

Luuloja luovuudesta (ja sen opettamisesta)

Katsaus musiikin luovan tuottamisen asemaan musiikkikasvatuksessa

Tutkielma (Kandidaatti)

28.6.2017

Joona-Antti Aapeli Hakala

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä 33
Luuloja luovuudesta (ja sen opettamisesta) – Luomiskeskeiset menetelmät musiikkikasvatuksessa	
Tekijän nimi	Lukukausi
Joona-Antti Aapeli Hakala	Syksy 2017
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tiivistelmä	
<p>Tässä tutkimuksessa pyrin hahmottamaan musiikin luovan tuottamisen (ja osittain luovuuden) nykyistä asemaa koulumaailmassa ja musiikkikasvatuksen kentällä. Tarkastelin musiikin luovaa tuottamista ja sen opettamista siis erityisesti opetussuunnitelmien ja tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta.</p> <p>Toteutin tutkimuksen systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Millaisia tavoitteita valtakunnalliset opetussuunnitelmat asettavat musiikin luovan tuottamisen opettamiselle? 2) Miten ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa perustellaan musiikin luovan tuottamisen opettamista? <p>Musiikin luova tuottaminen on olennainen musiikin osa-alue valtakunnallisissa perusopetuksen, lukion ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Erityisesti uusimmissa opetussuunnitelmissa opiskelijälähtöiset sisällöntuottamisen muodot ja vuorovaikutteisuus ovat läsnä kautta linjan. Tästä huolimatta tutkimuskirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että suomalaisilla musiikintunneilla mahdollisuudet omalle säveltämiselle ja improvisoinnille ovat puutteelliset.</p> <p>Tutkimustuloksissa käyn läpi useita argumentteja musiikin luovan tuottamisen puolesta. Itseluottamuksen, yhteisöllisyyden ja luovan ajattelun tukeminen ovat tämän keskustelun keskiössä. Ihmisen oikeus luovuuteen on alati nostettu esille myös aihepiireissä, jotka sijoittuvat musiikin ja taiteen ulkopuolelle. Musiikin luovan tuottamisen opettaminen on monien tutkijoiden mielestä erottamattomasti kytköksissä muihin musiikillisiin taitoihin ja myös oppimis- ja vuorovaikutustaitoihin.</p> <p>Tutkimukseni on argumentti musiikin luovan tuottamisen puolesta, ja osoittaa, että musiikin luova tuottaminen on musiikin kokonaisvaltaisessa opetuksessa keskeinen osa-alue, jonka ymmärtäminen, tukeminen ja puolesta puhuminen on tärkeä tehtävä musiikkikasvatuksen tiedeyhteisölle.</p>	
Hakusanat	
Musiikin luova tuottaminen, luovuus, säveltäminen, improvisointi	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
7.11.2017	

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Luovuus	6
2.1.1 Modernin luovuustutkimuksen alku	6
2.1.2 Luovuuskäsityksiä	9
2.2 Musiikin luova tuottaminen.....	10
2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	10
2.2.2 Säveltäminen.....	12
2.2.3 Improvisointi.....	12
3 Tutkimusasetelma	15
3.1 Tutkimustehtävä	15
3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	15
3.3 Luotettavuustarkastelu.....	17
4 Luovuus musiikkikasvatuksen tavoitteissa ja opetussuunnitelmassa	18
4.1 Musiikin luovan tuottamisen tavoitteet valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa	18
4.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)	19
4.1.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015).....	20
4.1.3 Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän perusteet (2017).....	21
4.2 Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa?	22
4.2.1 Musiikki ja luovuus inhimillisenä osana elämää	23
4.2.2 Musiikillinen toimijuus ja kokonaisvaltainen kasvu	24
4.2.3 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutustaidot	25
4.2.4 Musiikillinen kasvu	26
4.3 Opettajan rooli	27
5 Pohdinta	29
5.1 Yhteenveto.....	29
5.1 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita	29
Lähteet.....	31

1 Johdanto

“Creativity is intelligence having fun.”

- Albert Einstein

Musisoidessa kaikki ei aina mene suunnitelmien mukaan. Soittotilanteissa aivojen täytyy usein heittäytyä ja keksiä musiikilliset ratkaisut siinä hetkessä. Yksi nimi tälle taidolle on improvisaatio. Toisaalta monissa tilanteissa (esim. laulukirjoituksessa tai sovittamisessa) ei ole kiire mihinkään, vaan voi tuntua, että aika junnaa paikallaan ja ideoita ei synny. Tässäkin kohtaa improvisaatio voi auttaa, mutta toisaalta pelkällä improvisaatiolla valmis kappale tuskin syntyy. Vaaditaan myös harkintaa, ideoita ja hiomista.

Etevä musikantti osaa yhdistellä musiikillisia aineksia kontekstin mukaan kokonaisuudeksi niin lennosta kuin harkitenkin. Tämän taidon taustalla on valtava määrä tietoa ja taitoa, joiden yhteispelillä musisoijan ideat heräävät ja kehittyvät. Tässä kohtaa aletaan kansankielellä puhua yleensä luovuudesta. Luovuus-sanan käyttötavat arkisissa keskusteluissa ovat huomattavan moninaisia ja aikojen saatossa luovuutta ihmisen ominaisuutena on selitetty mitä erikoisimmin tavoin.

Musiikin tekemisessä sen monissa muodoissa on aina jossain määrin kyse henkilökohtaisesta suhteesta musiikkiin. Suuret taiteilijat eivät itsekään aina tiedä miten luovuus heidän sisimmässään toimii – paljon puhutuilla ”hulluuden ja nerouden rajamailla” vain tapahtuu jotain merkillistä. Työkalut, joilla musisoija reagoi tilanteissa, sovittaa ja säveltää tai ylipäätään osaa soittaa, ovat jokaiselle omakohtaiset. Tällainen ajattelutapa on nykyisen vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisenä suuntaviivana – jokainen oppija rakentaa oman tietonsa metakognitiivisten taitojensa puitteissa ja vastaavasti jokainen tekijä ja ajattelija käyttää omaa tietoansa omakohtaisella kokemuksella.

Musiikkikasvatuksen tiedeyhteisössä on tällä hetkellä vallalla termi, jolla näitä monimuotoisia prosesseja kuvataan: *musiikin luova tuottaminen*. Tutkija Heidi Partti ja musiikki-toimittaja Anu Ahola kirjassaan *Säveltäjyyden jäljillä* (2016) kertovat musiikin luovalla tuottamisella viittaavansa ”säveltämiseen, laulutekemiseen, musiikilliseen keksintään, improvisaatioon... mitä nimitystä siitä milloinkin on käytetty.” Musiikin luova tuottaminen on siis kehittynyt monimuotoiseksi käsitteeksi, jolla voidaan tarkoittaa kaikkia musiikin tekijälähtöisen sisällön tuottamisen muotoja.

Vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa musiikinopettajia integroimaan musiikin luovaa tuottamista yhä enemmän muiden sisältöalueiden joukkoon. Musiikin tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 7–9 kuuluvat seuraavasti: ”Musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen sekä taiteidenvälisistä työskentelyä ja teknologiaa hyödyntäen.” (POPS 2014, 423) Vuosiluokilla 1–2 ja 3–6 keskeiset kirjatut sisältöalueet ovat jotakuinkin samanlaisia, muutamia eroja lukuun ottamatta. Improvisointi ja sävellys siis mainitaan yhdenvertaisina tekemisen muotoina muiden joukossa. Sisältöalueet ohjaavat kauttaaltaan opettamaan musiikkia tekemisen ja kokemisen kautta.

Kuitenkin vuoden 2010 tehdyn opetushallituksen toteuttamassa arvioinnissa 9.-luokkalaisista oppilaista 47% ilmoitti, ettei ole osallistunut lainkaan musiikilliseen keksintään opetuksessa (Juntunen, 2010). Vaikka muistikuvat peruskoulun alkua ajoilta saattavatkin olla kaukaisia, on tämä Muhosen (2016, 30) mukaan selvä merkki siitä, että oppilaat kokevat musiikkituntien sisällöt enemmänkin reproduktiivisiksi, eivätkä niinkään produktiivisiksi.

Toisaalta, vaikka koulumaailmassa oma luominen on monin paikoin vielä alkeellisessa tilassa, on koulujen ja musiikkioppilaitosten ulkopuolella olemassa myös jokseenkin toisenlainen todellisuus. Internetissä erilaisissa verkkoyhteisöissä ainakin sadat miljoonat ihmiset (niin amatöörit kuin ammattilaisetkin) jakavat omia musiikillisia tuotoksiaan, kommentoivat toistensa musiikillisiä ideoita, kilpailevat remiksauksilla ja tekevät yhteisävellyksiä. Partin (2016, 10) mukaan muodollisen musiikkikasvatuksen (eli koulun ja musiikkioppilaitosten) ja niiden ulkopuolisen maailman tarjoamat mahdollisuudet ovat usein kaukana toisistaan. (Ahola & Partti 2016, 9-11)

Suomen koulujen musiikintunneilla siis lauletaan, soitetaan ja kuunnellaan musiikkia runsaasti ja monipuolisesti, mutta koulujen tarjoamat mahdollisuudet omalle säveltämiselle ja improvisoinnille eivät ole itsestäänselvyys, vaikka opetussuunnitelma korostaakin yhä enemmän musiikin luovaa tekemistä olennaisena osana musiikillista oppimista. Säveltämisen ja luovan musiikillisen tekemisen parempi integroiminen musiikkiluokan arkeen on siis ajankohtainen tehtävä 2010-luvun musiikkikasvattajalle.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Luovuus

Luovuutta toteuttaessaan ihminen uskaltaa tehdä jotain itseään tyydyttävää, jotain omaperäistä ja uutta. Luovuudesta on myös ollut tapana ajatella, että se on lahja – se joko on tai ei ole. Tiedeyhteisön ja kansankin piirissä tämä ajattelu tapa on muuttumassa ja tietynlainen hullu nero alkaa konseptina olla vanhanaikainen. Luovuus on innovatiivisuutta, se on sisustamista, se on matkustelua. (Piirto & Uusikylä 1999, 6-7)

Mihály Csikszentmihályi artikuloi epämääräisen luovuuden käsitteen olevan ”se ratkaiseva tekijä, joka erottaa ihmisen apinasta” (Uusikylä 2012, 47). Tiedeyhteisöjen käyttämänä terminä luovuus on huomattavasti kompleksisempi. Kirjassaan *Luovuus kuuluu kaikille* Uusikylä (2012, 12) toteaaakin: ”Luovuus on yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä.” Piirto ja Uusikylä (1999, 6-7) pitävät erityisen tärkeänä ominaisuutena sitä, että luovuus kiinnittyy aina johonkin erityisalaan, oli se sitten sisustamista, reitivalintojen tekemistä, säveltämistä tai ruoanlaittoa. Ensin on avoimuus uusille ideoille jossain tilanteessa, sitten vasta on erityisalojen luovuutta, joka on muodostunut ajan kanssa spontaanien kokeilujen, kokemusten ja ajattelun tuloksena.

