

Miksi musiikin luovaa tuottamista pitäisi opettaa?

Katsaus musiikin luovan tuottamisen tavoitteisiin ja perusteisiin

Tutkielma (Kandidaatti)

28.4.2017

Maija Rebekka Sihvola

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Miksi musiikin luovaa tuottamista pitäisi opettaa?	28
Tekijän nimi	Lukukausi
Maija Rebekka Sihvola	kevät 2017
Koulutusohjelman nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tiivistelmä	
<p>Tässä tutkimuksessa perehdyttiin musiikin luovan tuottamisen perusteisiin. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia tavoitteita musiikin luovan tuottamisen opettamiselle asetetaan opetussuunnitelmatasolla ja millä tavoin musiikin luovan tuottamisen tarpeellisuutta musiikinopetuksessa perustellaan alan ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa.</p> <p>Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisia tavoitteita musiikin luovan tuottamisen opettamiselle asetetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa? 2. Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa? <p>Musiikin luovan tuottamisen opetukselle on asetettu tavoitteita muun muassa valtakunnallisissa perusopetuksen, lukion sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Luova tuottaminen korostuu erityisesti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmassa. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissakin musiikin luovan tuottamisen opettamista sivutaan muutaman kerran. Tutkimuskirjallisuuden perusteella tavoitteet eivät vielä toteudu oppilaitoksissa toivotulla tavalla.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista löytyy useita argumentteja musiikin luovan tuottamisen opettamisen puolesta. Yksilön itsetunnon, itseluottamuksen sekä sisäisen kokemusmaailman tukeminen ovat nousseet esille useissa tutkimuksissa tärkeäksi perusteluksi opettamisen puolesta. Monet tutkijat ovat nostaneet myös esille ihmisen oikeuden luovuuteen ja sitä myötä kokonaisvaltaisen luovuuden tukemisen opetuksessa. Musiikin luovan tuottamisen opettaminen näyttää tukevan myös muita musiikillisia taitoja, sekä muita oppimis- ja vuorovaikutustaitoja.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että musiikin luova tuottaminen on tärkeä osa musiikin kokonaisvaltaista opetusta ja ihmisenä kasvua. Uuden opetussuunnitelman myötä myös koulujen musiikinopetukseen tullaan edelleen lisäämään luovaa tuottamista.</p>	
Hakusanat	
Improvisointi, säveltäminen, luovuus, musiikin luova tuottaminen	
Tutkielma syötetty plagiointitunnistusjärjestelmään	
5.4.	

Sisällys

1 Aluksi.....	4
2 Keskeiset käsitteet	6
2.1 Luovuus	6
2.1.1 Lahjakkuudesta omaperäisyyteen.....	6
2.1.2 Luovuuskäsityksiä	7
2.2 Oppimiskäsityksen muutos musiikkikasvatuksessa	9
2.3 Improvisaatio ja säveltäminen	10
2.3.1 Improvisaatio	10
2.3.2 Säveltäminen	11
2.3.3 Musikin luova tuottaminen.....	12
3 Tutkimusasetelma.....	13
3.1 Tutkimustehtävä	13
3.2 Metodina kirjallisuuskatsaus	13
3.3 Tutkimuksen suorittaminen.....	14
4 Tulokset	16
4.1 Millaisia tavoitteita musiikin luovan tuottamisen opettamiselle asetetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa?.....	16
4.1.1 Musikin luova tuottaminen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	16
4.1.2 Musikin luova tuottaminen vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa	17
4.1.3 Musikin luova tuottaminen vuoden 2002 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa	18
4.2 Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan?.....	18
4.2.1 Oikeus luovuuteen	19
4.2.2 Yksilö vaikutusvaltaisena yhteisön jäsenenä.....	20
4.2.3 Musikillinen kasvu.....	21
4.2.4 Oppiminen ja vuorovaikutustaidot	23
5 Yhteenveto.....	25
5.1 Pohdintaa.....	25
5.2 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita.....	26
6 Lähteet	27

1 Aluksi

Improvisoiminen ja säveltäminen kuuluvat jokaisen musisoijan työnkuvaan. Niin yhteissoitto, sovittaminen kuin yksittäisen soittajan tulkintakin sisältävät ennalta määrittelemättömän, tuntemattoman musiikillisen sisällön tuottamista. Improvisoimista ja säveltämistä on tutkittu paljon ja niitä on yritetty määritellä yksiselitteisesti. Myös niiden opettamista on tutkittu ja opettamisen mahdollisuuksista ja rajallisuuksista kästelty.

Nykyinen musiikkikasvatuksen alalla vaikuttava keskustelu näyttäisi suosivan improvisaation ja säveltämisen yhdistämistä yhden otsikon alle: musiikin luova tuottaminen. Yhdistäminen sallii oppijan ja opettajan vapauden liikkua oppimistilanteessa termin sisällä vaikuttavissa ilmiöissä sekä laajentaa ja määritellä termiä omiin tarpeisiin sopivaksi yhä uudelleen. Vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa ohjataan musiikinopettajia yhä lisäämään musiikin luovaa tuottamista opetuksessaan.

Musiikillinen luova tuottaminen onkin olennainen osa musiikillista ymmärryksen ja musiikillisen identiteetin kasvua. Mittausten mukaan koulujen musiikintunneilla silti harvoin harrastetaan musiikin luovaa tuottamista. Ahola ja Partti (2016) kirjassaan *Säveltäjyyden jäljillä* kritisoivat kouluopetuksesta puuttuvan luovan tuottamisen problematiikkaa osuvalla esimerkillä kuvataiteen opetuksen puolelta. Kukaan ei voisi enää kuvitella, että kuvataiteen tunnilla ainoastaan jäljennettäisiin kuuluisia maalauksia, eikä lainkaan tuotettaisi omaa taidetta. Kirjoittajien mukaan musiikinopetuksen tulisi seurata kuvataiteen opetuksen mallia. (Ahola & Partti 2016, 9)

Olen muusikon opinnoissani ja töissäni törmännyt musiikin luovaan tuottamiseen monessa muodossa: sitä on opetettu minulle ja toisaalta minua pyydetty opettamaan sitä. Usein olen tuntenut olevani valmis ja varustettu näitä tilanteita varten, toisinaan on taas tuntunut, ettei minulla ole minkäänlaisia eväitä matkassa. Luovan tuottamisen opettaminen on hieman epäselvää selkeiden tavoitteiden puuttumisen vuoksi.

Olen nähnyt ja kokenut, kuinka musiikin luova tuottaminen rohkaisee niin harrastajia kuin alan ammattilaisiakin muusikkoina ja luovina ihmisinä. Tuntuu kuitenkin siltä, että alan tutkijat arastelevat perustella musiikin luovan tuottamisen opettamista musiikillisilla hyödyillä. Välillä tutkijat kokevat helpommaksi tukeutua mieluummin ulkomusiikilliseen kuin musiikilliseen perusteluun luovan tuottamisen hyödyistä.

Vaikuttaa siltä, että musiikkikasvatuksen alan opinnoissa perustellaan musiikin luovan tuottamisen opettamista laihasti. Musiikin luovaa tuottamista pidetään itsestäänselvytenä – kukaan ei kysy, miksi sitä pitäisi tai kannattaisi opettaa. Tulevan opettajan näkökulmasta tässä taas piilee ongelma: jos ei osaa perustella, miksi tiettyä asiasisältöä käsitellään, ei opettamiselle osaa luoda tavoitteita. Paitsi päivittäisessä opetustyössä, myös opetussuunnitelmatyössä on ensiarvoisen tärkeää, että ymmärretään tavoiteltavan työn perusteet. Tästä syystä haluan kandidaatintutkielmassani kartoittaa mahdollisimman perusteellisesti, miten eri musiikkikasvatuksen alalla vaikuttavat tutkijat määrittelevät musiikin luovan tuottamisen opettamisen tavoitteet ja perusteet. Haluan ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat taustalla, kun opettaja ja oppilaat ovat luovan tekemisen ytimessä.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Luovuus

”Luovuus on se ratkaiseva tekijä, joka erottaa ihmisen apinasta”, toteaa Mihály Csikszentmihályi (Uusikylä 2012, 47). Mitä luovuus sitten oikein on? Susan Hallamin mukaan luovuus tiivistyy ihmisen kykyyn luoda uutta (Huovinen 2015, 82). Piirto ja Uusikylä huomauttavat, että luovuus kiinnittyy aina johonkin erityisalaan (1999, 6–7). Olennaista on myös, että luovaan tekemiseen liittyy epävarmuustekijöitä ja riskejä, jotka luova ihminen hyväksyy osaksi toimintaansa.

Luovuustutkimuksen historia jaetaan kolmeen vaiheeseen: nerouden aika, lahjakkuuden aika ja omaperäisyyden aika (Uusikylä 2012, 63). Kaikki tutkijat eivät toki ole aina solahta- neet oman aikakautensa valtavirtaan, vaan ovat voineet perustella ajatuksensa usein heitä edeltäneisiin tutkijoihin nojaten. Käsittelen seuraavaksi siirtymää lahjakkuuden ajasta oma- peräisyyden aikaan, sillä se liittyy olennaisesti tutkimusaiheeseeni.

