford, J. P. 1950. Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.

Heinonen Y. 1995. Elämyksestä ideaksi – ideasta musiikiksi: sävellysprosessin yleinen malli ja sen soveltaminen Beatles-yhtyeen laulunteko- ja äänitysprosessiin. *Jyväskylä studies in the arts* 48.

Hickey, M. 1999. Assessment rubrics for music education. *Music Educators Journal*, 1, 26–33, 52.

Hickey, M. 2001. An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education* 49 (3), 234–244.

Hickey, M. ja Webster, P. 1995. Rating scales and their use in assessing children's compositions. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6 (4), 28–44.

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.

Koutsoupidou, T. 2008. Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae* 12 (2), 311–335.

Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. 2009. An experimental study of the effects of improvisation on the development children's creative thinking. *Psychology of Music* 37 (3), 251–278.

Kratus, J.K. 1985. Rhythm, Motive, and Phrase Characteristics of Original Songs by Children Aged Five to Thirteen. Doctoral dissertation. Northwestern University. Ann Arbor: UMI.

Kratus, J. K. 1989. A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education* 37 (1), 5–20.

Kratus, J. 1991. Characterization of the compositional strategies used by children to compose a melody. *Canadian Music Educator*, 33.

Kratus, J. 1995. A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education* 26, 27–37.

Kris, E. 1952. *Psychoanalytic explorations in art*. Oxford, England: International Universities Press.

Kubie, L. S. 1958. *Neurotic distortion of the creative process*. Oxford, England: University of Kansas Press.

Laske, O. 1979. Goal Synthesis and Goal Pursuit in a Musical Transformation Task for Children Between Seven and Twelve Years of Age. *Interface* 8, 207–235.

Leong, S., Burnard, P., Jeanneret N., Leung, B. W. & Waugh, C. 2012. Assessing creativity in music: International perspectives and practices. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.) (Eds.) *Oxford Handbook of Music Education II*, New York: Oxford University Press, 389–407.

Limb, C. J. & Braun, A. R. 2008. Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLoS One*, 3, e1679.

LOPS2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>

Lukiolaki 629/1998, 17 § 2 mom., muutettu lailla 1116/2008.

MacKinnon, D. 1963. Identifying and developing creativity, *Journal of secondary education* 38, 166–174.

Moorhead, G. & Pond, D. 1978. *Music for young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the advancement of music education.

Music Model Cornerstone Assessment 2017. National Association for Music Education.

https://nafme.org/wp-content/files/2014/11/Grade_5_GenMus_Creating_MCA.pdf

Paananen, P. (2003). Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 10.

Paananen, P. 2009. Children's and adolescents' harmonization of a tonal melody. *Music Education Research*, 11 (2), 153–174.

Papousek M. 1996. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. Teoksessa I. Deliège & J. A. Sloboda (toim.). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, New York: Oxford University Press, 88–113.

POPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Pressing, J. 1988. *Improvisation: Methods and Models*. Teoksessa J. Sloboda (toim.). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, New York: Oxford University Press, 129–178.

Regelski, T. A. 1986. A sound approach to sound composition. *Music Educators Journal*, 72 (9), 41-45.

Regelski, T. A. 1981. *Teaching General Music: Action Learning for Middle and Secondary Schools*. New York: Schirmer Books.

Schafer, R. M. 1976. *Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher*. New York: Schirmer Books.

Sloboda, J. A. 1985. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. London, UK: Clarendon Press.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. 1999. The concept of creativity: Perspectives and paradigms. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 3–15.

Swanwick, K. 1991. Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music* 19 (1), 22–32.

Tafari, J., Baldi, G. & Caterina, R. 2003/2004. Beginnings and endings in the musical improvisations of children aged 7 to 10 years. *Musicae Scientiae*, Special issue on musical creativity, pp.157-171.

Tafari, J. 2006. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Teoksessa I. Deliège & G. A. Wiggins (toim.). Musical creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice. London: Psychology Press, 134–157.

Torrance, E. P. 1974. The Torrance tests of creative thinking: technical-norms manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.

TPO2017, www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Upitis, R. 1987. A child's development of music notation through composition: A case study. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Washington, DC.