Uusikylän (2012, 65) mukaan luovuuden tutkimus voidaan historiallisesti jakaa kolmeen aikakauteen: *nerouden aika*, *lahjakkuuden aika* ja *omaperäisyyden aika*. Lahjakkuuskeskeisestä näkökulmasta siirtyminen niin kutsuttuun omaperäisyyden aikaan on ollut olennainen muutos nykyisten oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelman didaktisten toimintamallien kannalta.

2.1.1 Modernin luovuustutkimuksen alku

Vuosi 1950 muodostui luovuustutkimuksen käännekohtaksi, kun J. P. Guilford valittiin Yhdysvaltojen psykologisen yhdistyksen (American Psychological Association) puheenjohtajaksi. Hänen virkaanastujaispuheensa käsitteli monia luovuuden konseptiin liittyviä piirteitä ja ongelmia, joita ennen tuota ei oltu vastaavasti pohdittu psykologisen tiedeyhteisön piirissä. Moniin puheen teemoihin tutkijat palaavat edelleen. Keskeisimpänä viestinä puheesta jäi elämään uusi vaihtoehtoinen näkökulma (vrt. behaviorismi) tarkastella

ihmistä, tämän oppimisprosesseja ja yksilön potentiaalia. (Plucker 2010; Uusikylä 2012, 17)

Guilford puhui luovuuden puolesta muun muassa tehokkuuden ja yhteiskunnan näkökulmasta – sekä teollisuus että hallinto tarvitsevat johtajia, joilla on inspiroivia visioita sekä hyvä arviointi- ja suunnittelukyky. Luovuus lakkasi olemasta vain taiteilijoiden ja tiedemiesten ominaisuus, ja muun muassa liikemiehet alkoivat kiinnostua luovuudesta. (Plucker 2010; Uusikylä, 2012, 18-19)

Jo tuolloin J.P. Guilford korosti, etteivät älykkyys ja luovuus ole sama asia. On olemassa luovia neroja, jotka ovat huomattavan älykkäitä, mutta yleensä keskitason älykkyys riittää luovuuden mahdollistamiseen. Älykkyystesteillä mitataan loogista ajattelua ja korkeintaan syy-seuraussuhteiden hahmottamista, mutta ei luovaa mielikuvitusta tai omaperäisyyttä. Kyky osata vastata laadittuihin kysymyksiin oikein on eri asia, kuin kyky löytää itse ongelmia ja osata kysyä oikeat kysymykset. Tämä on yksi luovan kyvykkyyden keskeisimpiä piirteitä. (Uusikylä, 2012, 19–21)

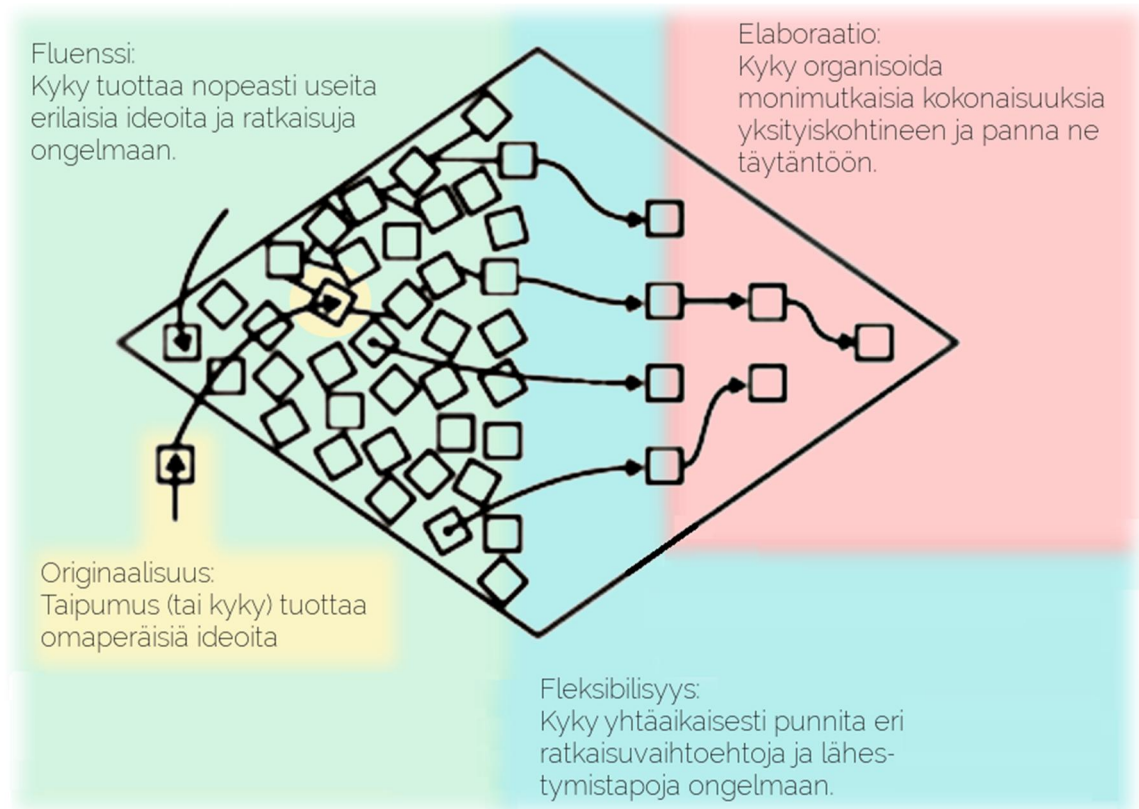
Ollessaan psykologisen tiedeyhteisön keskiössä, Guilford kehitti erilaisia luovuustestejä, joita pidetään edelleen erittäin eräinä onnistuneimmista metodeista mitata ideointikykyä ja luovaa tilanteisiin reagoimista. Guilford ei kuitenkaan uskonut luovien ihmisten pääsevän oikeuksiinsa standardeissa älykkyystesteissä, koska nämä testit palkitsivat enemmän *konvergenttia* ajatusprosessia kuin luovaa ajattelua. Konvergentilla ajattelulla (tai toiminnalla) tarkoitetaan mahdollisten vaihtoehtojen karsintaa ja yhteen yleisesti parhaaseen lopputulokseen pääsemistä (kuva 1). Luovuus ei ollut ylipäätään yhtä selkeästi mitattavissa tai määriteltävissä kuin lahjakkuus jossain yhdessä asiassa. Guilfordin tutkimusten mukaan joitain luovan persoonallisuuden piirteitä on kuitenkin mahdollista eritellä. Yksi Guilfordin merkittävimpiä luovuuden teorioita on *divergentti* ajattelu, jolla on neljä peruselementtiä (kuva 2): *fluenssi*, *fleksibilisyys*, *originaalisuus* ja *elaboraatio*. (Plucker 2010; Uusikylä, 2012, 17-21; Psychology Encyclopedia 2017)

Fluenssi: Kyky tuottaa nopeasti useita erilaisia ideoita ja ratkaisuja ongelmaan.

Fleksibilisyys: Kyky yhtäaikaaisesti punnita eri ratkaisuvaihtoehtoja ja lähestymistapoja ongelmaan.

Elaboraatio: Kyky organisoida monimutkaisia kokonaisuuksia yksityiskohtineen ja panna ne täytäntöön.

Originaalisuus: Taipumus (tai kyky) tuottaa omaperäisiä ideoita



(Kuva on muokattu seuraavan pohjalta: Harvard Business Review <https://hbr.org/2012/10/create-presentations-an-audien>)

Näitä perustyyppjä on empiiristen tutkimusten pohjalta saatu myös laajennettua, muun muassa kolme fluenssityyppiä (Uusikylä, 2012, 20). Teoria divergentistä ajattelusta on sen kehittämistä asti ollut varsin hedelmällinen, vaikkakin sen alkuperäinen käyttötarkoitus (luovuuden ”testaaminen”) on tiedeyhteisön silmissä vähemmän ja vähemmän relevantti. Testi oli Guilfordin itsensäkin mielestä yksipuolinen verrattuna todelliseen luovuuteen, ja mitä enemmän luovuutta on tutkittu Guilfordin inspiroimana, sitä enemmän sen yksiselitteinen määritelmä tuntuu liukuvan käsistä. Voiko yhden testin pistemäärä erotella luovat ei-luovista? ”Tuskin, ei ainakaan luotettavasti”, toteaa Uusikylä (2012, 21), ”Testiluovuus on vain ohut siivu luovuudesta”. (Plucker 2010; Uusikylä, 2012)

2.1.2 Luovuuskäsityksiä

”We have seen how there is no single creativity that can stand for all music everywhere, for all time.”