2.1.1 Lahjakkuudesta omaperäisyyteen

Ymmärrystä luovuudesta on perinteisesti määrittänyt käsitys siitä, että yksittäisille ihmisille on sattumanvaraisesti suotu tietty määrä luovuutta. Väittämää tukee se, että luovuus on ainoastaan osittain perinnöllistä. 1900-luvulle tultaessa luovuuden universaalia olemusta ei ymmärretty lainkaan, vaan ajateltiin, että luovuus on ainoastaan joidenkin ihmisten erityis- oikeus. Ihmisten välisiä eroja tutkittiin lahjakkuuden näkökulmasta olettaen, että ihmisen biologiasta ja sosiologiasta löytyisi vastaus taiteilijoiden, runoilijoiden ja tiedemiesten erityis- laatuksiin. (Piirto & Uusikylä 1999, 12)

Vuosi 1950 osoitti uuden suunnan luovuustutkimuksen historiassa, kun yhdysvaltalainen psykologi J. P. Guilford valittiin Yhdysvaltojen psykologisen yhdistyksen (American Psychological Association) puheenjohtajaksi (Plucker 2010). Asemaansa hyödyntäen Guilford piti paljon huomiota saaneen puheen, jossa hän vetosi luovuustutkimuksen kehittämisen puolesta. Guilford puolusti kantaansa muun muassa argumentoimalla, että ihmisaivojen taloudellinen arvo on siinä, millaiseen luovaan työskentelyyn ne kykenevät. Siksi oli niin tiedeyhteisön velvollisuus kuin etu alkaa ymmärtää luovuutta laajemmin. (Uusikylä 2012, 17)

1950-luvulla lahjakkuustutkimus muuntui siis luovuustutkimukseksi, eikä luovuuden enää nähty kuuluvan ainoastaan taiteilijoille ja tiedemiehille. Tutkimuksen kehittämisen myötä

havaittiin myös ongelmia tutkimusmenetelmissä: luovuutta universaalina ilmiönä on hankala mitata ja sen ilmenemistä eri aloilla on mahdotonta vertailla. (Uusikylä 2012, 21) Guilfordin tekemän tutkimuksen mukaan tiettyjä luovan persoonallisuuden piirteitä on kuitenkin jonkin verran mahdollista eritellä. Hänen mukaansa esimerkiksi kyky ajatella luovasti on *divergenttiä*. Tällä hän tarkoittaa, että luovasti toimiva ihminen kykenee kehittämään ainutlaatuisia ja originaaleja ideoita ja keksimään useita ratkaisuja ongelmaan (Psychology.jrank.org 2017).

Guilford määritteli luovuuden divergenttiä luonnetta pidemmällekin. Hän jakoi luovasti toimimisen ja neljään komponenttiin: *fluenssi*, *fleksibilisyys*, *originaalisuus* sekä *elaboraatio*. Fluenssi merkitsee sitä, että luova ihminen kykenee tuottamaan useita ideoita ja ratkaisuja ongelmaan. Fleksibilisyys taas viittaa siihen, että ihminen yhtäaikaaisesti punnitsee eri ratkaisuvaihtoehtoja ja lähestymistapoja ongelmaan. Originaalisuuden käsitteellä Guilford ilmaisee luovan ihmisen taipumusta tuottaa erilaisia ja erityisempiä ideoita kuin muut, eli kansankielisesti taipumusta ajatella ”outside the box”. Elaboratio taas merkitsee kykyä organisoida hajanainen ideakokonaisuus ja sen yksityiskohdat, sekä panna se täytäntöön. (Psychology.jrank.org 2017)

Guilford oli myös innokas kehittämään erilaisia luovuustestejä luovuuden yksilöllisten erojen mittaamiselle (Uusikylä 2012). Hän ei kuitenkaan uskonut, että luovat ihmiset pääsivät oikeuksiinsa standardeissa älykkyystesteissä siksi, että tällaiset älykkyystestit palkitsevat luovaa käyttäytymistä enemmän konvergenttia toimintaa. Konvergentti toiminta viittaa ideoiden karsimiseen ja yhteen, yleistäen parhaaseen, lopputulokseen pääsemistä. (Psychology.jrank.org 2017)

J.P. Guilford ei toki ole ainoa, joka on tutkinut luovuutta tai joka on kehittänyt luovuusteorioita. Hänen puheensa antama alkusysäys nykyiselle luovuustutkimukselle on kuitenkin historiallisesti merkittävä.

2.1.2 Luovuuskäsityksiä

Ihminen toteuttaa luovuuttaan uskaltamalla tehdä jotain uutta, persoonallista ja itseään tyydyttävää. Luovuus vaikuttaa positiivisesti ihmiseen ja hänen kauttaan eri organisaatioiden toimintaan. Rohkaisemalla ihmisiä luovuuteen heitä opetetaan luottamaan itseensä ja soveltamaan rohkeasti omaa osaamistaan sekä venyttämään osaamisen joko todellisia tai kuviteltuja rajoja. Näin esimerkiksi taidetta voidaan käyttää välineenä, joka vahvistaa ihmisen itsetuntoa ja jonka avulla tämän identiteetti rakentuu. (Piiro & Uusikylä 1999, 6)

Uusikylä (2012) on jaotellut eri luovuutta tutkineet filosofit ja tutkijat eri kategorioiden alle. Hän aloittaa esittelemällä käsityksiä, jotka keskittyvät luovuuden mystiseen olemukseen eli luovuuteen neroutena. Esimerkiksi kreikkalainen filosofi Platon korostaa inspiraation merkitystä taiteilijan luovassa prosessissa (Uusikylä 2012, 23). Inspiraatio ei ole tahdonalainen tila, eikä siis kontrolloitavissa. Samoin yhdysvaltalainen psykologi E. Paul Torrance kutsuu luovuutta ”oivalluksen ja intuition kokemuksiksi” (Uusikylä 2012, 24), jotka eivät nekään ole seurausta ihmisen tahdonalaisesta valinnasta.

Uusikylä esittelee myös mekaanisen luovuuskäsityksen, jota edustavat muun muassa englantilainen luonnontieteilijä Charles Darwin sekä yhdysvaltalainen behavioristi ja psykologi B. F. Skinner. Tämä luovuuskäsityksen haara pohjautuu käsitykseen luovuudesta *lahjakkuutena*. Darwinin mukaan luovuuden perusta löytyy siis biologiasta ja sattumasta, minkä lisäksi ihmisen elinympäristö vaikuttaa tämän luovaan toimintaan. Skinner yhtyy Darwinin mielipiteeseen ja lisää, että ainoastaan ihmisen toimiessa ”tietoisesti uudistavasti”, hänelle tulee antaa kunniaa saavutuksistaan. (Uusikylä 2012, 27)

Nykyinen luovuustutkimus on taas niin sanottua *omaperäisyyden* aikaa. Esimerkiksi yhdysvaltalainen Abraham Maslow edustaa luovuustutkimuksen omaperäisyyttä korostavaa haaraa. Hänen mukaansa on jokaisen ihmisen tehtävä määrittää merkitys ja tarkoitus omalle elämälleen ja olemiselleen. Maslow ajattelee myös, että luova itsensä toteuttaminen on ihmisen luonnollinen taipumus ja niin ollen myös oikeus. (Uusikylä 2012, 41)

Maslow (2000) jakaa käsityksensä luovuudesta kahteen osaan. Luovuus on ensinnäkin ihmisen synnynnäinen, merkityksiä toteuttava taipumus, joka vahvistaa ihmisen identiteettiä ja itsetuntoa sekä on merkki psyykkisestä hyvinvoinnista. Toisekseen luovuus voi olla poikkeuksellista taipumusta tiettyyn erityisalaan. Tällainen luovuus edellyttää sitä toteuttavalta ihmiseltä laajaa osaamista ja taitoja. Maslow painottaa, että tämä erityisala ei välttämättä ole taideala – esimerkiksi hyvä vanhemmuus voi vaatia saman määrän luovaa ajattelua kuin taulun maalaaminen. Maslow’n mukaan kaikenlainen luovuus edellyttää kuitenkin rohkeutta, vapautta, spontaaniutta sekä itsensä hyväksymistä. (Maslow 2000, 22–23; Uusikylä 2012, 41)

Luovuuden määritelmiä on siis monia. Tästä syystä kokonaiskuva voi jäädä hieman sekavaksi. Piirto ja Uusikylä (1999, 28) esittelevät tästä syystä Frank Barronin, jonka mukaan huolimatta erimielisyyksistään lähes kaikki luovuuden tutkijat ovat yksimielisiä neljästä lausumasta. Ensinnäkin luovuus on uuden luomista ja se tapahtuu usein alitajuisesti. Toisekseen luovuuden tuloksena syntyneet tuotokset voivat olla monenlaisia ja luovuus liittyykin

lukemattomiin eri aloihin. Kolmanneksi luovuutta voidaan tutkia yksilön, luovan prosessin ja syntyneen produktin kautta. Neljänneksi jokaiseen luovaan tapahtumaan liittyy ”omape- räisyyttä, epätavallisia ratkaisuja – joskus jopa neroutta”. (Piirto & Uusikylä 1999, 28)

2.2 Oppimiskäsityksen muutos musiikkikasvatuksessa

Vallalla ollut behavioristinen oppimiskäsitys alkoi muuttua 1900-luvun loppupuolella. Kognitiivinen ja siitä muunnettu konstruktivistinen oppimiskäsitys alkoivat saada jalansijaa pait- si maailmalla, myös suomalaisessa kouluopetuksessa ja musiikinopetuksessa. (Björk & al 2013, 66) Esimerkiksi vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas osallistuu aktiivisesti yhteiseen tiedonrakennus- prosessiin (2004, 18). Esittelen seuraavaksi lyhyesti behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen.

Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen tapahtuvan ulkoisen toimijan ansioista. Opettaja on koskematon auktoriteetti, joka ikään kuin kaataa absoluuttista, muuttumatonta tietoa oppilaan päähän. (Hyry-Beihammer & al 2013, 153) Erityisesti musiikissa korostunut mestari-kisälli –traditio on osa behavioristisen oppimiskäsityksen voittokulkua (Björk & al 2013, 57). Konstruktivistinen oppimiskäsitys taas ajattelee tiedon olevan kontekstista ja tietäjästä riippuvaista. Tietoa ei siis voi antaa tai ottaa vastaan absoluuttisena, mistään riippumattomana kokonaisuutena. (Hyry-Beihammer & al 2013, 154) Konstruktivistinen oppimiskäsitykseen pohjautuva opetus edellyttää, että opettaja sallii oppilaan olevan aktiivi- nen osallistuja oppimistapahtumassa ja ymmärtää oppilaan valikoivan ja rakentavan tietoa (Björk & al 2013, 58).

Uudistunut oppimiskäsitys vaikuttaa laajalti myös musiikinopettajan työnkuvaan. Muukko- sen (2010) mukaan yksilökonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaavien opetussuunni- telmien myötä musiikinopettajan on entistä enemmän kyettävä perustelemaan niin itselleen kuin muillekin, miksi musiikkia on tärkeä opettaa (89). Tämän lisäksi hänen tulee eneneväs- sä määrin pohtia oman työnsä tavoitteita ja työskentelytapoja. Monipuolistuvat työtavat haastavat musiikinopettajia myös laittamaan opetuksen sisällöt tärkeysjärjestykseen. Taide- aineiden tuntimäärien karsiminen myös vaikeuttaa opettajan tehtävää saavuttaa tavoitteet. (2010, 89)

2.3 Improvisaatio ja säveltäminen

Säveltäminen ja improvisaatio liittyvät olennaisesti yhteen: kaikki säveltäminen on oikeastaan improvisoimista ja toisaalta kaikki improvisoiminen säveltämistä. On hankalaa tavoittaa improvisaation ja säveltämisen välistä rajapintaa tai erillisiä ominaisuuksia – tutkimuskirjallisuudessa kyseisiä ilmiöitä ei toisaalta ole osattu ja toisaalta halutakaan rajata yksiselitteisesti. Tutkimukseni kannalta lienee silti perusteltua hahmotella peruselementtejä, jotka määrittävät näitä ilmiöitä. (Ojala & Väkevä 2013)

2.3.1 Improvisaatio

Käytän tässä tutkimuksessani rinnakkain termejä improvisaatio ja improvisoiminen. Eri musiikin alojen kirjallisuudessa sanoja usein käytetään ja pidetään toistensa vastineina. Omasta mielestäni *improvisaatio* vaikuttaisi kuitenkin viittaavan enemmän koko ilmiöön, kun taas *improvisoiminen* on tapahtuma, jossa itse musiikillista toimintaa tapahtuu. Pyrinkin tutkimuksessani käyttämään sanoja eritellysti, edellä selitetyissä merkityksissä.

Usein musiikillisen improvisoimisen ajatellaan olevan vain spontaania äänentuottamista. Nykyisessä keskustelussa musiikkikasvatuksen alalla musiikillista improvisaatiota ei useinkaan eroteta säveltämisestä ja musiikillisesta tuottamisesta (Ahola & Partti 2016; Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013). Improvisaatio onkin olennainen osa musiikin luovaa tuottamista. Tästä syystä tutkimuksessani paitsi käsittelem näitä eri termejä liukuvasti ja limittäin, ja myös yleistän joitain improvisaation opettamisen tavoitteita koskemaan musiikillista tekemistä ja toimijuutta.

Improvisaatiota on kuitenkin kautta historian tutkittu omana ilmiönään. Erkki Huovinen (2015) on kartoittanut improvisaation erilaisia määritelmiä. Hänen mukaansa jokainen määritelmä on aina sidoksissa siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa se luodaan (2015, 8). Muun muassa Lortat-Jacob kutsuu improvisoimista reaaliajassa säveltämiseksi (1987, 68). Samoin Jaques-Dalcroze luonnehtii improvisaation olevan ”nopeaa ja spontaania sävellystä” (Juntunen 2013, 35). Bonnie Wade taas painottaa muusikon suhdetta musiikilliseen materiaaliin, jota toimija käyttää ja kehittää joustavasti (2004, 110).

Huovinen (2015, 11) toteaa, että improvisoimista rajoittaa aina jokin tekijä. Näitä tekijöitä ovat muun muassa käytettävissä olevat soittimet ja välineet, improvisoijien oma havaintokyky sekä heidän kulttuuriset lähtökohdansa ja omaksumansa ihanteet. Bailey (1980) tukee tätä näkökantaa vahvistamalla, että improvisaatio suhteutuu aina ennen koettuun tapahtuneeseen. Tästä seuraa esimerkiksi se, että kokenut muusikko improvisoi jossain määrin eri

tavalla kuin amatööri musiikin harrastaja. Laaja ymmärrys musiikillisten elementtien suhteista toisiinsa ohjaa muusikon toimintaa ja saattaa pahimmillaan jopa tukahduttaa valinnanmahdollisuuden. Mahdollisista ”vääristä” tai ”epämusikaalisista” ratkaisuista tietämätön on kenties vapaampi toteuttamaan impulsejaan. Loppujen lopuksi improvisaatio on aina toimintaa tunnetun ja ennalta tuntemattoman välillä (Huovinen 2015, 13).

Eri improvisaatioperinteissä pyritään hyödyntämään valmiita malleja eri verran. Esimerkiksi Bruno Nettlin (1974) mukaan afroamerikkalaisessa bluesissa improvisoimista ohjaa tietty säerakenne, sointukulku ja asteikot. Länsimaisessa taidemusiikissa taas klassiset harmoniakulut ja käsiteltävän kappaleen aikakausi vaikuttavat suuresti esimerkiksi siihen, millaisen kadenssin konserton soittava solisti voi improvisoida. Vapaassa improvisoisessa taas pyritään eroon kaikesta ennalta tunnetusta, vaikka tämä ei voikaan täysin toteutua. (Huovinen 2015, 13)

Kuten näemme, musiikillinen improvisaatio on ilmiönä niin laaja, ettei sitä oikeastaan voida sitoa yhteen määritelmään. Kuitenkin jokaisessa määritelmässä viitataan improvisoimiseen toimintana, joka on jossain määrin valmistelemattoman musiikillisen äänen reaaliaikaista tuottamista.

2.3.2 Säveltäminen

Aholan ja Partin (2016) mukaan muusikoiden ja musiikinopettajien asenteissa näkyy edelleen vanhakantainen käsitys säveltämisen luonteesta. Säveltäjän ajatellaan olevan ihminen, joka on luontaisesti taipuvainen musiikilliseen tuottamiseen, ja niin säveltäminen nähdään ainoastaan tiettyjen ihmisten tehtävänä. Näin kynnys säveltää on korkea.

Ojala ja Väkevä toteavat, että kautta historian luovat työtävät ovat olleet suuressa osassa suomalaisessa varhaisiän musiikinopetuksessa (2013, 17). Suomalaisessa kulttuurissa musiikkikasvatuksen pidemmän tähtäimen tehtävä on kuitenkin ollut tuottaa yhteiskuntaamme esiintyviä solisteja. Siksi säveltämisen rooli opetuksessa on kaventunut ja sitä myötä myös säveltäjäyys rajautunut tiettyjen nerojen yksinoikeudeksi. (Ojala & Väkevä 2013, 18) Tällainen kapeakatseinen näkemys säveltämisen luonteesta on kuitenkin haitallinen, sillä se suorastaan estää ihmisiä identifioimasta itseään säveltäjiksi. Aholaa ja Parttia lainaten, ”yksinäisen neron legenda pitää murtaa” (2016, 11).