Wallas, G. 1926. The art of thought. London: Jonathan Cape.

Webster, P. 1994. Measure of creative thinking in music II (MCTM-II). Administrative guidelines. Evanston, IL: Northwestern University.

Webster, P. 2002. Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan & L. Willingham, (Eds.) Creativity and music education, Canadian Music Educators' Association, Edmonton, AB, pp. 16–33.

Weisberg, R. W. 1999. Creativity and knowledge A challenge to theories. Teoksessa R. J. Sternberg (toim). Handbook of Creativity, 226–248.

Wiggins, J. H. 1994, Children's Strategies for Solving Compositional Problems with Peers, Journal of Research in Music Education 42 (3), 232–252.

Wiggins, J. H. 1995. Building Structural Understanding: Sam's Story. The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning VI (3), 57–73.

Wilson, Sarah J. & Wales, Roger J. 1995. An Exploration of Children's Musical Compositions. Journal of Research in Music Education 43 (2), 94–111.



**MUSIIKKIPEDAGOGIIKAN
EVOLUUTIO JA
SÄPE-ILMIÖ**

Säveltämisen ja luovan musiikin tuottamisen pedagogiikkaa on kehitetty muutaman viime vuoden ajan aktiivisesti hankkeissa, julkaisuissa ja tutkielmissa. Tämä artikkeli liittyy jo kolmanteen Metropolian toteuttamaan, Opetushallituksen rahoittamaan Säpe – säveltämisen pedagogiikka -koulutukseen. Lisäksi esimerkiksi Kuule minä sävellän -hankkeessa on jo vuodesta 2011 musiikkikasvattajien ohjauksessa tuotettu lasten ja nuorten sävellyksiä sinfoniaorkestereiden ja muiden ammattiyhtyeiden esitettäväksi. Konseptin taustalla on New Yorkin filharmonikkojen Very Young Composer -koulutuskonsepti (Kuule minä sävellän 2019). Teoston toteuttama Biisipumppu -hanke vei biisintekemisen ammattilaisia kouluihin ja luokahuoneisiin toteuttamaan säveltämisprosesseja oppilaiden kanssa (Teosto 2014).

Aktiivisen koulutus- ja kehittämistyön tuloksena on muutaman viime vuoden aikana tapahtunut suuri muutos säveltämiskasvatuksen kysymyksenasetteluissa ja asenteissa. Säveltämiseksi voidaan kutsua kenen hyvänsä sävellysentuottamisprosessia, kun vielä muutama vuosi sitten pohdittiin, onko säveltäminen vain harvojen etuoikeus. Säveltäminen ja musiikin luova tuottaminen voi nykyisen käsityksen mukaan toteutua kaikissa luokahuoneissa opettajan pedagogisen osaamisen ja ammattitaidon avulla, eikä edellytykseksi enää nähdä oppilaan erityisiä perusvalmiuksia, laajaa musiikin tuntemusta tai erityislahjakkuutta.



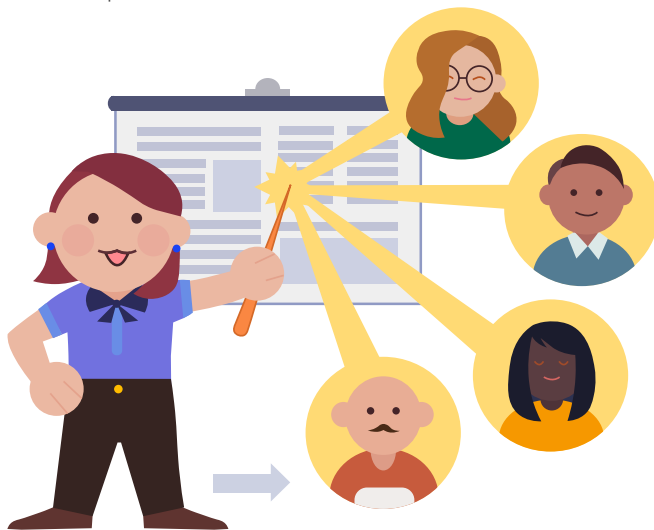
Säveltämisen pedagogiikkaa ja säveltämiskasvatusta on tarkasteltu hankkeissa ja tutkimusjulkaisuissa erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmista. Säveltämisen opettamisen ja ohjaamisen kehittämistyötä on pohdittu artikkeleissa (Ojala & Väkevä 2013) sekä hankkeissa tuotetuissa loppujulkaisuissa (Partti & Ahola 2016; Opus1).