- Pamela Burnard (2012, 213)

Uusikylä on jaotellut luovuutta pohtivien teorioiden varsin kirjavaa joukkoa erilaisiin kategorioihin (1999, 24-54; 2012, 23-61). Aikajanalla ensimmäisenä on luovuuden mystiseen olemukseen keskittyvät käsitykset, jotka korostavat luovuuden erityisyyttä ja sen ilmenemistä jumalallisissa tapahtumissa ja neroudessa. Esimerkiksi Platon korosti inspiraation merkitystä luovassa prosessissa, jonka aikana taiteilija on irrallaan realiteeteista. Aristoteles taas selitti luovaa prosessia olosuhteiden perusteella ilman mystisyyttä. Myöhemmin Platonin tavoin myös muun muassa Sigmund Freud korosti luovuuden tiedostamatonta, tavoittamatonta luonnetta psykoanalyysin teoriassaan. (Uusikylä 1999, 24-54; 2012, 23-61)

Nämä kaksi ääripäätä, mystinen ja mekaaninen, olivat pitkään ainoat luovuuskäsitykset – luovuus on joko ympäristön aiheuttamaa tai jonkinlaista yliluonnollista yhteyttä. Aristoteleen edustamaa mekaanista luovuuskäsitystä ovat sittemmin edustaneet muun muassa luonnontieteilijä Charles Darwin ja behavioristi psykologi B. F. Skinner. Tämä luovuuskäsitys perustuu ennen kaikkea käsitykseen luovuudesta lahjakkuutena. Darwinin teorioiden mukaan luovuus on seurausta biologiasta ja sattumasta, minkä lisäksi elinympäristö ja kokemukset vaikuttavat yksilön toimintaan. Uusikylän (2012, 27) mukaan ennen renessanssia ympäristön vaikutusta ihmiseen ei oltu edes tunnistettu ja vasta 1800-luvulle tultaessa Descartesin teoria reflekseistä antoi alkusysäyksen kohti Pavlovin klassisen ehdollistumisen teoriaa. (Uusikylä 2012, 23-61)

J. P. Guilfordin vuonna 1950 esille tuomat näkökulmat aikaansaivat Uusikylän (2012, 65) mukaan koko luovuuden tutkimuksessa uuden aikakauden, jonka keskiössä oli omaperäisyys. Yksi tämän näkökulman edustaja on Abraham Maslow, jonka mukaan (Psychology Today 2013) luovuus ja itsensä estoton toteuttaminen ovat synnynnäinen osa ihmisluontoa. Kehittynyt luovuus liittyy yleensä johonkin erityisalaan, mutta näitä ovat myös muut kuin taiteet ja tieteet. Vanhemmuus, talonrakentaminen tai taulun maalaaminen voivat vaatia ”yhtä paljon” luovuutta. Luovuuden ollessa luonnollinen osa ihmisyyttä, on se siis myös oikeus. (Uusikylä 2012, 41-42)

Luovuuden teorioita on siis monia. Uusikylän (2012, 59) mukaan useimmilla luovuuskäsityksillä ja teorioilla on ainakin seuraavanlaisia yhteisiä piirteitä:

- Luovuus on olennaisesti jollain tapaa uuden tuottamista. Luova prosessi saattaa ainakin osittain olla tiedostamaton.
- Luovuus on järkevintä redusoida neljään tekijään (järjestys ja tekijöiden määrä vaihtelee teorioittain):

persoona → paine (ympäristö) → prosessi → produkti (luovan prosessin tuotos)

Näitä neljää tekijää on arvioitu eri teorioissa ainakin seuraavien ominaisuuksien suhteen: omaperäisyys, nerokkuus, uutuus, epätavallisuus ja esteettinen harmonia.

- Luovat produktit voivat liittyä periaatteessa mihin tahansa erityisalaan (matemaattisen ongelman ratkaisu, sinfonian säveltäminen, uusi tapa hoitaa sairauksia, jne.)

(Uusikylä 2012, 59-61)

Luovuuden redusoimisen tuottamat tekijät ovat osittain ongelmallisia ns. ”täydellisen” luovuuden teorian kannalta. Uusikylän (2012, 61) mukaan täydelliseen luovuuden teoriaan pitäisi liittää yhtä paljon tietoa sekä ympäristöstä että luovasta yksilöstä. Ympäristön lisäksi on tarkasteltava työn ajankohtaa: Picassoa pidetään yleisesti luovana henkilönä – kuitenkin myöhemmin hänen tyyliään jatkaneet eivät yleisen mielipiteen mukaan ole yhtä luovia.

2.2 Musiikin luova tuottaminen

2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

1900-luvulla vallalla ollut behavioristinen oppimiskäsitys alkoi muuttua vuosisadan loppupuolella. Kognitiivinen ja myöhemmin siitä johdettu konstruktivistinen oppimiskäsitys alkoivat yleistyä sekä tiedeyhteisöissä että musiikkikasvatuksen kentällä, myös Suomessa (Björk & al 2013, 66). Valtakunnallisten opetussuunnitelmien oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ovat yhä enemmän menossa kohti osallistavaa, tekemisen ja kokemuksen kautta tietoja ja taitoja kartuttavaa arvomaailmaa.

Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Behavioristisissa oppimiskäsityksissä oppija nähdään vastaanottajana ja opettajan roolia korostetaan asiantuntijana ja auktoriteettina, joka siirtää olemassa olevia tietoja ja taitoja eteenpäin. Hyvä esimerkki behavioristisen oppimiskäsityksen periaatteista on varsinkin musiikissa korostunut mestari-kisälli-traditio (Björk & al 2013, 57). Konstruktivistinen oppimiskäsitys taas korostaa tiedon olevan paitsi kontekstistaan riippuvaista, myös tietäjästään riippuvaista. Suurinta osaa asioista ei voi oppia pelkästään opettelemalla ulkoa, vaan ne täytyy ymmärtää. Tietoa ei voi antaa ja ottaa pelkkänä irrallisena totuutena, vaan se täytyy aina liittää johonkin kontekstiin (Hyry-Beihammer & al 2013, 154).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tapa suhtautua oppimiseen ja luovuuteen liittyy olennaisesti musiikinopettajan työhön ja arvomaailmaan. Björkin, Partin ja Westerlundin (2013, 66-67) mukaan opettaja voidaan nykyään nähdä pelkän tiedon jakajan sijaan luovan toiminnan ylläpitäjänä ja sosiaalisen oppimisympäristön organisoijana: ”Enää ei riitä asioiden osaaminen ja oman opetuksen tuntuun suunnitelma, vaan parhaimmillaan musiikinopettaja visioi ja rakentaa oppimisympäristöjä, jotka kannattelevat eritasoisia oppijoita ja tarjoavat erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia.”

Musiikin luova tuottaminen on terminä vakiintunut opetussuunnitelmien ja tiedeyhteisön käyttöön, koska se kuvaa hyvin konstruktivistisen oppimiskäsityksen tapaa tarkastella oppijaa ja luovuutta. Suomenkielisessä musiikkikasvatuksen alan keskustelussa käytetään enenevässä määrin käsitteiden *säveltäminen*, *improvisoiminen* ja *luova musiikillinen tekeminen* sijasta kattavampaa termiä *musiikin luova tuottaminen*. Esimerkiksi Ahola ja Partti (2016, 114) sekä lukuisat muut suomalaiset kirjoittajat käyttävät tätä termiä muun muassa artikkelikokoelmissa *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013) sekä *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (Ojala & Väkevä 2013) puhuessaan oppijan aktiivisesta osallisuudesta musiikillisessa toiminnassa.

2.2.2 Säveltäminen

Partin ja Aholan (2016, 22) mukaan muusikin säveltämisen ja improvisoinnin ympärillä on historiallisesti vallinnut myytti säveltäjäneroista ja esimerkiksi historiallisissa elokuvissa monet kuuluisimmat historian säveltäjät kuvataan hulluuden ja nerouden raja-
mailla houraileviksi mestareiksi. Säveltäjän ajatellaan olevan ihminen, jolla on luontainen taipumus ja taito säveltää. Näin säveltäminen nähdään ainoastaan tiettyjen ihmisten mahdollisuutena ja taitona, jota ei voi oppia. (Ahola & Partti 2016, 9-10, 21-22)

Ojalan ja Väkevän mukaan luovat työtavat ovat perinteisesti olleet keskeisessä roolissa suomalaisessa varhaisiän musiikkikasvatuksessa (2013, 17). Musiikkioppilaitosten tehtävä on kuitenkin ollut historiallisesti ennen kaikkea opettaa instrumentin hallintaa valmiiksi sävellettyä ohjelmistoa harjoitellen ja tuottaa esiintyviä solisteja. Säveltäminen on päätyntä olemaan mielikuvatasolla harvoille ja valituille kuuluva prosessi vain siksi, että valtaosa opetuksesta on keskittynyt kaikkeen muuhun.

Säveltäminen mielletään yleisesti luovaksi toiminnaksi ennen kaikkea luovuutta ilmentävän produktin kautta. Säveltäminen on uusien musiikillisten teosten, sävellysten, luomista ja tällä prosessilla on jotenkin rajattu soiva tai ylöskirjoitettu lopputulos, produkti. Laajemmassa mielessä säveltämiseksi voidaan Ojalan ja Väkevän mukaan kutsua ”mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia.” He myös korostavat, että säveltämistä voi tapahtua, vaikkei luova prosessi johdakaan valmiin musiikkiteoksen, produktin, syntymiseen. (Ojala & Väkevä 2013, 10-11)

Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen lehtorina toimivan Riitta Tikkasen mukaan säveltäminen on sanana ollut vielä 80-90-luvuilla hänen ollessaan mukana opetushallituksen ohjausryhmässä ”liian pelottava” musiikin opetuksen opetussuunnitelmassa mainittavaksi (Ahola & Partti 2016, 114).