Historian silmissä legenda ei ole kuitenkaan elänyt vielä kauaa. Vielä myöhäiskeskiajalla säveltämistä ei pidetty edes erillisenä ammattina. Erilaiset tarpeet määrittivät, millaista musiikkia sävellettiin, eikä tekijänoikeuksista ollut tietoaakaan. Tutkija Veijo Murtomäkikin ko-

rosta, että käsitys inspiraatiota etsivästä säveltäjämestarista on musiikin historian näkökulmasta varsin tuore. (Ahola & Partti 2016, 22)

Ojala ja Väkevä (2013) asettavat säveltämiselle kaksi eri merkitystä. Ensimmäinen on se, että säveltää säveltää musiikillisia teoksia eli sävellyksiä. Tässä merkityksessä korostuu produkti eli tuote, jonka säveltämisprosessi synnyttää. Toinen säveltämisen merkitys on mitä tahansa toimintaa, jossa etsitään ja sovelletaan musiikilliseen ääneen linkittyvää luovaa potentiaalia. (Ojala & Väkevä 2013, 8) Ojala ja Väkevä esittelevät myös C. S. Peiracen näemyksen. Peirce on pragmatistisen semiotiikan isä, jonka mukaan säveltäminen voidaan nähdä yksilön suhteena itseensä ja toisaalta yksilön suhteena yhteisöön. Tämä tarkoittaa, että säveltäjä ensinnäkin luo merkityksiä musiikilliselle äänelle henkilökohtaisen ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessin kautta. Toisekseen säveltäjä etsii tapoja viestiä musiikkinsa kautta tietyille yhteisölle, tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. (Ojala & Väkevä 2013, 15–16)

Säveltäjä Lotta Wennäkoski (2011) pohtii kolumnissaan säveltäminen-sanan merkitystä suomen kielessä. Hänen mukaansa se on liian mahtipontinen ja pelottava. Wennäkoski huomauttaa, että useassa muussa kielessä sana säveltäminen viittaa myös järjestämiseen, asettamiseen, eri komponenttien yhdistelyyn. Sanan luomat merkitykset eivät välttämättä näissä kielissä luo samanlaisia paineita produktin ainutlaatuisuudesta kuin suomen kielessä.

2.3.3 Musiikin luova tuottaminen

Nykyisin musiikkikasvatuksen alan keskustelussa käytetään käsitteiden *luova musiikillinen toimiminen*, *säveltäminen* ja *improvisoiminen* sijasta enenevässä määrin kaikki edellä mainitut ilmiöt kattavaa termiä *musiikin luova tuottaminen*. Esimerkiksi Ahola ja Partti (2016) sekä useat kirjoittajat artikkelikokoelmakirjassa *Musiikkikasvattaja*. Kohti reflektiivistä käytäntöä (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013) käyttävät tuota määritelmää puhuessaan oppilaan aktiivisesta musiikillisesta osallisuudesta musiikinopetuksessa. Myös perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa puhutaan musiikin aineen kohdalla luovasta tuottamisesta (POPS 2014, 422). Termien yhdistäminen laajemman otsikon alle antaa enemmän tilaa luoda, yhdistellä ja soveltaa eri ilmiöitä, jotka liittyvät aktiiviseen musiikilliseen toimimiseen. Tutkielman kirjoittajana minun on myös helpompi keskittyä itse aiheeseen, kun ei tarvitse keskittyä erittelemään improvisaatiota, säveltämistä ja muuta luovaa musiikillista toimintaa toisistaan. Muun muassa näistä syistä aion käyttää juuri nimitystä musiikin luova tuottaminen tutkimuksessani.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä

Kandidaatintutkielmassani selvitän, millä eri tavoin musiikkikasvatuksen alan tutkijat perustelevat musiikin luovan tuottamisen opettamista. Tarkoitukseni ei ole kyseenalaistaa opetuksen tarpeellisuutta vaan kartoittaa ja luokitella erilaisia näkökantoja ja perusteluja. Pyrin tutkielmassani ymmärtämään, miksi musiikin luovaa tuottamista opetetaan ja tutkimustulosteni perusteella kommentoimaan sitä, miksi suomalaisessa koulumusiikinopetuksessa halutaan enenevässä määrin painottaa musiikin luovaa tuottamista. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia tavoitteita musiikin luovan tuottamisen opettamiselle asetetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa?
- 2) Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan ajankohtaisessa tutkimuskirjallisuudessa?

3.2 Metodina kirjallisuuskatsaus

Tutkimuksessani käytän metodina kirjallisuuskatsausta. Tutkijat käyttävät kirjallisuuskatsausta osana tutkimusta rakentaessaan teoreettista viitekehystä tutkimukselleen. (Hirsjärvi & al 1997, 121) Kirjallisuuskatsauksessa tutkija kartoittaa, miten muut tutkijat ovat lähestyneet tutkittavaa aihetta, ja miten hänen oma tutkimuksensa sijoittuu jo aiemmin tehtyjen tutkimusten joukkoon. Tutkija rakentaa uutta tietoa vanhojen tutkimusten pohjalta, mikä on näkyvissä ja tarkistettavissa lähdeviitteissä. On myös keskeistä, että valmiin tutkimuksen lukija ymmärtää, miksi aiheesta tehty uusi tutkimus on tarpeellinen (1997, 258).

Tutkimuksessa on tärkeää osoittaa, miksi aiempi tutkimustieto on olennaista tutkijan oman tutkimuksen kohdalla. On järkevää tutustua aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja näissä käytettyihin menetelmiin myös siksi, että vain siten voi arvioida tutkimusten luotettavuutta ja niiden pohjalta saatujen tulosten ja muodostetun tiedon paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen valmistuttua tutkija myös osoittaa, miten juuri hänen tutkimuksensa on kartuttanut tai muuttanut aihetta koskevaa tietoa. (Hirsjärvi & al 1997, 121)

Onnistunut kirjallisuuskatsaus näyttää tutkijan kykenevän suodattamaan laajasta tietomäärästä oman tutkimuksensa kannalta kattavan ja olennaisen tietokokonaisuuden. Johdonmukaisessa kirjallisuuskatsauksessa kirjoittaja ei harhaile päämäärättömästi yhdestä tutkimuksesta toiseen. Sen sijaan hän esittelee suurpiirteisesti useita tutkittavan alueen tutkimuksia,

mutta keskittyy keskeisimpiin käsitteisiin, teorioihin ja ilmiöihin, jotka kaikki tukevat hänen omaa tutkimustehtäväänsä. (Hirsjärvi & al 1997, 259)

Esitellessään ja tulkitessaan aiempaa tutkimustietoa tutkijan on pyrittävä olemaan mahdollisimman objektiivinen ja läpinäkyvä. Siksi hänen tulee kiinnittää erityistä huomiota lähteiden oikein merkitsemiseen ja muiden kirjoittajien ajatusten totuudenmukaiseen esittämiseen. (Hirsjärvi 1997, 260) Toisaalta taas tutkijan tulee välillä kiinnittää lukijan huomio aiempien tutkimusten mahdollisiin puutteisiin. Hänen tulee myös pyrkiä tunnistamaan oman tutkimuksensa heikkoudet sekä omat liialliset tulkintansa ja pitää varsinaiset tutkimustulokset niistä erillään. (Uusitalo 1991, 33) Uusitalo ilmaisee asian osuvasti: ”[Tutkijan] tulisi olla tutkimuksensa ensimmäinen kriitikko” (1991, 33).

3.3 Tutkimuksen suorittaminen

Toteutin kandidaatintutkielmani systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Petticrew'n (2001, 98) ja Kallion (2006, 19) mukaan tämän metodin erityinen piirre on aiheesta aiemmin käydyn keskustelun hahmottaminen. Havaittujen tulosten perusteella voidaan myös löytää aiheen kannalta merkityksellisiä tutkimuksia. Artikkelissaan Salminen esittelee Arlene Finkin kehittämän mallin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen prosessista, jota oma tutkimusprosessinikin suurelta osin noudatti (2011, 10–11).

Finkin mallissa on seitsemän vaihetta, joista ensimmäinen on tutkimuskysymyksen asettaminen (Salminen 2011, 10). Aloittaessani tutkimusta halusin etsiä kirjallisuutta ja keinoja määrittellä improvisaation opettamisen perusteita ja vertailla opettamisen perusteita länsimaisen taidemusiikin ja rytmimusiikin opetuksessa. Muotoilin tutkimuskysymystäni lähtökohtana improvisaation opettamisen tavoitteet.

Finkin mallin mukaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toinen vaihe on etsiä lähteitä eri tietokannoista ja internet-lähteistä (Salminen 2011, 10). Kolmas vaihe on valita tietyt, kohdennetut hakutermit, jotka voivat olla yksittäisiä sanoja tai sanayhdistelmiä. Näitä kahta vaihetta yhdistellen etsin lähteitä eri tietokannoista sanoilla kuten improvisaatio, improvisaation opettaminen ja luovuus. Hain lähteitä myös sanojen englanninkielisillä vastineilla *improvisation*, *teaching improvisation* ja *creativity*.

Lukiessani ensimmäisiä lähteitäni improvisaation opettamisesta huomasin, että monet nykytutkijat puhuvat improvisaation opettamista ennemmin säveltämisen tai musiikin luovan tuottamisen opettamisesta. Ymmärsin, että vastatakseni kysymykseeni minun tulisi laajentaa

termistöäni ja monipuolistinkin tutkimuskysymyksiäni koskemaan kaikenlaisen musiikillisen tuottamisen opettamista.

Neljäs vaihe Finkin mallissa on seulonta, jolla löydettyjä hakuteoksia rajataan esimerkiksi kielen tai julkaisuvuoden perusteella (Salminen 2011, 10). Tarkoitukseni oli tutkia nykyistä musiikkikasvatuksen alan diskurssia, jossa enenevässä määrin opetetaan ja tutkitaan luovaa tuottamista. Rajasinkin suoraan tutkimuskysymyksiäni koskevan lähdemateriaalini 1990-luvun lopulta tänä päivänä kirjoitettuihin tutkimuksiin.

Lähdemateriaalia löytyi valtavasti erilaisista luovan tuottamisen opettamisen kokeiluista, joita oli kuvattu muun muassa opinnäytteissä. Tämän lisäksi löytyi useita viimeaikaisia tutkimuksia ja artikkeleita. Viides vaihe Finkin mallissa on karsia tuloksia metodologisessa mielessä valiten juuri ne, joista saa laadukkainta tietoa (Salminen 2011, 10). Tässä vaiheessa esimerkiksi opinnäytteet jäivät pois lähteistäni.