Tässä artikkelissa tarkastelen systeemisestä näkökulmasta muutosta, joka koskee säveltämisen ja luovan musiikin tekemisen oppimista koskevia käsityksiämme. Tarkasteluni ytimenä on oppilaan ja opettajan pedagoginen suhde. Käsitteitä ”säveltäminen”, ”luova musiikin tuottaminen” ja ”luovuus” käytetään artikkelissa väljässä viitekehyksessä ja opetussuunnitelmien hengessä (OPH 2014; OPH2017) tarkoittamaan uuden oivaltamista, musiikillista keksintää ja uusien musiikillisten ideoiden toteuttamista yksin ja ryhmässä (ks. esim. Partti 2016, 45–46). Artikkelini pohjautuu Metropolian Hiiltä ja timanttia -blogissa 30.9.2019 julkaistuun tekstiin (Unkari-Virtanen 2019).

Koulutus 1.0: Oppilas tiedon vastaanottajana

Kysymykset säveltämisen pedagogiikasta liittyvät laajempaan pedagogisen ajattelun muutokseen, jota yhdysvaltalainen opettaja ja tutkija Jackie Gerstein (2013) on verrannut internetin kehitykseen. Siinä missä ”Web 1.0” kuvaa internetiä yksisuuntaisena tiedonsiirron väylänä, ”Koulutus 1.0.” on oppijan kannalta passiivista tiedon vastaanottamista, jota opettaja kontrolloi ja ohjaa.

Tällaisessa opettajajohtoisessa opetuksessa kuvassa 1 kaikki oppijat kohdataan samanlaisina ja vailla oppimiseen vaikuttavaa keskinäistä vuorovaikutusta. Opettaja voi arvioida oppilaittensa osaamistaan aina samoin kriteerein, ja opetussuunnitelmissa kuvataan yksityiskohtaisesti sisällöt, jotka tulee oppia. Oppilas on opettajan aktiivisen toiminnan, opetuksen kohteena.



Kuva 1. Opettajakeskeinen oppimisprosessi Gersteinin (2013) mukaan.



Otto Scharmer (2017) on eritellyt opettajakeskeisessä toiminnassa kaksi eri tasoa: auktoriteetti- ja panoskeskeisen oppimisen sekä arviointi- ja tuotoskeskeisen muodon. Niitä yhdistää oppimistulosten määrittely ennalta, oppijoista riippumatta, opettajan toimesta, sekä pelkästään opettajan tekemä ja määrittelemä oppimisen arviointi.

Opettajakeskeisestä opettamisen ja arvioinnin tapaa saatetaan joissakin yhteyksissä edelleenkin tarvita, ja malli periytyy vähintäänkin keskiajalta. Säveltämisen opiskelussa saatetaan tehdä tyyliharjoitelmia ennalta määrättyjen musiikillisten sääntöjen mukaan esimerkiksi, kun opetellaan musiikin rakenteiden historiallisista ihanteista juontuvia periaatteita. Tyylien periaatteita tutkivissa sävellyspastisissa onkin jopa ymmärrettävää, jos oppilaan vapaa soveltaminen on varsin rajattua.

Opettajan on tällaisissa harjoituksissa hyvä olla asiantuntija, joka tuntee tyyliä luovat ja sille tunnusomaiset periaatteet ja osaa ohjata oppilasta tuottamaan musiikkia näitä periaatteita noudattaen. Mutta luovan musiikin tekemisen oppimisessa tämä oppimisen ja opettamisen tapa muodostuu ongelmalliseksi erityisesti silloin, jos oppimisen tuottamat arvot ja merkitykset liittyvät suorittamiseen ja toistamiseen, tai jos tarjolla ei ole oppijan omaa luovaa musiikin tuottamista tukevia opintoja.