2.2.3 Improvisointi

Nykyään erityisesti musiikkikasvatuksen keskustelussa improvisaatiota ei eroteta enää alleviivaavasti musiikin luovasta tuottamisesta tai säveltämisestä (Ahola & Partti 2016; Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013). Musiikkikasvatuksen kentällä ja esimerkiksi

opetussuunnitelmien teksteissä laajempi termi palvelee tarkoitusta paremmin, ja toimii ikään kuin synonyymina improvisaatiolle (vrt. ammattimuusikoiden teknisessä keskustelussa työelämässä). Tästä syystä käytän tässä tutkielmassa näitä termejä osittain yhdenvertaisesti.

Kautta historian improvisaatiota on kuitenkin tutkittu myös omana ilmiönään. Erilaisia improvisaation määritelmiä on kartoittanut laajalti muun muassa Erkki Huovinen (2015). Huovinen puhuu *improvisaatioperinteistä* korostaen improvisaation käsitteen kulttuurisidonnaisuutta, eikä pyri antamaan yksiselitteisiä vastauksia: ”Hyvät vastaukset vaihtelevat musiikillisesta kontekstista ja traditiosta toiseen.” Esimerkiksi Jaques-Dalcroze, jonka taidepedagogiikassa kehollinen ilmaisu on keskeisessä asemassa, on kuvaillut improvisaation olevan ”nopeaa ja spontaania sävellystä” (Juntunen 2013, 35).

Huovinen (2015, 11) esittelee improvisaatiotutkimuksen kannalta olennaisen Bruno Nettl’n teorian malleista – eräänlaisista improvisaation rakennuspalikoista. Hyvä esimerkki malleista on afroamerikkalainen blues, jossa improvisaation malleina voivat toimia muun muassa tietty säerakenne, sointukulku ja sävelten valikoima. Tilanteesta ja musiikillisesta kulttuurista riippuen mallit voivat ohjata musiikin tulkintaa keskeisesti tai toisaalta hyvinkin löyhästi. Malli-ajatusta voidaan soveltaa myös kirjoitettujen sävellysten tekoprosessiin, mikä osaltaan perustelee näkemystä siitä, että improvisaatio ja säveltäminen ovat saman ilmiön eri ilmenemismuotoja.

Huovisen mukaan kaikella improvisaatiolla on aina rajoittavia tekijöitä, esimerkiksi havaintokyky, käytettävissä olevat soittimet ja välineet sekä kulttuurilliset lähtökohdat ja omaksutut ihanteet. Näin ollen esimerkiksi kokeneen muusikon laaja musiikillinen ymmärrys vaikuttaa hänen improvisointiinsa jollain tavalla – myös hänen tahtomattaan. Toisaalta ”vääriä” ja ”epämusikaalisia” ratkaisuja ajattelemaan voi olla vapaampi seuraamaan impulssejaan. Tällaiseen ajatukseen liittyy olennaisesti vapaa improvisaatio, jossa tietoisesti pyritään irti kaikesta ennalta tiedetystä ja taidetusta sekä ulkomusiikillisesta (esim. free-jazz), vaikka tämä ei käytännössä voisikaan toteutua täysin esimerkiksi kognitiivisten kykyjen tai esteettisten arvostusten perusteella. (Huovinen 2015, 10-13)

Yleinen mielipide tutkijoiden keskuudessa vaikuttaa olevan, että improvisaatio ilmiönä ilmenee todennäköisesti lukemattomilla eri tavoilla, eikä sitä siis voi rajata yhteen selkeään määritelmään. Kaikissa improvisaation määritelmissä improvisointi kuvataan kuitenkin toimintana, jossa tuotetaan reaaliaikaisesti etukäteen valmistelemattomia musiikillisia

aineksia. Nämä ainekset voivat olla peräisin opetelluista *malleista* tai eivät, ja mallien spontaani sujuva käyttö voi olla sekä tiedostettua että tiedostamatonta.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä

Kandidaatintutkielmassani pyrin hahmottamaan musiikin luovan tuottamisen nykyistä asemaa koulumaailmassa ja musiikkikasvatuksen kentällä. Näin ollen tarkastelen musiikin luovaa tuottamista siis opetussuunnitelman ja tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia tavoitteita valtakunnalliset opetussuunnitelmat asettavat musiikin luovan tuottamisen opettamiselle?
- 2) Miten ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa perustellaan musiikin luovan tuottamisen opettamista?

Välinearvoisesti pyrin tutkielmallani avaamaan musiikin luovan tuottamisen merkityksiä opetussuunnitelmassa ja löytämään perusteita sen painottamiselle opetuksen käytännöissä.

3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tutkimuksessani käytän metodina kirjallisuuskatsausta. Tutkija laatii tutkimuksensa teoreettiseksi perustaksi kirjallisuuskatsauksen, joka käsittelee tutkimusongelmien kannalta olennaista kirjallisuutta. Katsauksen tehtävä on esittää, miten ja mistä näkökulmista aihepiiriä on aiemmin tutkittu. Tutkija koostaa uutta tietoa tehtyjen tutkimusten pohjalta, minkä tulee olla tarkasteltavissa lähdeviitteistä. Kirjallisuuskatsauksen tekijän tulee myös osoittaa, miten hänen suunnitteilla oleva tutkimuksensa liittyy olemassa oleviin tutkimuksiin. (Hirsjärvi & al 2000, 108-109)

Asianmukainen kirjallisuuskatsaus ei ole pelkkä listaus tai tiivistelmä olemassa olevasta tiedosta, vaan siinä on pyrittävä ”valikoiden ja argumentoiden keskustelemaan aiemman tutkimustiedon kanssa.” (2000, 110) On siis tärkeää osoittaa aiemman tutkimustiedon merkityksellisyys tutkijan oman tutkimustehtävän kannalta ja myös perutella, miksi aiheesta tehty uusi tutkimus on tarpeellinen. (Hirsjärvi & al 2009, 108-110)

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käydään läpi laajasti tutkimusmateriaalia, joten on tutkimus pyrittävä mahdollisimman selkeästi sijoittamaan johonkin kontekstiin sekä omalla tieteenalallaan että historiallisesti. Katsaus pyrkii olemaan tiivistelmä jonkin aihepiirin aiempien tutkimusten olennaisista sisällöistä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus pyrkii siis ennen kaikkea *kartoittamaan* keskustelua ja *seulomaan* esiin tutkimusongelman kannalta relevanttia ja tärkeää aiempaa kirjallisuutta. (Petticrew, 2001: 98)

Tulkitessaan aiempaa tutkimustietoa ja esitellessään tuloksia tutkijan on oltava mahdollisimman läpinäkyvä ja objektiivinen, kuitenkin pitäen mielessään oman tutkimusongelmansa ja tavoitteensa. Toisaalta aiempien tutkimusten mahdollisiin puutteisiin tulee suhtautua kriittisesti ja tutkijan tulee myös pyrkiä tiedostamaan oman tutkimuksensa heikkoudet. (Hirsjärvi & al 2009, 110)

Systemaattista kirjallisuuskatsausta tehdessä noudatin suurelta osin Arlene Finkin kehittämää seitsemän vaiheista mallia (Salminen 2011, 10-11). Vaikka mallin noudattaminen sääntillisesti ei aina palvelisi tutkimuksen tekemistä, on se tehokas tapa hahmottaa prosessin eri vaiheita sekä tutkimuksen alussa että jälkikäteen.

Finkin mallin ensimmäinen vaihe on tutkimuskysymyksen asettaminen (Salminen 2011, 10). Tutkielmallani halusin hahmottaa aihetta, joka on vähintäänkin monitasoinen ja joka esiintyy jokapäiväisesti keskusteluissa musiikin opettajaksi opiskelevan elämässä. Opetussuunnitelma ja tutkimuskirjallisuus ovat todennäköisesti vankimmat aineistot, joihin aloitteleva tutkija voi nojautua tiedon keruussa.

Toinen vaihe on tietolähteiden etsiminen sekä kirjallisuudesta että internetistä. Kolmanneksi valitaan hakutermit, millä pyritään rajaamaan hakutuloksia ja hahmottamaan jäljelle jäävän materiaalin ja tutkimusongelmien vastaavuutta. Neljännessä seulonta-vaiheessa toistaiseksi löydettyyn tietomateriaaliin suhtaudutaan kriittisesti ja kartoitetaan muun muassa mitkä kielet ja vuodet valitaan rajaaviksi kriteereiksi kyseiselle aihealueelle. Koska tutkimukseni keskiö sijoittuu ennen kaikkea Suomen musiikkikasvatuksen kenttään, tuli suurimman osan kirjallisuudesta (todennäköisesti olla suomalaista). Monet musiikkikasvatuksen suomen tiedeyhteisön aktiiviset jäsenet ja heidän julkaisunsa olivat jo ennestään tuttuja opinnoista, joten aloittaminen oli helppoa. Finkin mallin viides vaihe on metodologinen seulonta. Tässä vaiheessa korostuu tieteellisten julkaisuiden laatu (vrt. neljäs vaihe). Useimmat opinnäytteet jäivät pois lähteistäni tässä vaiheessa, koska vastaavista aiheista oli myös useita väitöskirjoja ja muita julkaisuja.

Kuudes vaihe on itse katsauksen tekeminen. Musiikin luovan tuottamisen ja luovuuden käsitteiden määrittäminen ja koko tutkielman rakenteen suunnitteleminen olivat vaativimmat vaiheet koko prosessia. Miellekarttojen ja muiden suunnitelmien avulla päädyin lopulta mielestäni selkeimpään tapaan jäsentellä kokonaisuus. Erityisesti tässä vaiheessa prosessia korostui se, että Finkin mallin (tai muun mallin) vaiheet toistuvat kerta toisensa jälkeen kehämäisesti ja esimerkiksi tutkimuskysymykset muotoutuivat vielä työn loppuvaiheessa viimeisimpään muotoonsa.