Seuraava vaihe on vihdoin katsauksen tekeminen (Salminen 2011, 10). Tämä vaihe vei eniten aikaa, sillä valtavasta määrästä saatua tietoa tuli tiivistää ne asiat, jotka vastasivat parhaiten tutkimuskysymyksiäni. Näiden tulosten perusteella myös tutkimuskysymyksiäni hioutuivat hieman ja tutkimuksen johdantoluku muutti muotoaan.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen viimeinen vaihe on koonti ja tulosten yhteen liittäminen. Saadut löydökset raportoidaan ja tulkitaan, tarve tutkimukselle perustellaan ja tutkimuksen laatua arvioidaan. (Salminen 2011, 10) Tutkimuksessani erityisesti tulosluvun toimivan rakenteen oli aluksi hieman haastavaa. Tutkimuskirjallisuudessa alkoivat kuitenkin toistua tietyt aiheet, jotka loppujen lopuksi päätyivät jäsentämään tuloslukua. Tutkimuksen tarpeen perustelu tuntui merkitykselliseltä. Mielestäni onnistuin kirjoittamaan tutkimukseni eheähkön kokonaisuuden, joka antaa vastauksia ajankohtaisiin, mielekkäisiin kysymyksiin. Välillä tuntui kuitenkin tunkeilevalta kommentoida kriittisesti jotakuta pitkään alalla tutkinutta. Toisaalta taas tutkija David J. Elliott juuri kannustaa musiikkikasvattajia kriittisesti arvioimaan kanssatutkijoita ja aloittamaan rakentavaa keskustelua (2005, 4).

4 Tulokset

4.1 Millaisia tavoitteita musiikin luovan tuottamisen opettamiselle asetetaan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa?

Toisin kuin esimerkiksi viulunsoiton opetuksen tavoitteet, musiikin luovan tuottamisen opettamisen tavoitteet eivät ole itsestään selvät. Hyvän viulistin oletetaan soittavan ergonomisesti, hallitsevan erilaisia asteikkoja ja asemanvaihtoja sekä käyttää joustaa monipuolisesti ja sujuvasti. Hänen oletetaan soittavan puhtaassa vireessä, vivahteikkaasti ja laadukkaalla soinnilla. Selkeät tavoitteet ohjaavat ja helpottavat opetuksen suunnittelemista ja tavoitteiden asettamista.

Musiikin luovalle tuottamiselle on vaikea asettaa yhtä selkeitä tavoitteita. Kuten tuloksissa käy ilmi, luova tuottaminen tähtää ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Siksi tavoitteet ovat aina kontekstista riippuvaisia. Jotkut tutkijat ovat myös sitä mieltä, että luovan tekemisen liika ohjaileminen voi pahimmillaan tukahduttaa oppijoissa asuvaa aitoa luovuutta. Esimerkiksi Uusikylä näkee juuri tästä syystä institutionalisoidun luovan tekemisen ”vastenmielisenä” (1999, 7).

Valtakunnallisista opetussuunnitelmista löytyy kuitenkin tavoitteet, jotka antavat suuntaa suomalaiselle musiikkikasvatukselle kouluissa ja muissa oppilaitoksissa. Opetussuunnitelmilla on ratkaiseva merkitys perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen kannalta, vaikka ne eivät tietenkään määritä kaikkea maassamme tapahtuvaa musiikinopetusta.

4.1.1 Musiikin luova tuottaminen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelman mainitaan musiikin luova tuottaminen useassa kohdassa. Vuosiluokkien 1–2 musiikin oppiaineen kohdassa musiikin tehtävänä todetaan ”luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (POPS 2014, 141). Suunnitelmassa toistuu useaan kertaan ohje oppilaiden ohjaamisesta äänen ja musiikin luovaan tuottamiseen yksin ja ryhmässä mielikuvitusta ja omia ideoita käyttäen (2014, 141–143). Luova tuottaminen mainitaan myös erikseen yhtenä musiikinopetuksen tavoitteiden sisältöalueena. Opettajan tulee opetussuunnitelman mukaan luoda oppilaille tilaisuuksia tuottaa musiikillisiä kokonaisuuksia, olivat ne sitten valmiita tuotoksia tai muunlaisia musiikillisiä kokonaisuuksia. (2014, 141) Opetussuunnitelmassa viitataan 1–2 –luokkien kohdalla konstruktiviseen oppimiskäsitykseen toteamalla, että musiikillisen sisällön oppiminen ja tiedon rakentuminen tapahtuvat kokonaisvaltaisesti

monin musiikillisin keinoin, ”eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen” (2014, 142).

Vuosiluokkien 3–6 musiikin oppiaineen ohjeistus rakentuu pitkälti ensimmäisten vuosiluokkien ohjeistuksen päälle. Kuitenkin siinä, missä 1–2 –luokkalaisia ohjataan musiikin luovaan tuottamiseen useita eri ilmaisukeinoja käyttäen, 3–6 –luokkalaisia opettaessa heitä rohkaistaan erityisesti hyödyntämään tekemisessään tieto- ja viestintäteknologiaa (POPS 2014, 141; 263). 3–6 -luokkalaisten musiikin opetuksessa korostuu myös aiempaa tietoisempi suhtautuminen musiikin eri ilmiöihin (2014, 263).

Vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksen kohdalla taas mainitaan ensi kertaa musiikin eri merkitysten pohtiminen sekä omien kokemusten käsitteleminen musiikin avulla. Oppilaita tulee kannustaa oman oppimisensa suunnittelemaan sekä arvioimaan omaa oppimistaan. Lisäksi tavoitteissa mainitaan oman luovan musiikkisuhteen reflektiivinen kehittäminen, sekä edelleen improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen. (POPS 2014, 422)

4.1.2 Musiikin luova tuottaminen vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa

Lukion musiikinopetus tähtää henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittämiseen ja vahvistamiseen. Musiikkisuhteen tukeminen voimistaa opiskelijan itseymmärrystä sekä hyvinvointia. Keskeisinä asioina musiikinopetuksessa korostuvat musiikin luova tuottaminen, yhteismusiointi sekä ilmaiseminen. Erilaiset sisältöalueet vahvistavat oman sisäisen kokemusmaailman lisäksi ryhmätyöskentelytaitoja. Oppilasta myös autetaan antamaan ja saamaan myönteistä palautetta omasta työskentelystään ryhmän jäsenenä. (LOPS 2015, 211–212)

Kaikille lukiolaisille pakollisia musiikin kursseja on kaksi. Ensimmäisellä kurssilla, Musiikki ja minä, keskitytään löytämään opiskelijan oma mukavuusalue musiikissa, sekä jäsentämään musiikin eri merkityksiä ja käyttötarkoituksia eri konteksteissa. Yhteismusisoinnin rooli on suuri. Kurssin aikana opiskelija kehittää omia musiikillisia taitojaan ymmärtäen niiden toimivan ajattelun ja kommunikaation välineinä. Toisella pakollisella kurssilla, Moniääninen Suomi, keskitytään suomalaisen musiikkikulttuurin opiskeluun muun muassa oman taiteellisen työskentelyn kautta. Tiedollisia kokonaisuuksia pyritään hahmottamaan esimerkiksi opiskelijan oman luovan ilmaisun kautta. (LOPS 2015, 212)

4.1.3 Musiikin luova tuottaminen vuoden 2002 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa

Luova tekeminen ja luovuuteen rohkaiseminen mainitaan useamman kerran vuoden 2002 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2002, 6; 7; 10; 17). Jo opetussuunnitelman perusteiden ensimmäisessä luvussa todetaan opetuksen tähtäävän oppilaan persoonan vahvistamiseen sekä ”luovuuden ja sosiaalisten taitojen” tukemiseen (2002, 6). Opetussuunnitelmassa mainitaan konstruktiiivisen oppimiskäsityksen synnyttämä huomio siitä, että oppilas osallistuu aktiivisesti opittavan tiedon valikoimiseen ja muodostamiseen. Myös opiskeluympäristön tulisi myös tukea oppilaan luovaa ja vapaata ajattelukykyä. (2002, 7)

Musiikin perusteiden tasolla musiikin luovaa tuottamista toivotaan käytettävän työskentelymuotona. Suoritettuaan perustason opintoihin kuuluvat musiikin perusteet oppilaan oletetaan säveltäneen valmiita tuotoksia sekä säestyksiä melodioille. (TPOPS 2002, 10) Musiikin perusteet –tasolla opinnot voivat myös sisältää erilaisia musiikin luovan tuottamisen työpaikkoja, jos instituutio haluaa tarjota sellaisia opiskelijoilleen (2002, 17). Musiikkiopistotason suorituksessa oppilaalta ei kuitenkaan enää vaadita kokemuksia säveltämisestä (2002, 17–18).