Koulutus 2.0: Oppijakeskeinen pedagogiikka

Opetussuunnitelmaperusteiden mukaan (OPH 2014; 2018) oppijoille tulee kuitenkin tarjota heidän omaa aktiivista oppimistaan ja tiedon- tai taidonmuodostustaan tukevaa opetusta. Oppijan oman, luovan musiikintekemisen määrittäminen oppimisen perustaksi haastaa edellä kuvatun auktoriteettikeskeisen oppimisen ja opettamisen mallin.

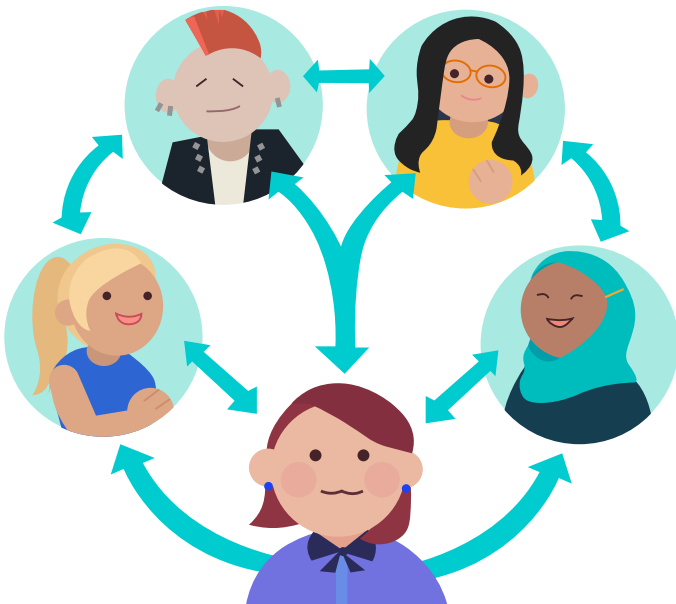
Jos oppijoilla on mahdollisuus kysellä ja oppia niin opettajalta kuin kurssitovereilta sekä muokata, kommentoida ja arvioida tietoa, Gertsein näkee koulutuksen olevan vuorovaikutuksellisen internetin tavoin tasolla 2.0. Oppiminen voi tällöin tapahtua esimerkiksi projekteissa, ilmiöiden äärellä tai ongelmälähtöisesti. Keskeistä on oppimistapahtumaan keskeisesti liittyvä vuorovaikutus esimerkiksi opettajan ja oppijan tai opittavan asian ja oppijan välillä sekä oppijoiden kesken.

Isobritannialainen luovan ajattelun ja korkeakouluopetuksen tutkija Norman Jackson on pohtinut opettajan ja oppijan luovaa toimintaa ja luovuuteen oppimista Gersteinin kuvaamilla tasoilla (Jackson 2014). Hän toteaa yhden merkittävän eron liittyvän siihen, kenellä on mahdollisuus luovaan soveltamiseen ja tuottamiseen oppimis- ja opettamistapahtumassa. Jackson toteaa, että opettajakeskeinen toiminta ei rajoita opettajan luovaa otetta opetusprosessissa, mutta oppijalla ei useinkaan ole mahdollisuutta luovuuteen silloin, kun oppiminen perustuu ennalta asetettujen sisältöjen ja tavoitteiden tavoitteluun.



Oppiminen 2.0

Oppijat vaihtavat ajatuksia, ovat yhteydessä ja tekevät yhteistyötä



Kuva 2. Oppijälähtöinen oppimisprosessi Gersteinin (2013) mukaan.

Sen sijaan vuorovaikutuksellisissa, avoimissa prosesseissa oppiminen ja oppijan oman panoksen tunnistaminen voi mahdollistaa oppijan luovan toiminnan. Jackson korostaa luovassa toiminnassa myös oppimaan oppimisen ohjauksen tärkeyttä eli sitä, että oppija voi tulla tietoiseksi omasta luovasta otteestaan ja potentialistaan.