Viimeinen vaihe systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa on synteesi, eli tulosten koonti ja tulkinta. Tutkimuksen tarpeellisuus osoitetaan ja mahdollisia jatkotutkimus aiheita pohditaan. Koen, että tutkimukseni on jokseenkin eheä kokonaisuus ja jäsentää ajankoh-
taisia musiikkikasvatuksen kentän teemoja informatiivisesti. Prosessi oli opettavainen osa musiikin opettajaksi kasvamista ja auttaa varmasti jatkossa vahvan perustan rakentamista omalle opettajuudelle ja mahdollisesti myös tutkijuudelle.

3.3 Luotettavuustarkastelu

Systemaattisen kirjallisuus katsauksen luotettavuustarkastelussa keskeisin faktori on aineiston kattavuus eli se, onko kirjallisuutta tutkittu tarpeeksi laajalti tutkimusongelmien luotettavaan käsittelemiseen.

Aineistoni ovat suurilta osin suomalaista tutkimuskirjallisuutta. Etenkin ensimmäinen tutkimuskysymykseni sijoittuu tarkasti rajattuun Suomen opetussuunnitelmien viitekehykseen, joten on peruteltua, että myös musiikkikasvatuksen kentän tutkiminen painottuu ennen kaikkea suomalaiseen tutkimuskirjallisuuteen. Merkittävään osaan ulkomaisesta kirjallisuudesta päädyin kotimaisen tiedeyhteisön keskeisten artikkelikokoelmien viittausten kautta, minkä jälkeen tutustuin yleensä myös kyseisten ulkomaisten tutkijoiden muuhun tuotantoon. Käytin myös joitain ulkomaisia alan keskeisiä artikkelikokoelmia.

Vaikka pyrin työtä tehdessä huolellisuuteen ja mahdollisimman laajaan käsitykseen tutkimusaiheestani, käsitän työtä viimeistellessäni yhä paremmin, kuinka paljon enemmän materiaalia musiikkikasvatuksen globaalilla tiedeyhteisöllä on olemassa aiheesta aikojen saatossa. Suhteutettuna tutkimustehtäväni viitekehykseen koen kuitenkin, että käyttämäni aineiston laajuus on kyllin kattava tutkimuksen relevanttiuden takaamiseksi.

4 Luovuus musiikkikasvatuksen tavoitteissa ja opetussuunnitelmassa

4.1 Musiikin luovan tuottamisen tavoitteet valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa

” I have no special talent. I’m only passionately curious.”

- Albert Einstein

Musiikinopettajan opinnot ovat osoittaneet minulle, että musiikin luovalle tuottamiselle ei voida asettaa yhtä yksiselitteisiä tavoitteita, kuin esimerkiksi jonkin instrumentin opiskelulle. Taitavan kitaristin tietotaitoihin kuuluvat ergonominen soittoasento, erilaiset asenteet, otteet ja näppäilykuviot. Instrumentin käsittelylle on keskeistä osata selkeä fraseeraus ja vivahteikkaus. Instrumentin valinta, musiikin historian esteettiset raamit (varsinkin klassisen musiikin opinnoissa) ja musiikinteoria asettavat väistämättä jonkinlaisia suuntia opetuksen suunnittelulle, täten helpottaen (toisaalta rajaten) mahdollisten työtapojen valintaa ja sisältöjen suunnittelua.

Verrattuna instrumentin opiskeluun, tavoitteet musiikin luovan tuottamisen suhteen eivät ole yhtä yksiselitteisiä, vaan riippuvat kontekstista. Musiikin luovaa tuottamista käytetään terminä laajana ja moniselitteisenä, mutta kaikki nämä merkitykset voidaan jakaa kahteen ryhmään, mikä on tärkeää opetussuunnitelman tekstien analysoimisen kannalta. Opetussuunnitelmassa musiikin luovalla tuottamisella viitataan sekä luovien työtapojen skaalaan (tekemisen, kokemisen ja kokeilun kautta oppiminen) että oppisisällöllisiin konsepteihin (sävellyksen, improvisoinnin tai muun opettelu).

Vuoden 2014 perusopetuksen perusteissa musiikin luova tuottaminen mainitaan useasti ja konstruktivistinen oppimiskäsitys on selkeästi esillä. Musiikin oppiaineen tavoitteena on kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä tarjoamalla jatkuvasti mahdollisuuksia musiikin luovalle tuottamiselle ja säveltämiselle sekä ylipäättään äänen ja musiikin parissa toimimiselle. Musiikin opetus Suomessa pyrkii rakentamaan ”arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen”. (POPS 2014, 141)

”Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi.”

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 30)

Jos tarkastellaan kokonaisuutta, johon kuuluu perusopetus, lukio ja taiteen perusopetus, on suuntaviivoina ennen kaikkea rohkaiseva ilmapiiri ja yhdessä tekeminen, joilla tähdätään eheään musiikkisuhteeseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen musiikista sekä tekemisenä että kokemuksena. Tarjoten koko ajan taustalla mahdollisuuksia omalle mielikuvitukselle ja luovuuden harjoittamiselle.

Jotkut tutkijat pitävät liiallista luovan prosessin ohjailua tai siihen ohjaamista myös haitallisena oppijan aidolle luovuudelle. (huom. Nämä näkökulmat eivät tulleet esiin oppimiskäsityksiin tai opetussuunnitelmaan liittyvissä keskusteluissa, vaan luovuuskäsityksiä ja luovuuden ilmenemistä pohtivassa keskustelussa.) Esimerkiksi Kari Uusikylä kuvaa luovuuden kääntöpuolta nykyajassa seuraavasti: ”Vastenmielisintä on, jos ihmistä alistetaan ’luomaan’ uutta pelkästään koulun, viraston tai yrityksen imagon vuoksi ja toimintaa ohjaavat todellisuudessa vain nopean tehotuottamisen vaatimukset. Luovuus vaatii myös aikaa, eikä luovaa prosessia voi pakolla nopeuttaa.”

Maassamme tapahtuvan musiikin opetuksen kannalta opetussuunnitelmilla on ratkaiseva merkitys, vaikka ne eivät välittömästi määritäkään sitä. Opetussuunnitelmien tavoitteita tarkastelemalla voidaan osittain rakentaa käsitystä musiikin luovan tuottamisen asemasta suomalaisessa musiikkikasvatuksessa.

4.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmassa mainitaan musiikin luova tuottaminen useasti. 1–2-luokkien musiikin opetuksessa musiikillisten tietojen ja taitojen omaksuminen tapahtuu ennen kaikkea tekemisen ja kokemisen kautta ”musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen sekä taiteidenvälisessä työkentelyssä.” Musiikin opetuksen mainitaan myös tukevan oppilaan kinesteettisen ja auditiivisen hahmottamiskyvyn ja terveen äänenkäytön kehittymistä. Nuorille oppilaille annetaan mahdollisuus kokea jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus musiikissa ja kuinka musiikillinen toiminta saa aikaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Opetussuunnitelmassa toistuu

useasti ohjeita oppilaiden *ohjaamisesta, tilanteiden luomisesta* tai *tilan antamisesta* oppilaiden omille musiikillisille ideoille, keksimisille ja mielikuvitukselle sekä yksin että ryhmässä. (POPS 2014, 141-142)

Vuosiluokilla 3–6 oppilaita opetetaan suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten kokemuksiin. Näin he tottuvat jäsentämään musiikillisia ilmiöitä ja kokemuksia aiempaa tietoisemmin. Yhtenä opetuksen tavoitteista mainitaan myös oppilaiden rohkaiseminen ”improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen.” Tässä kohtaa opetussuunnitelmaa mainitaan myös ensimmäistä kertaa oppilaiden käsitys itsestään *musiikillisina toimijoina*, ja kuinka se rakentuu positiivisten oppimis- ja itseilmaisukokemusten kautta. Luovien menetelmien integroiminen opetukseen siis syvenee sitä mukaa kun oppilaiden ymmärrys musiikin käsitteistä ja ilmaisukeinoista laajenee ja taidot laulaa, soittaa, säveltää, liikkua ja kuunnella kehittyvät. (POPS 2014, 264)

Vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksessa mainitaan ensimmäistä kertaa musiikin erilaisien merkitysten tulkitseminen, maailmankuvan laajentaminen sekä musiikkiin liittyvien tunteiden jäsentäminen. Edelleen oppilaiden *toimijuutta* vahvistetaan kertaamalla ja syventämällä aiemmin opeteltuja musiikillisia tietoja ja taitoja. Myös tulkinnan merkitystä musiikillisessa ilmaisussa korostetaan. Oppilaille tarjotaan mahdollisuudet monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin tuetaan. Muun muassa tieto- ja viestintäteknologian luoviin ja ilmaisullisiin käyttömahdollisuuksiin ja myös niiden mahdollisiin eettisiin ongelmiin tutustutaan. Lisäksi tavoitteissa mainitaan oppilaan oman musiikkisuhteen reflektiivinen kehittäminen (T12). (POPS 2014, 422-423)

4.1.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015)

Lukion musiikinopetuksessa keskeisenä on ajatus, että musiikki on olennainen osa kultuuria ja inhimillistä toimintaa ja kommunikaatiota. Lukion opetussuunnitelman perusteissa musiikin luovaa tuottamista ei kuitenkaan painoteta yhtä paljon kuin perusopetuksessa. Painopisteenä on ennen kaikkea aikuisuuden kynnyksellä olevien oppilaiden henkinen kasvu, identiteetin ja musiikkisuhteen kehittäminen. Sanallisessa keskiössä ovat luovan tuottamisen sijasta mm. *ilmaiseminen, luova ajattelu* ja *vuorovaikutus*. Lukion opetussuunnitelmassa edelleen kuitenkin ohjataan tarjoamaan ”elämyksiä, kokemuksia, taitoja ja tietoja sekä tilaisuuksia mielikuvituksen käyttöön.” Nämä kaikki rohkaisevat

suunnitelman mukaan opiskelijaa luovaan taiteelliseen ajatteluun ja elinikäiseen musiikin harrastamiseen. (LOPS 2015, 211-213)

Vaikka luovaa tuottamista ja säveltämistä ei termeinä painoteta yhtä paljon kuin perusopetuksessa, yleisinä teemoina ovat vuorovaikutus sekä sen kautta opittu henkilökohtainen toimijuus ja syventynyt musiikkisuhde. Musiikillinen osaaminen sekä kriittinen ja luova ajattelu kehittyvät siis ennen kaikkea vuorovaikutuksen kautta.