4.2 Miten musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan?

Luvussa kaksi käsiteltiin nykyistä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas aktiivinen osallistuja oppimisprosessissa: tiedon keruussa ja rakentamisessa. Nykyinen vallitseva oppimiskäsitys onkin yksi vankka peruste, jolla useat tutkijat viittaavat perustellesaan musiikin luovan tuottamisen opettamista (Elliott 2015, Barnes 2001). Usko siihen, että oppijan tulee saada osallistua tiedon rakentamiseen ja luomiseen oppimistilanteessa synnyttää tarpeen luoda tällaisia mahdollisuuksia. Partti, Westerlund ja Björk (2013, 56) toteavatkin artikkelissaan, että nykyään vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan suositaan yhä enemmän luovia työtapoja hyödyntämistä oppimisen tukena. Musiikinopetuksessa se toteutuu juuri luovan tuottamisen, improvisaation ja säveltämisen keinoin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja arvopohja ovat iso argumentti musiikin luovan tuottamisen opettamisen puolesta.

Musiikin luovan tuottamisen perustelua ei aiheena löydy suoraan monestakaan teoksesta, mutta olen koonnut yhteen seurauksia, joita musiikin luovalla tuottamisella nähdään olevan. Pureudun seuraavaksi eri tutkijoiden mielipiteisiin ja näkökantoihin siitä, mitä suorita tai epäsuorita hyötyjä musiikin luovasta tuottamisesta on.

4.2.1 Oikeus luovuuteen

Ollaksemme toden teolla musikaalisia, meidän täytyy olla luovia. – Jonathan M. Barnes (2001, 97)

Kari Uusikylän mukaan kaikkiaan luovuus, improvisoiminen, säveltäminen ja musiikin luova tuottaminen limittyvät tiiviisti yhteen (2012). Siksi musiikin luovasta tuottamisesta puhuttaessa ja sen perusteiden pohtimisessa ovat mielestäni luovuuden peruseriaatteet, pohja ja tavoitteet varsin joustavasti sovellettavissa.

Abraham Maslow'n mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus luovaan itsensä toteuttamiseen. Luovuus tulee kuitenkin esiin eri tavoin eri ihmisten elämissä. Esimerkiksi vaikeasta tilanteesta selviäminen voi vaatia luovia taitoja yhtä paljon kuin taulun maalaaminen. Taiteessa luovuutta on kuitenkin yksinkertaisempaa ilmentää ja siitä syntyvät mielihyvän kokemukset ovat helposti havaittavissa. (Uusikylä 2012, 41–42)

Maslow'n mukaan luovuus on parhaimmillaan kuin lapsen leikkiä: vapautunutta, ei pakotettua ja spontaania. Ihminen on synnynnäisesti luova, mutta kulttuurimme ja yhteisömmen tavat saavat meidät tukahduttamaan tapojamme ilmaista itseämme eri tavalla kuin muut. Luovuuttaan ilmaiseva ihminen kuitenkin voi hyvin: hän hyväksyy itsensä, arvostaa itseään ja luottaa omaan tekemiseensä. (Uusikylä 2012, 41) Esimerkiksi tutkija Juha Torvinen on säveltämistä ja suomalaissäveltäjiä tutkiessaan havainnut, että säveltämiseen linkittyy aina henkilökohtaiseen kasvamiseen ja itsetuntemuksen kasvattamiseen (Ahola & Partti 2016, 23). Toisaalta luova tekeminen myös synnyttää rohkeuden, vapauden ja spontaaniuden kokemuksia sekä itseluottamusta. Luova tekeminen siis edistää ihmisen psyykkistä terveyttä. (Uusikylä 2012, 41)

Professori Jorma Heikkilän mukaan mahdollistamalla ihmisille luovuuden kokemuksia heidät saadaan pohtimaan, muokkaamaan ja uudistamaan ideoitaan (Piirto & Uusikylä 1999, 26). Ojalan ja Väkevän mukaan tähän pyrkivät sekä säveltämiskasvatus että luovuuskasvatus. Niin sävellyttämisen ja kuin luovuuteen rohkaisemisen tavoitteena on edistää yksilön luovaa ajattelua sekä löytämään oma roolinsa yhteisön jäsenenä. (Ojala & Väkevä 2013, 16) Säveltäminen lähestyy tavoitetta toki musiikin näkökulmasta: musiikin kautta etsitään jokaisen omaa luovaa potentiaalia sekä tähdätään aktiiviseen musiikilliseen toimijuuteen (Muhonen 2013, 97).

Luovassa tekemisessä on kokemukseni mukaan myös paljon kyse mielikuvituksen esiintuomisesta, kehittämisestä ja huonojenkin ideoiden hyväksymisestä. Maxine Greene luonnehtii mielikuvitusta sanomalla, että sen rooli ei ole ratkaista, osoittaa suuntaa tai parantaa suoritusta. Sen tehtävä on herätellä, paljastaa se, mitä ei tavallisesti nähdä, kuulla ja oleteta.

Luovuuden kontekstissa opettajien tehtävä on siis suunnata oppilaan huomio omaperäisiin ideoihin, epätavallisiin ajatuksiin, jotka usein muualla yritetään tukahduttaa. (Greene 1995, 28)

Tähän näkökulmaan liittyy vahvasti rohkeus olla erilainen, uskaltaa ajatella toisin kuin muut. Luovuutta ei edistä kaavojen mukaan ajatteleva ja tekeminen vaan itsensä vapauttaminen totutuista tavoista. (Uusikylä 2012) Myös Juntunen puhuu spontaaniuden puolesta, esimerkiksi hetkessä keksimisessä musiikkiliikunnan alalla. Luovan liikunnan tehtävissä ja spontaanissa reagoimisessa yksilö tutkii itseään ja kehoaan sekä kehittää mielikuvitustaan. (Juntunen 2013, 36)

4.2.2 Yksilö vaikutusvaltaisena yhteisön jäsenenä

Yhteiskunnassamme ollaan entistä enemmän siirtymässä ”kuluttamisen kulttuurista osallistumisen kulttuuriin” (Partti & Westerlund 2013, 24). Tätä edesauttaa digitalisoituminen, jonka ansiosta musiikki, verkostot ja mahdollisuudet ovat lähes kaikkien saatavilla, ulottuvissa. Digitalisoituminen on myös helpottanut oman taiteellisen identiteetin luomista sekä luonut väyliä kansalaisvaikuttamiselle. (Partti & Westerlund 2013, 24)

Ojala ja Väkevä kuvaavat säveltämistä merkitysten luomisena. Säveltäessään yksilö ikään kuin ”valtaa semioottisen tilan” ja tulkitsee maailmaa musiikillisesti (2013, 15). Säveltämisessä etsitään uusia merkityksiä ja tulkintoja musiikille (Partti & Westerlund 2016, 26). Aina, kun luomme musiikkia, ikään kuin etsimme ”uusia tapoja suhteuttaa itsemme yhteiseen elinympäristöön” (Ojala & Väkevä 2013, 16). Oivallusten jakaminen ja säveltäessä syntyneet merkitykset antavat ihmiselle tavan tunkea itsensä tärkeäksi ja vaikutusvaltaiseksi, maailmaa muuttavaksi toimijaksi. Myös Hickey ja Barnes tukevat tätä näkökantaa (2003; 2001).

Vaikutusvaltauuden tunne syntyy siitä, että asioihin voi vaikuttaa ja siitä, että sanottu asia kuullaan ja otetaan huomioon. Caldwellin mukaan improvisoisesta syntyvä vapautumisen tunne liittyy proaktiivisuuteen. Se tarkoittaa, että oppilas ymmärtää voivansa vaikuttaa asioihin ennalta käsin. (Caldwell 1995) Yhdessä soittaessa soittamisessa musisoija on vuoro-vaikutuksessa toisten muusikoiden kanssa, oppii reagoimaan omaan ja toisten soittoon ja sekä saamaan palautetta omasta soittamisestaan (Hallam 2006, 86).

Merkityksenluojan asema on keskeinen musiikillisen ymmärryksen kehittymisen ja vaikutusvaltauuden kokemuksen kannalta. Etienne Wenger toteaa, että ”varhainen pääsy osaksi asiantuntijayhteisöä” toimii suuressa roolissa musiikillisen tiedon rakentumisessa, motiva-

tion kasvattamisessa sekä uusien suuntien avautumisessa (Björk, Partti & Westerlund 2013, 62).

Sävellys on lisäksi aina suhteessa siihen ympäristöön, jossa säveltäjä vaikuttaa. Muun muassa Hickeyn mukaan sävellys on aina heijastaa säveltäjän omia sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja (2003, 10). Näin sävellys auttaa niin säveltäjää kuin kuulijaakin ymmärtämään säveltäjää itseään sekä tämän ympäristöä ja vaikutuspiiriä.

4.2.3 Musiikillinen kasvu

Chris Philpott and Charles Plummeridge toteavat kirjansa esipuheessa musiikin olevan perustavanlaatuisen osa ihmisyyttä (2001, 2). Musiikki on ikään kuin uusi kieli, joka auttaa ihmisiä ymmärtämään maailmaa ja toisiaan paremmin. Erityisesti yhdessä improvisoiminen kehittää taitoa kuunnella ja kommunikoida musiikin välityksellä (Huovinen 2015, 86).