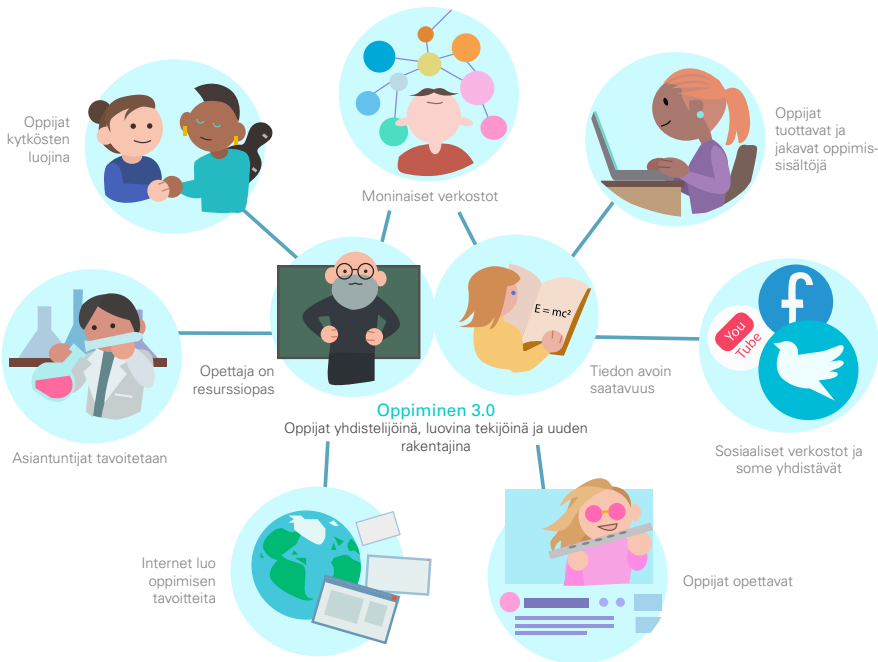
Säveltämisen ja luovan musiikintekemisen pedagogiikassa korostuu prosessi, jossa tekeminen vaatii läsnäoloa ja keskittymistä musiikin äärellä olemiseen, olipa sitten kyseessä ryhmä tai yksin tehtävä työ. Reijo Kupiainen (2004) on kuvannut tällaista luovaa prosessia ”fokaaliseksi”: keskittymistä edellyttäväksi, merkityksille rakentuvaksi sekä traditiota uudistavaksi, rakentavaksi ja traditioon kiinnittyväksi. Sävellystään tai improvisaatiota aktiivisesti työstävä opiskelija voi olla luovassa, oman musiikkinsa kanssa vuorovaikutteisessa prosessissa, vaikka olisi ihan yksinkin.

Koulutus 3.0: Oppijat tulevaisuuden luojina

Tasolla 3.0. oppijat ovat keskeisiä uuden synnyttäjiä ja jakajia. Jos edellisessäkin kuvauksessa oppijat olivat itseohjautuvia, on tässä oppiminen täysin oppijan hallussa oleva prosessi. Oppimista voi tapahtua kaikkialla, ei pelkästään oppilaitoksissa, opettajan rakentamissa oppimisympäristöissä tai muussa ns. formaalissa opetuksessa. Oppija voi paitsi asettaa omia tavoitteitaan, myös vaikuttaa oppimisen tapoihin ja menetelmiin, oppimateriaaleihin, valita oppimisympäristöjä ja olla myös aloitteellinen tarvitsemansa palautteen suhteen.

Säpe-täydennyskoulutukset ovat jo itsessään esimerkki tällaisesta Koulutus 3.0-tyyppisestä oppimisesta. Toimessa olevien opettajien täydennyskoulutus on toteutettu eräänlaisissa kehittäjäsoluissa, joissa sekä ohjaajat että osallistujat ovat jakaneet ideoita ja osaamistaan





Kuva 3. Verkottunut ja innovaatiokeskeinen oppiminen Gersteinin (2013) mukaan.

sekä reflektoineet yhdessä opetuskokeilujaan. Osallistujat ja ohjaajat ovat yhdessä luoneet uusia toimintatapoja omaan pedagogin työhönsä. Säpe-koulutuksissa on toteutettu toimintamallia, joka perustuu yhteiskehittelyyn ja jokaisen osallistuvan opettajan yksilölliseen tukemiseen tämän omassa opetustyössä.