Lukion opetussuunnitelmassa kaikille lukiolaisille on kaksi pakollista musiikin kurssia. ”Musiikki ja minä” (MU1) kurssilla opiskelija ” saa kokemuksia musisoinnista, syventää omaa osaamistaan ja pohtii asemaansa musiikin kuuntelijana, tulkitsijana, tekijänä ja kulttuuripalvelujen käyttäjänä.” Opiskelija löytää omat musiikilliset tapansa toimia ja pohtii asemaansa musiikin kuuntelijana, tulkitsijana ja tekijänä sekä oppii ymmärtämään musiikin merkityksen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä ajattelun ja ilmaisun välineenä. ”Moniääninen Suomi” (MU2) kurssilla opiskelija laajentaa tuntemustaan suomalaisesta musiikista ja vahvistaa omaa kulttuurista identiteettiään. Suomen musiikkikulttuuri opitaan näkemään myös osana eurooppalaista ja globaalia musiikkimaailmaa. Kurssilla kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan omaan taiteelliseen ilmaisuun sekä kuuntelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (LOPS 2015, 212)

4.1.3 Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän perusteet (2017)

”Taiteen perusopetus on koulun ulkopuolista ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua taidekasvatusta. (...) Eri taiteenaloilla annettava taiteen perusopetus etenee tavoitteellisesti tasolta toiselle ja antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään sekä hakeutua alan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö)

Taiteen perusopetus jakautuu nykyään kahteen oppimäärään. Molempien oppimäärien tarkoituksena on edistää oppilaan luovuutta ja sosiaalisia taitoja sekä luoda edellytyksiä musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Laajan oppimäärän tavoitteiden tärkein eroavaisuus yleisen oppimäärän tavoitteisiin on, että laaja oppimäärä pyrkii mahdollistamaan musiikin itsenäisen harrastamisen lisäksi myös oppilaan hakeutumisen mahdollisiin ammatillisiin opintoihin musiikin alalla. Yleisessä oppimäärässä yhdessä oppiminen ja ryhmäopinnot ovat keskeisemmässä asemassa. (TPOPS 2017 Laaja, 47-51; TPOPS 2017 Yleinen, 41-44)

Musiikin luovan tuottamisen kannalta tavoitteet eivät vaihteleva kovinkaan paljon oppimäärien välillä. On kuitenkin syytä huomioda, että nämä tavoitteet voivat toteutua eri tavoilla oppimäärien muiden eroavaisuuksien ja koulutuksen järjestäjien takia.

Esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteina mainitaan lapsen musiikillisten valmiuksien, itsetunnon ja luovuuden kehittäminen. Leikinomaisella oppimisella edistetään lapsen oppimisvalmiuksia sekä taitoja toimia ryhmässä. Laaja oppimäärä korostaa, että musiikillisten taitojen kartuttamisen lisäksi opinnot ohjaavat oppilasta ”esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen etsimiseen” (TPOPS 2017 Laaja, 47). Yleisessä oppimäärässä mainitaan myös oppilaan omat ideat, mutta tavoitteiden painopiste on kuitenkin selvästi ilmaisun ja vuorovaikutuksen tapoihin tutustuminen (TPOPS 2017 Yleinen, 41).

Huomion arvoista on, että molemmissa oppimäärissä työtapoja määritettäessä luovuutta ei korosteta lainkaan. Mainitaksi tulee ”monipuolinen työskentely” ja ”oppimaan oppimisen taidot”, mutta opiskelijalähtöiset sisällöntuottamisen tavat jätetään mainitsematta kokonaan. (TPOPS 2017 Yleinen, 44; TPOPS 2017 Laaja, 51)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa musiikin luovan tuottamisen korostaminen jää selvästi vähemmälle kuin perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelmissa. Laajassa oppimäärässä musiikin rakenteiden ja lainalaisuuksien laajempi hahmottaminen on keskeisenä suuntaviivana, mutta sävellystä tai improvisointia ei mainita erityisen tehokkaana työtapana tämän saavuttamiseksi (vrt. POPS 2014 ja LOPS 2015). Säveltäminen ja improvisointi mainitaan kuitenkin tasavertaisena osa-alueena oppisisällöissä. Yleisen oppimäärän osiossa improvisointi ja säveltäminen mainitaan molemmat vain kerran.

4.2 Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa?

Nykyään vallitseva konstruktivistinen oppimiskäsitys on yksi keskeisimpiä argumentteja luovien työtapojen puolesta käydyssä keskustelussa (Elliott 2015). Oppimiskäsityksen keskeinen usko siihen, että oppijan tulee osallistua tiedon rakennusprosessiin asettaa vaatimuksen, että tällaisia mahdollisuuksia luodaan mahdollisimman paljon. Musiikin opetuksessa tämä tietenkin toteutuu improvisaation, säveltämisen, sävellyttämisen ja ylipäättään musiikin luovan tuottamisen keinoin.

Juuri konstruktivismin näkökulmasta onkin ehkä olennaista käyttää termiä musiikin luova tuottaminen (eikä spesifimmin sävellys tai improvisaatio jne.), koska oppijan mielikuvi- tus ja ideat voivat näyttää suuntaa missä tahansa kohtaa prosessia, eikä tätä ole välttämä- töntä ennalta määrätä.

Suoria perusteluja tai puolesta puhumista musiikin luovalle tuottamiselle ei löydy mones- takaan teoksesta, mutta luovuutta ja yhä enemmän myös sävellyspedagogiikkaa sekä muita musiikin luovaa tuottamista käsittelevää tutkimuskirjallisuutta on varsin runsaasti. Seuraavaksi kokoan yhteen eri tutkijoiden näkemyksiä siitä, minkälaisia suoria ja epä- suoria vaikutuksia musiikin luovalla tuottamisella nähdään olevan oppijaan.

Seuraavat alaotsikot viittaavat keskeisimpiin suuntaviivoihin, jotka kirjallisuuskatsauk- sessani päätin nostaa esiin luovan tuottamisen, sävellyksen, sävellyttämisen ja musiikil- lisen toimijuuden alueilla käydystä keskustelusta musiikkikasvatuksen tiedeyhteisössä. Samoja ilmiöitä on mahdollista jaotella (ja on jaoteltu) myös erilaisiin kategorioihin ja ne ovat monin tavoin päällekkäisiä.

4.2.1 Musiikki ja luovuus inhimillisenä osana elämää

”Luovuus on ihmisyyttä parhaimmillaan.”

- Kari Uusikylä (2012, 43)

Abraham Maslow’n (Psychology Today 2013) mukaan kaikissa ihmisissä on luovuuden aineksia ja kaikilla ihmisillä on oikeus luovaan itsensä toteuttamiseen. Luovuus tulee nä- kyviin eri tavoilla. Esimerkiksi erilaisista ongelmatilanteista selviäminen elämässä voi hyvin vaatia ”yhtä paljon” luovuutta kuin runon kirjoittaminen. (Uusikylä 2012, 41)

Maslow’n mukaan luova itsensä toteuttaminen on synnynnäinen osa ihmisyyttä, mutta kulttuurimme ja yhteisömme saavat ihmisen osittain tukahduttamaan itseilmaisunsa ta- pojen kirjon, onhan matkiminen myös yksi olennainen osa ihmisen oppimista. Konver- genttia ja divergenttiä ajattelua ei voida asettaa paremmuus järjestykseen, molemmat ovat olennainen osa ihmisen tapaa jäsenellä todellisuutta. (Psychology Today 2013; Psycho- logy Encyclopedia 2017; Uusikylä 2012, 20-21)

Luovuudelle vapautuminen ja spontaanius saattavat olla luonnollisimmillaan fyysisenä kokemuksenä. Esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikan tavoitteena on, että oppijan musiikil- lisiä valmiuksia kehitetään monipuolisesti musiikkia, kuuntelua ja liikuntaa yhdistävillä

harjoituksilla. Jaques-Dalcrozen (1921, 75) mukaan improvisaatio on spontaania sävellystä – keksimistä, ideoimista ja reagoimista yhtä aikaa. Liikkeellinen ilmaisu ja musiikki ovat toisistaan erottamattomat: kuunteleminen ohjaa liikettä ja päinvastoin (Juntunen 2004, 21; 63).

Luovan liikkumisen tehtävissä oppija reagoi spontaanisti, käyttää mielikuvitustaan ja tutkii itseään ja kehoaan. Juntusen mukaan (2013, 36): ”Spontaanin ilmaisun harjoitukset kehittävät kykyä uskaltaa tehdä jotain, joka ei ole suunniteltua ja hallittua.” Musiikkia spontaanisti ilmentäessään kaikki ovat väistämättä yksilöllisiä. Erilaisilla tehtävän annoilla voi ohjata oppijoita uusin näkökulmiin, mutta valta ja vastuu säilyvät liikkujalla yksilöllisesti. Luovan liikkumisen kautta liikkuja voi oppia uusia asioita ”kehostaan, ajatuksistaan, mielikuvituksestaan, ideoistaan ja itsestään.”