Susan Hallam jakaa mielipiteen Philpottin ja Plummeridgen kanssa. Myös hänen mukaansa musiikilla on korvaamaton rooli ihmisyydessä. Yksilö saa mielihyvän kokemuksia esimerkiksi kuunnellessaan musiikkia tai musisoidessaan. Toisekseen, taustamusiikkia käyttämällä voidaan vaikuttaa tunnetiloihin ja esimerkiksi saada tylsältä tuntuva askare hauskemmaksi. Säveltäminen ja sovittaminen kehittävät taas omalta osaltaan esimerkiksi ongelmanratkaisukykyä. Musiikin kuluttamisen, käyttämisen ja luovan tuottamisen hyödyt vaikuttavat loputtomilta. (Hallam 2001, 61–62)

Hallamin mukaan on improvisoinnin ja luovan tekemisen tulisi olla suuressa osassa musiikinopetusta alusta lähtien. Oman musiikin tuottaminen ja musiikillisten löydösten tekeminen tuottavat suurta mielihyvää ja motivoivat oppijaa. Tekniset haasteet voivat olla aloittelijalle suuria, mutta esimerkiksi vapaa improvisaatio sallii kaikenlaiset tavat soittaa huolimatta senhetkisestä taitotasosta. Aikaa myöten, kun myös soittajan tekninen osaaminen kehittyy, myös improvisoiminen tuottaa suurempaa musiikillista tyydytystä. Näin musiikin tekeminen ja musiikillinen kehittyminen ruokkivat toisiaan. (Hallam 2001, 70)

Musiikinteoriaakin opettaessa voi hyödyntää musiikin luovaa tuottamista, säveltämistä ja improvisaatiota (Huovinen 2015, 88). Musiikinteoriaa opettanut Kristiina Junttu huomauttaa, että lapsen soitossa säveltämisen ja improvisoimisen väliset rajapinnat hämärtyvät. Improvisoidessa on myös mahdollista saavuttaa sellaisia teknisiä suorituksia, jotka olisivat valmiista sävellyksistä soittaen mahdollista tavoittaa vasta myöhemmin. (Junttu 2015, 92)

Myös Ilomäki ja Holkkola tukevat Huovisen ja Juntun näkemystä musiikin luovan tuottamisen hyödyistä musiikin perusteiden oppimisessa (2013, 208). Erilaisilla kursseilla ja projekteissa on todistettu, kuinka luovan tuottamisen kautta oppilaat ovat hahmottaneet musiikillisia kokonaisuuksia. Musiikillinen luku- ja kirjoitustaito sekä musiikillinen termistö ovat erilaisten harjoitteiden kautta tulleet tarkoituksenmukaisella tavalla tulleet näkyviksi. Musiikillinen havaitseminen sekä muisti kehittyvät, kun oppilasta ohjataan musiikin luovaan tuottamiseen. (Ilomäki & Holkkola 2013, 211)

Liikettä käyttävässä Dalcroze-pedagogiikassa hyödynnetään myös musiikin luovaa tuottamista. Yksi pedagogiikan olennaisin osa on uuden tiedon rakentaminen luovan tuottamisen kautta. Pedagogiikassa opettaja auttaa oppilasta improvisoimisen ja säveltämisen keinoin soveltamaan oppimiaan asioita käytäntöön, soivaan musiikkiin. Improvisoidessaan oppilas sitten sekä näyttää musiikillista osaamistaan, että reflektoi oppimaansa käyttämällä opittua materiaalia luovasti. (Juntunen 2013, 37)

Musiikin luova tuottaminen myös vapauttaa soittajan keskittymään täydellisen suorituksen sijasta paitsi improvisoimaan myös valmista musiikkia soitettaessa tulkitsemiseen. Kokemukset improvisoisesta ja vapaasta musiikillisesta tilasta vahvistavat oppilaan itseluottamusta ja ajatusta, että väärinkin soitettun nuotin jälkeen voi jatkaa soittamista. (Juntunen 2013, 45) Sanna Ahvenjärven kokemuksen mukaan juuri improvisoinnissa korostuvan virheetön tila ja lupa soittaa mitä tahansa ovat vapauttaneet hänen oppilaidensa soittoa (2013, 147).

Musiikin luova tuottaminen antaa mahdollisuuden luoda kokemuksista musiikkia. Säveltäessään ja improvisoidessaan muusikko luo tulkitsee musiikillisesti tunteitaan, ihmisiä, paikkoja ja asioita sekä tulkitsee kulttuuri-ideologisia merkityksiä. Tunteiden, ajatusten ja uskosten saattaminen musiikilliseen muotoon haastaa taas musiikin kuulijan kykyä vastaanottaa, tulkita ja ymmärtää musiikkia. (Elliott 2005, 9)

Tietoisina prosesseina säveltäminen ja improvisoiminen vahvistavat musisoijan musiikillista ajattelua ja reflektointiskykyä. Näin myös musiikillinen ymmärrys kasvaa, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ihanteiden mukaisesti oppijasta itsestään käsin. (Martin 2005, 165) Martin vertailee musiikin esittämisen ja musiikin luomisen tuomia hyötyjä. Esittäessään musiikkia muusikko pääsee tulkitsemaan ja haastamaan säveltäjän ajatuksia sekä keskustelemaan niiden kanssa, kuitenkin valmiin sävellyksen puitteissa. Säveltäessään ja improvisoidessaan muusikko pääsee itse valitsemaan laajimmasta valikoimasta kiinnostavimmat elementit instrumentaation, kappaleen rakenteen ja musiikillisen sisällön suhteen. Martinin mukaan sävel-

täminen siis vie näin oppijan pidemmälle musiikin merkityksiin kuin musiikin pelkkä esittäminen. (2015, 168)

Säveltäminen siis antaa säveltäjälle suuremmat mahdollisuudet kuin esittäjälle. Tämä on hyödyksi myös musiikin mahdollisuuksia ja toisaalta mahdollisia rajoja tutkiessa. Margaret Barrettin kokemusten mukaan juuri musiikin luovan tuottaminen auttaa nuorta säveltäjää tutkimaan ja ymmärtämään esimerkiksi nykymusiikin mahdollisuuksia ja tekniikoita. Barrett myös ajattelee, että sävelletyt teokset toimivat ikään kuin hyödyllisinä virstanpylväinä musiikillisen ymmärryksen kehityksessä. Näitä virstanpylväitä voi palata tutkimaan tarkastellessaan omaa musiikillista kehitystään. (Barrett 2005, 185)

Viimeinen luovan tuottamisen synnyttämä musiikillinen hyöty, jota käsittelem tässä alaluvussa, on nykymusiikin tarpeet ja mahdollisuudet. Nykymuusikot ovat, paitsi menneen tulkitsijoita, myös uuden luoja. Elävän kulttuuriperinteen säilyttämiseksi on ensiarvoisen tärkeää, että uusista sukupolvista löytyy säveltäjiä. Ojala ja Väkevä tuovat esille musiikkikasvatuksen kahtalaisen luonteen tässä suhteessa. Kasvava muusikko tulisi niin tutustuttaa kulttuuriperintöön kuin valmistaa hallitsevan musiikkikulttuurin kriittiseen tarkasteluun ja, tarpeen vaatiessa, uudelleentulkintaan. (Ojala & Väkevä 2013, 18)

Myös Hyry-Beihammer ja muut yhtyvät edellä mainittuun kommenttiin. On tärkeää, että niin suomalainen kuin koko globaalin maailman laajuinen musiikkikulttuuri kehittyä ja löytää uusia suuntia. Olisi vaarallista jäädä elämään ja ihailemaan ainoastaan menneisyyttä. Muusikon koulutuksessa tulisi tähdätä siihen, että ammattimuusikoiden asiantuntijuus toimisi virikkeenä uuden musiikin luomiselle ja musiikkikulttuurin uudistamiselle. (Hyry-Beihammer 2013, 174)

4.2.4 Oppiminen ja vuorovaikutustaidot

Musiikin luova tuottaminen voi auttaa oppijaa kehittymään myös täysin ulkomusiikillisissa asioissa. Heikki Ruismäki kommentoi artikkelissaan, että musiikin kuluttaminen muokkaa ja edistävät ihmisen tunnemaailmaa (1995). Musiikin itse luominen voi siis antaa mahdollisuuden itse tulkita omia tunteitaan ja sanoittaa niitä musiikin avulla – soveltaa siis musiikin luomia mahdollisuuksia. Toisen näkökulman luovan tuottamisen ulkomusiikillisista hyödyistä antaa tutkija Jonathan Barnes. Hän toteaa, että mihin tahansa luovaan tuottamiseen rohkaiseminen auttaa muun muassa erilaisia oppijoita hahmottamaan opittavaa kokonaisuutta. Myös mielikuvitus, ongelmanratkaisukyky ja oppiminen tehostuvat luovaa ajattelua vaativissa tehtävissä. (Barnes 2001, 97)

Partti pohtii toisinajattelun roolia luovan tuottamisen näkökulmasta. Hänen mukaansa juuri säveltäminen luo mahdollisuuksia tuoreiden, kriittisten ja omaperäisten ideoiden esille tuomiseen. Tämän päivän nuori sukupolvi luo ja ylläpitää tasa-arvoista ja demokraattista yhteiskuntaa tulevaisuudessa. Juuri siksi oppilaita tulisi rohkaista etsimään uusia, kriittisiä näkökulmia. (Ahola & Partti 2016, 33)

Yhdessä säveltäminen ja improvisoiminen kasvattavat yksilön kykyä toimia ryhmän jäsenenä, keskustella toimintatavoista sekä tehdä kompromisseja. Osallistujan tulee sietää epävarmuutta, riskinottoa sekä päästä yli pettymyksistä. (Nikkanen 2014) Ahola ja Partti huomauttavat, että ryhmässä esille tulevien erilaisten mielipiteiden ja arvomaailmojen välillä keskusteleminen on arvokasta sosiaalista pääomaa, jota tarvitaan muuttuvassa yhteiskunnassamme (2016, 34). Yhdessä soittaessaan muusikot oppivat myös arvostamaan ja kunnioittamaan toisiaan sekä arvioimaan itseään ja toinen toistaan (Huovinen 2015, 86).