Lisäksi koulutuksen valtakunnallisissa seminaareissa ja keskustelutilaisuuksissa on tuettu verkostoitumista kaikkien osallistujien kesken, mutta myös kohdennetusti oman koulumuodon piirissä toimiviin opetuksen kehittäjiin kesken.

Säpe-osallistajat arvioimassa käsityksiä oppimaan oppimisesta

Kolmannen Säpe-koulutuksen päätösseminaarissa 20.9.2019 opettajat pohtivat omaa työtään evoluutiomallin pohjalta. Pyysin koulutukseen osallistuneita opettajia ja ohjaajia pohtimaan parin kanssa, mitä he tunnistavat alustuksena esittelemästäni Säpe-pedagogiikan evoluutiosta omassa työssään. Käytin pohjana Scharmerin erittelyä, jossa opettajakeskeinen työskentely oli jaettu kahdelle tasolle.

Opettajat palauttivat päätösseminaarissa 34:n parikeskustelun pohdintoja. Näistä pohdinnoista hahmottui neljä teemaa:

- **Opettajat tunnistivat omassa opetuksessaan eniten tasoja 1.2 - 2, mutta myös tasoa 1 ja 3.** Opettajat mielsivät tasot yleisesti toisiaan tukeviksi. Järjestys, jossa opetuksessa edetään, saattoi olla myös käänteinen: "2.0. tasoa käytän eniten omassa työssä. Mitä pitemmälle opinnoissa oppilas etenee, sitä enemmän tulee työtapoja tasoista 1.1 ja 1.2. Sävellys-pääaineisen pitää tietää säännöt ja lainalaisuudet.



Soivaa satsia saa tehtyä tietyin lainalaisuuksin. Niistä saa poiketa, kun haluaa, mutta asiat on syytä kuitenkin tietää.”

- **Niin oppilaiden kuin omat uudet ideat ja näkökulmat sekä dialoginen ote tuovat opettajalle uutta ”inspiraatiota, iloa, intoa”.** Toisaalta myös oppilaiden uudenlainen innostus näkyy jopa kollegoille, kuten eräs opettaja kirjoitti: ”Soitonopettajan kommentti muhasta [musiikin hahmoaineet, ent. musiikin teoria ja säveltapailu]: Oppilaat on nykyisin niin onnellisia, kun ne tulee tunneilta.”
- **Itseohjautuvuus on taito, jota oppilailta ei välttämättä voi suoraan edellyttää.** Opettajalle aiheutuu esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseen hankaluuksia, jos antaa paljon tukea vaativalle oppilasryhmälle liian suurta itseohjautuvuutta edellyttäviä oppimistehtäviä.
- **Myös työyhteisöllä ja toimintakulttuurilla on merkitystä, vaikka opettaminen nähdäänkin pohdinnoissa yleisesti oppijan (tai ryhmän), opettajan ja opetettavan asian välisenä tapahtumana.** Suoritus- ja vaatimuspainotteisuus välittyi joissakin kuvauksissa oppilaitosten työskentelyilmapiiristä, samoin kuin kollegoiden yhteinen tavoite lisätä oppijälhtöistä dialogia toisissa kommentteissa.