Olennaista luovissa ihmisissä (tai luovassa prosessissa) on se, etteivät he pelkää sisäisiä impulssejaan, vaan tarttuvat niihin, vaikka ne aluksi vaikuttaisivatkin järjettömiltä. Harjoittelun kautta tällaiset niin ajatus- kuin fyysisetkin prosessit harjaantuvat ja syntyy uusia kaavoja, mutta mieli on edelleen auki myös *kokeilulle*. Uusikylän (2012, 42) mukaan esimerkiksi suuret valtiomiehet, terapeutit, keksijät ja filosofit ovat tällaisia ajattelijoina. Itseään toteuttavassa luovuudessa ei ole aina (eikä välttämättä koskaan) tärkeää prosessin tai tuotteen laatu, vaan se, että ihminen unohtaa itsekritiikin ja vapautuu tekemään havaintoja lapsenomaisen ennakkoluulottomasti. Sen jälkeen on tilaa myös kritiikille, jos tarve vaatii. Uusikylä kuvailee asian yksinkertaisesti: ”Kypsä ihminen on samaan aikaan sekä voimakas aikuinen että leikkivä lapsi.” Lapsenomaisen kaltainen vapautunut luovuus on psyykkisen terveyden merkki. (Uusikylä 2012, 41-45)

4.2.2 Musiikillinen toimijuus ja kokonaisvaltainen kasvu

” Logic will take you from A to B. Imagination will take you anywhere. ”

- Albert Einstein

Yhteiskuntamme on siirtymässä ”kuluttamisen kulttuurista osallistumisen kulttuuriin”, jossa kynnyksen omaan taiteelliseen ilmaistamiseen ja vaikuttamiseen on matalampi kuin ehkä koskaan ennen. Digitalisoitumisen ansiosta musiikin kuuntelun, tekemisen ja jakamisen mahdollisuudet ovat lähes kaikkien saatavilla. Partin ja Westerlundin (2013, 23) mukaan verkkoyhteisöt tuovat mahdollisuuden ”valmiiden kulttuurituotteiden käytön sijaan kulttuurin sisällön tuottamiseen ja itseilmaisuun.” (Partti & Westerlund 2013, 23-24)

Partin tekemän tutkimuksen (Ahola & Partti 2016, 25-26) mukaan musiikintekijät liittivät säveltämisen ”yleiseen hyvinvointiin, jopa mielenterveyteen ja rakentaviin valintoihin elämän ratkaisevissa käännekohtissa.” Myös harrastajat kokivat musiikin luomisen ja itsensä toteuttamisen liittyvän olennaisesti itseensä. Ihmisen käsitystä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan toimia maailmassa kuvataan usein termillä toimijuus.

Partin (Ahola & Partti 2016, 26) mukaan säveltäminen on pohjimmiltaan luovaa leikkiä: ”Luova leikki on sekoitus vallattomuutta ja sääntöjä, joustavuutta ja sitoutumista, itsenäisyyttä ja yhteistyötä.” Säveltäessä ihmisen tunne omata äänestä vahvistuu. Musiikin eri elementeillä kokeillessa huomaa helposti, että vaihtoehtoja on äärettömästi ja että musiikin maailma ei ole valmis, vaan säveltäjä voi itse vaikuttaa siihen. Säveltäminen on siis ilmiö, jossa (uudelleen)järjestellään paitsi musiikillisia rakenteita, myös säveltäjän oman sisäisen maailman rakenteita. Tutkija Juha Torvisen mukaan ihmisellä vaikuttaa olevan sammumaton tarve ymmärtää omaa sisäistä maailmaansa sekä kehittyä ja kasvaa ihmisenä – ”tarve tuntea oma olemassaolonsa”. Myös musiikkiterapeutit ovat yhtä mieltä säveltämisen lukuisista mahdollisuuksista yksilön itsetunnon ja tunteiden käsittelyn kehittämiseen. (Ahola & Partti 2016, 25-26)

Leikkiminen on olennaista lapsen kehitykselle. Huovisen (2015, 84) mukaan leikin puuttuminen varhaisesta lapsuudesta jättää jäljen ihmisen persoonallisuuteen ennen kaikkea luovuuden puutteena ja psyykkisten voimavarojen puutteena. Leikkiminen opettaa ihmiselle kyvyn ”rakentaa mielikuvia ja käyttää niitä psyykkisessä työssä ja psyykkisen tasapainon ylläpitämisessä” (Huovinen 2015, 84). Muhosen (2016, 33-34) mukaan on tärkeää nähdä kaikki oppilaat kykenevinä luomaan musiikkia. Lasten uskoa omiin kykyihinsä voidaan tukea tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua luoviin prosesseihin.

4.2.3 Yhteisöllisyys ja vuorovaikutustaidot

”Yhteinen sävellyshanke tarjoaa siis luontevan ja turvallisen tavan harjoitella yhteisöllistä vuorovaikutusta ja prosessimaista työskentelyä. Parhaimmillaan tällainen sosiaalinen vuorovaikutus tuottaa taitoa navigoida erilaisten käsitysten, mielipiteiden ja kokemusten välillä.” (Ahola & Partti 2016, 34)

Yhdessä improvisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuuntelemisen taitoa ja ylipäättään kommunikaatiota (Huovinen 2015, 86). Hallamin (2006, 85-89) mukaan yhteisö

opettaa lapsia reagoimaan toistensa soittoon, neuvottelemaan ja vaihtelemaan ideoita sekä yhtäältä kunnioittamaan ja arvostamaan toisiaan.

Sari Muhonen (2016) korostaa väitöskirjassaan, että koulun musiikkikasvatus tavoittaa koko ikäluokan, joten on tärkeää pohtia sen tarjoamia osallistumisen mahdollisuuksia sekä sen tukemaa toimijuuden kuvaa. Oppimistilanteissa nouseviin ideoihin tarttuminen mahdollistaa, että voidaan yhdessä luoda merkityksellisiä opetus-oppimiskäytäntöjä. Periaatteessa musiikinopetuksen tarjoamat ilmaisun, luomisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuudet voivat parhaimmillaan vaikuttaa hyvin suurienkin ihmisryhmien sosiaaliseen kulttuuriin.

Furu (2016) korostaa, että luovuuden käytännön ilmeneminen on erottamattomasti kytköksissä yhteisöön ja vuorovaikutukseen. Taide on luovaa ja taiteilijoita pidetään ymmärrettävästi luovina yksilöinä. Yksilöt ovat toki välttämättömiä luovien prosessien kannalta, mutta tuotosten kannalta ryhmien sisäinen vuorovaikutus on tärkeämpää. ”Tarvitsemme muita, jotta luovuus saa tuulta siipiensä alle.” (Furu 2016)

Yhdessä säveltäminen vastustaa perinteistä länsimaisen taidemusiikin traditioon liittyvää käsitystä säveltäjyydestä. Sosiaalisen median ja teknologian tuomat mahdollisuuksien myötä yhteissäveltämisestä ympäri maailman on tullut arkipäivää. Musiikin omistajuuden käsite muuttuu ja keskiössä ei ole enää yksittäisten säveltäjien inspiraatio ja luomisprosessi, vaan erilaiset taiteelliset yhteisöt ja näiden tuotokset (ns. ”esteettiset hybridit”). (Partti & Westerlund 2013, 27)

4.2.4 Musiikillinen kasvu

Derek Bailey (Huovinen 2015, 2) on esittänyt, että ”improvisaatio on kaikkein laajimmin harjoitettu, mutta samalla kaikkein vähiten tunnustettu ja ymmärretty musiikillisen toiminnan muoto.” Azzaran (2012, 176) mukaan lukuisat klassisen musiikin kuuluisat säveltäjät, kuten Chopin, Mendelssohn ja Liszt, käyttivät improvisoimista osana työskentelyään ja olivat tunnettuja omien teostensa tyylinmukaisesta improvisoinnista. Myös muun muassa Bach, Beethoven ja Mozart ovat olleet tunnettuja taitavasta improvisoinnistaan. Improvisaatio on ollut olennainen siis olennainen tapa hahmottaa ja oppia musiikkia myös historiamme tunnetuimmille ”musiikkineroille”.

Hallamin (2001) mukaan musiikin rooli ihmisen elämässä on vailla vertaakaan. Sekä musiikintuottaminen että musiikin kuuntelu aiheuttavat mielihyvää yksilölle. Musiikin rakenteiden parissa työskentely, kuten säveltäminen ja sovittaminen, kehittävät ihmisen ongelmanratkaisu- ja oppimiskykyä. Musiikki on läsnä kaikkialla elämässämme, taustamusiikkina arjen askareissa ja tunnetiloissa. (Hallam 2001, 61-62)

Dalcroze-pedagogiikassa musiikin luova tuottaminen on keskeisessä osassa tiedon rakentamisen prosessissa. Opettaja ohjaa oppilaita improvisoinnin ja säveltämisen kautta soveltamaan opittuja asioita käytäntöön. Improvisoimalla oppilaat sekä oppivat lisää musiikillisia taitoja, että refleктоivat oppimistaan musiikillisia aineksia ja ilmiöitä luovasti. (Juntunen 2013, 37)

Musiikkikulttuurin kehittyminen niin Suomessa kuin globaalistikin on yksi taiteen syvimpiä periaatteita. Myös ammattimuusikon koulutuksen tulisi siis tähdätä muusikkouteen, jossa asiantuntijuus ja soittotaito ovat luovuuden välineitä, joilla musiikkiyhteisö uudistaa musiikkikulttuuria. (Hyry-Beihammer & al 2013, 174)

4.3 Opettajan rooli

Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen lisäksi halusin valottaa tuloksissani lyhyesti myös opettajan roolin monitasoisuutta ja sen tuomia haasteita. Rikandin (2013) mukaan opettajan oma persoonallisuus saa näkyä opetuksessa varsinkin säveltämisen ja improvisoinnin kohdalla. Musiikin luovan tuottamisen opettamisessa on haasteellista oppilaan auttaminen siten, että oppilaan oma ääni ja kokemus säilyvät läsnä prosessissa. Opettajan roolin tulee olla varsin sopeutuva erilaisten oppilaiden ja ryhmien tarpeisiin.