Yhdessä musisoimalla saavutettu tuote haastaa perinteisen käsityksen säveltäjäyydestä, joka liittyy länsimaisen taidemusiikin traditioon. Erityisesti digimusiikoiden suosima yhteinen musiikin luominen, pakottaa muuttamaan käsitystä sellaisesta musiikin omistajuudesta, jonka keskiössä ovat yksittäisen säveltäjän inspiraatio ja luomistyö. Näin kynnys säveltää mataltuu, ja useampi ihminen voi kokea onnistumisen kokemuksia musiikillisen luovan tuottamisen alalla. (Partti & Westerlund 2013, 27)

5 Yhteenveto

5.1 Pohdintaa

Lähtiessäni seulomaan tutkimuskirjallisuutta toivoin löytäväni tuloksia, jotka todistaisivat musiikin luovan tuottamisen olevan luovuttamattoman tärkeää. Etsin jotain niin konkreettista, että se vakuuttaisi desimaaleja tuijottavat taloustieteilijät. Toisaalta pelkäsin löytäväni tuloksia, jossa musiikin luovan tuottamisen nähtäisiin olevan vain alisteinen jollekin toiselle aineelle tai taidolle.

Tulosten mukaan musiikin luovan tuottamisen opettamista perustellaan luovuuteen rohkaisemisella, yksilön itseluottamuksen vahvistumisella, musiikillisella kasvulla sekä muiden hyödyllisten taitojen kehittymisellä. Olin helpottunut, kun huomasin musiikin luovan tuottamisen opettamiselle paitsi musiikillisia, myös muunkinlaisiin hyötyihin viittaavia perusteita. Käsitykseni musiikin luovan tuottamisen itseisarvosta varmistui. Vaikka kaipaamiani laskelmia musiikin ulkomusiikillisista hyödyistä ei löytynytäkään, perustelujen runsaus jopa yllätti minut. Musiikin luovan tuottamisen hyödyt todella kytkeytyvät kokonaisvaltaisesti kaikkeen olemiseemme.

Ei siis yllätä, että koulumaailmassa pyritään jatkuvasti kasvattamaan luovan tuottamisen osuutta musiikinopetuksessa. Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa ohjataan käyttämään musiikin luovaa tuottamista useaan otteeseen. Luovaa tuottamista ei tästä huolimatta kuitenkaan vielä opeteta opetussuunnitelman ohjeiden mukaisesti. Partti ja Ahola (2016, 9) toteavat, että vaikka säveltäminen, improvisoiminen ja musiikin luova tuottaminen ovat olleet osa valtakunnallisia opetussuunnitelmia jo pitkään, oppilaiden mahdollisuudet tällaiseen tekemiseen ovat harvassa. Työnkuvan muutos on asettanut ilmeisiä haasteita opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja jo työelämässä oleville opettajille. Muutos vaatiikin siirtymääjän ja mahdollisuuksia täydennyskouluttautumiseen.

Musiikkiopistotoimintaa ohjaava taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sen sijaan näkyy iso aukko luovan tuottamisen käytössä. Kuten tuloksista käy ilmi, musiikkiopiston tason opinnoissa ei vaadita oppilaalta kokemuksia luovasta tuottamisesta. Tämä on huolestuttavaa, ottaen huomioon, että juuri musiikkioppilaitoksissa kasvatetaan tulevia muusikkosukupolvia. Musiikkioppilaitoksissa opiskelevat ovat erityisen kiinnostuneita musiikin syventävistä opinnoista. Siksi on erikoista, että siellä opiskelevien omaa luovaa musiikkisuhdetta ei vaalita.

Asiaa koskevaa kirjallisuutta lukeneena tuntuu kuitenkin edelleen siltä, että yksiselitteiselle listaukselle musiikin luovan tuottamisen opettamisen hyödyistä olisi tarvetta. Tulevan musiikinopettajan näkökulmasta olisi helpottavaa pystyä konkreettisesti perustelemaan musiikin luovaa tuottamista opetuksessa. Se, että maalailaan korkealentoisia kuvia oppilaiden luovan ja esteettisen ajattelun edistämisestä, on loppujen lopuksi kaukana koulujen arkipäivästä.

5.2 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Musiikin luovan tuottamisen opettamista voisi tutkia jatkossa useilla eri tavoilla. Luovan tuottamisen opettamista voisi tutkia historian näkökulmasta: miten luovan tuottamisen opettaminen on kehittynyt vuosikymmenien varrella. Toisaalta voisi esimerkiksi selvittää musiikin luovan tuottamisen opettamista koulujen ja instituutioiden ulkopuolella. Tutkimuksessa voisi myös vertailla eri maiden koulutusjärjestelmien välisiä eroja musiikin luovan tuottamisen suhteen. Kiinnostavaa olisi myös kartoittaa opettajien käsitystä omista valmiuksistaan ja kyvyistään musiikin luovan tuottamisen suhteen. Myös musiikin luovan tuottamisen vaikutuksia olisi mielenkiintoista tutkia: miten nykyisten koululaisten kokemukset luovasta tuottamisesta ovat vaikuttaneet esimerkiksi heidän musiikkisuhteeseensa. Osa näistä tutkimusaiheista on jo osin tutkittu, mutta useita tutkimusaiheita on vielä valtaamatta.

6 Lähteet

- Ahola, A. & Partti, H. 2016. Säveltäjäyyden jäljillä – musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Ahvenjärvi, S. 2013. Kokemuksia sävellystunneista sekä improvisoinnista yleisen musiikkitiedon tunneilla. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. 141–147. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Barnes, J. M. 2001. Creativity and composition in music. Teoksessa Philpott, C. & Plummeridge, C. 2001. Issues in music teaching. 92–104. London: RoutledgeFalmer.
- Barrett, M. 2005. A Systems View of Musical Creativity. Julkaistu teoksessa Elliott, D. J. 2005. Praxial music education. Reflections and dialogues. 177–195. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Caldwell, J. Timothy. 1995. Expressive singing. Dalcroze eurythmics for voice. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Elliott, D. J. 2005. Praxial music education. Reflections and dialogues. New York: Oxford University Press.
- Greene, M. 1995. Releasing the imagination. Essays on education, the arts, and social change. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hallam, S. 2001. Learning in music. Complexity and diversity. Julkaistu teoksessa Philpott, C. & Plummeridge, C. 2001. Issues in music teaching. 61–75. London: RoutledgeFalmer.
- Hickey, M. (toim.) 2003. Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education. Reston: MENC.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Porvoo: Bookwell 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.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Julkaistu teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. 204–224. Juva: Bookwell Oy.
- Junttu, K. 2015. Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa Huovinen, E. (toim.) 2015. Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. 77–97. Turku: Painosalama Oy.
- Juntunen, M-L. 2013. Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Julkaistu teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. 33–48. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kallio, T. J. 2006. Laadullinen review-tutkimus metodina ja yhteiskunnallinen lähestymistapa. Hallinnon tutkimus 25: 2, 18–28.
- LOPS. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lortat-Jacob, B. 1987. L'improvisation dans les musiques de tradition orale. Pariisi: S. E. L. A. F.
- Martin, J. 2005. Composing and Improvising. Teoksessa Elliott, D. J. 2005. Praxial music education. Reflections and dialogues. 165–176. New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. H., Stephens, D. C. (toim.) 2000. Maslow Business Reader. New York: Wiley.

- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. 83–98. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 42. Väitöskirja.
- Nettl, B. 1974. Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach. *The Musical Quarterly* 60: 1, 1–19.
- Nikkanen, H. M. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Studia Musica* 60.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa. Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. 10–22. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. 23–32. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Petticrew, M. 2001. Systematic Reviews from Astronomy to Zoology: Myths and Misconceptions. *British Medical Journal* 322: 7278, 98–101.
- Philpott, C. & Plummeridge, C. 2001. *Issues in music teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Piirto, J. & Uusikylä, K. 1999. *Luovuus - Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- 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.jrank.org. 2017. Divergent Thinking. <http://psychology.jrank.org/pages/190/Divergent-Thinking.html> Luettu 18.3.2017.
- Ruismäki, H. 1995. Näkökulmia musiikki- ja taidefilosofiin arvokysymyksiin. https://www.researchgate.net/profile/Heikki_Ruismaeki/publication/255601216_Nakokulmia_musiikki-ja_taidefilosofiin_arvokysymyksiin/links/54312dd70cf27e39fa9e46ff/Naekoekulmia-musiikki-ja-taidefilosofiin-arvokysymyksiin.pdf
- Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- TPOPS. 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: Bookwell Oy.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Wennäkoski, L. 2011. Patsaat. Blogi- kirjoitus, julkaistu alun perin Rondo-Classic-lehdessä. Haettu: <http://www.lottawennakoski.com/23> Viitattu: 21.3.2017.