Säpe-pedagogiikan evoluutio

Taso	Säpe-pedagogiikka	Sisältö	Oppija	Opettaja	Pedagoginen suhde	Ohjeistus opettajalle	
1.1	Autoriteetti- & paron-keskeinen	Säännöt opitaan mestarilta, ei sovelletaan omatoimisuutta	Suljettu, ennalta määrätty	Vastanottaja	Autoriteetti	Oppettaja-keskeinen	Lehrplan-OPS: opittavat sisällöt lueteltu
1.2	Arviointi- & luottos-keskeinen	Tiuhdään harjoitustilaa ja sovelletaan sääntöjä, arviointiperusteet opettajalta	Tähtää muutokseen, joka tekee oppimisen näkyväksi	Soveltaa	Asiantuntija	Arvioiva	Curriculum-OPS: Opettaja määrittelee mitä työtä & muutoksia, mutta oppiminen nähdään oppijan työnä
2.0	Oppija-keskeinen	Oppilaat löytävät uusia ideoita, jotka saattavat innostaa opettajaa	Avasuu uudelle	Tutkii, etsii, ratkaisee	Fasilitoija	Dialoginen	Sanoitetaan yhdessä mikä on tarpeellista ja miten oppiminen ilmenee
3.0	Yhteis-kehittävä- & innovaatio-keskeinen	Luova musiikintekeminen näytettyä lähtökästä ja merkittävissä laajemmassa vaikutuspiirissä, verkostossa	Tuottaa kytköksiä ja merkityksiä	Yhdessä havainnoi ja luo tulevaisuutta	Kätilö; yhdessä uutta luova valmentaja	Yhteis-kehittelevä	Huomioidaan verkostossa laajaja kokonaisuuksia ekosysteemijattelun pohjalta

Unkari-Virtanen 2019, soveltaen Gerstein 2014; Scharmer 2017 & Anneli Rautialainen, julkaisematon luento.

Kuva 4: Säveltämisen pedagogiikan evoluutio Scharmerin matriisia soveltaen

Artikkelin loppuksi sovelletaan koulutuksen tasojen ja koulutukseen osallistuneiden opettajien pohdintojen perusteella kuvassa 4 Otto Scharmerin (2017) erittelyä oppimaan oppimisen evoluutiosta säveltämisen pedagogiikkaan ja Säpe-koulutuksen tarkasteluun.

Scharmer liittää systemisen taustateorian myötä koulutukseen osallistujien tavoin oppimaan oppimisen evoluution vaiheisiin paitsi oppijan ja opettajan roolit, myös pedagogisen suhteen muutokset sekä organisaation toimintamallin. Säpe-matriisissa olen soveltanut Scharmerin kuvausta organisaation ja hallinnon evoluutiosta ohjeistuksessa opettajalle. Sen myötä palaamme musiikin opetus-suunnitelmien muutokseen ja luovaan, oppijakeskeiseen prosessiin oppimaan oppimisen evoluutissa. Säpe-koulutuksissa olemme olleet mukana edistämässä pedagogista valmiutta toteuttaa tällaisia prosesseja kaikkialla, missä musiikkia opetetaan.



Lähteet

Gerstein J. (2014). Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0. Teoksessa L. M. Blaschke, C. Kenyon & S. Hase (Toim.) Experiences in Self-Determined Learning Available on line. Bloomsbury: CreateSpace Independent Publishing Platform, 83–93. <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/>

Jackson, N. 2014. Evolution of Creativity in Higher Education 1.0, 2.0 & 3.0. <https://www.linkedin.com/pulse/20141205204930-139815764-education-creativity-ecology-1-0-2-0-3-0/>

Kupiainen, R. 2004. Taiteen ei-teknologinen maailmasuhde. Synnyt/ Origines 1/ 2004, 1–19. <https://docplayer.fi/6987664-Reijo-kupiainen-taiteen-ei-teknologinen-maailmasuhde.html>

Kuuleminasavellan 2019. Kuule minä sävellän -hanke. <http://www.kuuleminasavellan.fi/etusivu>

Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. Musiikki taiteen perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>

Opetushallitus, n.d. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>

Opus1, n.d.. Sävellyspedagoginen aineistopankki. <https://www.opus1.fi/>

Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjäyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Sibelius-Akatemian julkaisuja 15. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Scharmer, C. D. 2017. Matrix of pedagogical evolution. <https://www.slideshare.net/MikaelSeppl/otto-scharmers-matrix-for-educational-evolution-and-theory-u>

Teosto 2014. Biisipumppu-hanke. <https://www.teosto.fi/teosto/uutiset/teoston-biisipumppu-tuo-musiikin-tekemisen-ja-musiikintekij%C3%A4t-koulujen>