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013, 73-78) näkevät omiin kokemuksiinsa perustuen opettajalla olevan sävellystilanteessa viisi erilaista roolia:

1. *Mahdollistaja* luo ilmapiirin ja ympäristön, jossa oppilaan toimijuus vahvistuu.
2. *Kannustaja* antaa rohkaisevaa ja rakentavaa palautetta, mikä toimii vastapainona oppilaan itsekritiikille.
3. *Mallin antaja* hahmottelee esteettisiä suuntaviivoja ja auttaa oppilaita kohti itsenäistä musiikin tyylien hahmottamista.

4. *Taiteellinen tuottaja* auttaa viimeistelyssä ja antaa prosessin loppuvaiheessa sovitus ehdotuksia oppilaiden luomaan materiaaliin.
5. *Haastaja* kannustaa oppilaita kokeilemaan uusia ja yllättäviäkin ideoita. Haastaja voi esimerkiksi antaa alkusysäyksen ja väistyä kun prosessi lähtee käyntiin.

Yhteiskunnan ja teknologian kehityksen mukana musiikin rooli ihmisten elämässä muuttuu nopeasti ja opetuksen vastaaminen muuttuviin tarpeisiin on suuri koulutuspoliittinen haaste. Opetusneuvot Eija Kauppinen korostaa teknologian roolia lasten ”musiikkikulttuuriin sosiaalistumisessa”. Erilaiset sovellukset ja laitteet, jotka ovat myös lasten ulottuvilla mahdollistavat uudenlaisia musiikillisen tekemisen ja osallisuuden mahdollisuuksia. ”Koulu ei siis välttämättä ole ensimmäinen portti musiikillisen luovuuden maailmaan.” (Ahola & Partti 2016, 115-116)

Partin suorittamaan valtakunnalliseen kyselytutkimukseen osallistui yli 600 musiikin aineenopettajaa ja musiikkia työssään käyttävää luokanopettajaa. Vastanneista luokanopettajista 15 prosenttia ja noin neljäsosa aineenopettajista kertoi saaneensa koulutusta luovaan tuottamiseen. Koulutuksen puute näkyy myös opetuksen sisällöissä: Kyselyyn vastanneista opettajista 5% opettaa säveltämistä säännöllisesti ja 14% opettaa improvisointia säännöllisesti. (Partti 2014)

Koulumaailma on siis alati muuttuvassa tilassa, mikä asettaa opettajan koulutuksen näiden ilmiöiden ratkaisun kannalta keskeiseen asemaan. Musiikin luovan tuottamisen opettamisen parempaa tilaa kohti päästään kouluttamalla opettajia tähän paremmin. Tämä pätee aineenopettajien lisäksi myös luokanopettajiin, joilla kouluttaminen musiikin luovaan tuottamiseen opettamiseen on varsin puutteellista (Partti 2014; Ahola & Partti 2016, 115-118).

5 Pohdinta

5.1 Yhteenveto

Musiikin luovan tuottamisen rooli musiikin opiskelussa on askarruttanut musiikkikasvattajia enenevässä määrin etenkin viime vuosina. Vaikka monilla suomalaisilla musiikkikasvattajilla on runsaastikin kokemusta musiikin luovan tuottamisen opettamisesta, ei aiheesta ole juurikaan kokoavia julkaisuja tai suomenkielistä didaktista kirjallisuutta (Ojala & Väkevä 2013, 8). Tilanne on kuitenkin muuttumassa ja tiedeyhteisö on herännyt tähän puutokseen, joka sijoittuu olennaisesti kaiken taidekasvatuksen ytimeen sekä periaatteellisesti että käytännön tasolla. Musiikkikasvattajayhteisö toivottaa varmasti tervetulleeksi kaikki aktivoivat ja luovat uudet työtavat, joita on mahdollista keksiä ja kehittää, kunhan niiden integroimista koulumaailmaan tuetaan tarpeeksi.

Aiheesta läpikäymieni keskustelujen perusteella vaikuttaa kokonaisuudessaan siltä, että opetussuunnitelma ja koulumaailman käytänteet tähtäävät tietoisesti etenkin 4.2:n alaluvuissa käsittelemiini luovien työtapojen aiheuttamiin hyötyihin. Musiikin luovalla tuottamisella halutaan auttaa oppivia, nuoria ihmisiä kohti kokonaisvaltaista kasvua, hyvinvointia ja yhteisöllistä, aistillista elämän tapaa. Lisäksi luovat sisällön tuottamisen tavat nähdään erinomaisena tapana oppia musiikillisia taitoja.

Vaikka perustelut kytkeytyvät monilta osin luovien työtapojen ulkomusiikillisiin hyötyihin, nähdään musiikki ja luovuus onneksi myös itseisarvoina. Tämä näkökulma on esillä erityisesti kokemuksellisuuteen ja ilmaisuun painottuvassa keskustelussa, jossa usein korostetaan ihmisen tarvetta ilmaisuun ja kokemiseen – musiikki ja luovuus ovat kokonaisvaltaisesti kytköksissä kaikkeen olemiseemme. Mitä enemmän musiikin ja luovuuden inhimillisyyttä tutkitaan, sitä arvostavampaa ja monipuolisempaa työskentelyä musiikin parissa on mahdollista kehittää.

5.1 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Selkeimpänä jatkotutkimusaiheena tämän kirjallisuuskatsauksen tehtyäni koen ehdottomasti vielä kattavamman ja syväluotaavamman listauksen musiikin luovan tuottamisen hyödyistä. Yksi hyödyllinen jatkotutkimusaihe voisi olla myös historiallinen näkökulma.

Useimmat laadukkaat tutkimukset ja muu kirjallisuus johon törmäsin, oli toki ottanut huomioon myös historiallisen näkökulman – onhan tämä ensiarvoisen tärkeää yritettäessä ymmärtää jotain näin monitasoista ja jokseenkin primitiivistä ilmiötä. Kuitenkin historiallinen osuus oli lähinnä pohjustusta ja pääasiallinen keskiö tutkimuksella oli toisaalla. Mitä enemmän luovuuden historiaa on tutkittu, sitä enemmän on selvinnyt kuinka paljon nykyiset käsityksemme luovuudesta ovat edelleen hyvin vanhanaikaisia, varsinkin arkielämässä. Erityisesti koulutuksella on mahdollisuus vaikuttaa tähän.

Olennainen osa musiikin luovan tuottamisen aseman parantamista koulumaailmassa on myös opettajien kouluttaminen. Opettajien kokemuksia luovien työtapojen opettamisesta ja myös opettajien koulutusta näihin teemoihin olisi hyödyllistä tutkia enemmän. Sama pätee periaatteessa kaikkiin aineisiin, vaikka luovien työtapojen mahdollisuuksia (ainakin nykyisen koulutusjärjestelmän puitteissa) on huomattavasti enemmän taideaineissa.

Osaa näistä tutkimusaiheista on jo tutkittu, mutta koen musiikin luovan tuottamisen monitasoisen luonteen ja sen hyötyjen olevan suurelta osin edelleen pimennossa musiikkikasvattajilta.

Lähteet

- Ahola, A. & Partti, H. 2016. Säveltäjyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden kouluissa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Azzara, C. D. 2002. Improvisation. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. 171–187. New York: Oxford University Press.
- Bailey, D. 1980. *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. Ashbourne: Moorland.
- Björk, C., Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Julkaistu teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. 54–70. Juva: Bookwell Oy.
- Burnard, Pamela. 2012. *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Deliège, Irène & Wiggins, Geraint (editors). 2006. *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Cornwall: Psychology Press.
- Dickey, M. R. 1992. A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 113, 27-40.
- Elliott, D. J. 2005. *Praxial music education. Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Furu, P. 2016. Luovuus syntyy yhteisessä tekemisessä. *IssuesX Taideyliopiston lehti* 2016 (1), 51.
- Hallam, S. 1998. *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. 6.-7. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Huovinen, E. (toim.) 2015. *Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Turku: Painosalama Oy.

- Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Julkaistu teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. 150–182. Juva: Bookwell Oy.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim). Säveltäjäksi kasvattaminen. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Opetushallitus.
- Muhonen, Sari. 2016. Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica 67.
- Muukkonen, Minna. 2010. Monipuolisuuden eetos, musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Jaques-Dalcroze, E. 1921. Rhythm, Music and Education. Lausanne: Foetisch.
- Juntunen, M-L. 2004. Kehollisuus Dalcroze-rytmiikassa. Oulun yliopisto. Oulu.
- Juntunen, M-L. 2010. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.L. Juntunen. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36-94.
- LOPS. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, Juha & Väkevä, Lauri. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Taiteen perusopetus. <http://minedu.fi/taiteen-perusopetus>
Luettu 7.11.
- Partti, H. 2014. Musiikin luova tuottaminen kouluissa -kyselytutkimus. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Petticrew, Mark. 2001. Systematic Reviews from Astronomy to Zoology: Myths and Misconceptions. British Medical Journal 322: 7278, 98–101.
<http://eprints.gla.ac.uk/95/1/BMJPetticrew2001.pdf>
- Plucker, J. A. 2010. Introduction to the Special Issue: Commemorating Guilford's 1950 Presidential Address: Creativity Research Journal 13: 3-4

POPS. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Psychology Encyclopedia. 2017. Divergent Thinking.

<http://psychology.jrank.org/pages/190/Divergent-Thinking.html>

Luettu 19.10.2017

Psychology Today. 2013. Maslow on Creativity.

<https://www.psychologytoday.com/blog/one-among-many/201309/maslow-creativity> Luettu 19.10.2017

Rikandi, I. (2013). "Minulla on ehkä sikainfluenssa" ja muita tarinoita – säveltäminen osana musiikkioppilaitoksen pianonsoitonopetusta". Teoksessa: Ojala, J. & Väkevä, L. (toim). Säveltäjäksi kasvattaminen. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Opetushallitus.

Salminen, Ari. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.

TPOPS. 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS. 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Uusikylä, K. 1999. Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: ATENA Kustannus

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-kustannus