Unkari-Virtanen, L. 2019. Koulutuksen evoluutio ja luova musiikin tekeminen. <https://blogit.metropolia.fi/hiilta-ja-timanttia/2019/09/30/koulutuksen-evoluutio-ja-luova-musiikin-tekeminen/>

Kirjoittajat

Erno Aalto-Urantowka on Master of Arts (Contemporary Improvisation), musiikin maisteri (musiikkikasvatus) ja musiikkipedagogi AMK (teorianopettaja). Erno toimii Keski-Helsingin musiikkiopiston musiikin hahmotusaineiden sekä improvisaation opettajana ja on äärimmäisen kiinnostunut ryhmäimprovisaation pedagogiikasta ja mahdollisuuksista musiikkiopistokontekstissa (ja muuallakin!).

Eveliina Nikali on kasvatustieteen lisensiaatti, musiikin yliopisto-opettaja Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Eveliina on kehittänyt sävellyttämisen opettamista osana luokan- ja musiikkikasvatuksen opintoja.

Ilari Hongisto on Master of Music (elektroakustinen säveltäminen), filosofian maisteri (musiikkitiede) ja ammattikorkeakoulusta säveltäjäksi valmistunut. Ilari toimii Turun konservatoriossa lehtorina ja pyrkii toiminnallaan edistämään musiikin luovaa tekemistä sekä musiikkioppilaitoksissa että niiden ulkopuolella.

Leena Unkari-Virtanen on musiikin tohtori ja Metropolian musiikin lehtori sekä Säpe1 ja Säpe 3 -koulutusten vastuopettaja. Leena on tutkinut ja kehittänyt musiikkipedagogiikka erityisesti musiikin ammattiopinnoissa ja musiikkioppilaitoksissa.

Kouluttajan ja työnohjaajan tehtävissä hän on viime aikoina syventynyt myös muutoksen, johtamisen ja systeemisyiden kysymyksiin.

Marja Ervasti on KL, MO, LO. Musiikkikasvatuksen yliopisto-opettaja ja opettajankouluttaja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatus. Ervastian pedagoginen tutkimusintressi liittyy laaja-alaiseen säveltämiskasvatukseen ryhmässä tapahtuvana äänen ja taiteiden välisenä toimintana. Luova musiikillinen toiminta, säveltäminen, on osa laajempaa äänikasvatusta ja tukee kokijan omaan elämään liittyvää merkityksen antoa osana auditiivisen ympäristön hallintaa.

Pirkko Paananen-Vitikka on musiikkikasvatuksen tohtori (FT), dosentti (Oulun yliopisto) ja musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori (Lapin yliopisto). Hänen keskeisimpiä tutkimusalueitaan ovat musiikin kehityspsykologia, musiikillinen luovuus ja musiikin digitaaliset oppimisympäristöt. Hän on toiminut musiikkikasvatuksen tutkijana ja opettajankouluttajana myös Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa, musiikkioppilaitoksen rehtorina Koillis-Lapin musiikkiopistossa sekä ohjaajana Säpe 1- ja Säpe 3 -projekteissa.

Otto Tikkanen on musiikkipedagogi YAMK (Metropolia AMK) ja pianisti ja opiskellut myös Yhdysvalloissa (Berklee College of Music). Hän opettaa musiikin hahmotusaineita Kotkan seudun musiikkiopistossa ja Kymen konservatoriossa. Otto esiintyy säännöllisesti pianistina eri kokoonpanoissa (mm. Tuigu Nuevo) ja on toiminut ohjaajana kaikissa neljässä Säpe-koulutuksessa.



Sanna Ahvenjärvi on valmistunut säveltäjäksi Mozarteum-yliopistosta sekä suorittanut musiikin teorian ja säveltapailun opettajan jatkokutkinnon Oulun konservatoriossa. Hän toimii sävellyksen ja musiikin hahmotustaitojen lehtorina Jokilaaksojen musiikkiopistossa. Ahvenjärvi on ollut sävellyspedagogiikan kouluttajana mm. Säpe1, 3 ja 4 -hankeissa, Suomen Säveltäjien Ääneni äärelle -hankeessa sekä musiikkiopistoissa ympäri maan.

