



# Kohti maailmaa

Poikkitaiteellisia tehtäviä soitonopettajalle kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen

Veera Hautsalo

OPINNÄYTETYÖ  
Toukokuu 2024

Musiikin ylempi tutkinto-ohjelma  
Musiikkipedagogi ylempi AMK

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Musiikin ylempi tutkinto-ohjelma  
Musiikkipedagogi ylempi AMK

HAUTSALO, VEERA:

Kohti maailmaa -poikkitaiteellisia tehtäviä soitonopettajalle kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen

Opinnäytetyö 47 sivua, joista liitteitä 7 sivua  
Toukokuu 2024

---

Työssä käytettiin johtoiheena kasvatustieteen professori Gert Biestan ajatusta, jonka mukaan taidekasvatuksen tärkeä tarkoitus on ohjata oppilasta kohti maailmaa ja dialogiin maailman kanssa. Työn aihealueiksi valittiin dialogi, leikki, taiteidenvälisyys, säveltäminen ja improvisointi sekä näppäripedagogiikka, koska niiden ajateltiin olevan mahdollisia elementtejä taidekasvatuksen ohjaamisessa kohti maailmaa ja dialogiin maailman kanssa.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan poikkitaiteelliseen työskentelyyn, johon soitonopettajilla ei välttämättä kuitenkaan ole käytännön keinoja. Työssä kehitettiin kuvataidetta ja musiikkia yhdistäviä tehtäviä, joita soitonopettaja voi käyttää työssään. Kyseessä oli kvalitatiivinen tapaus- ja toimintatutkimus, jossa tehtävät toteutettiin kymmenen huiluoppilaan kanssa ja sen jälkeen haastateltiin heidät. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja havainnointia.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät poikkitaiteellisista tehtävistä ja olivat halukkaita tekemään sellaisia jatkossakin. Useilla oppilailla heräsi uusia ajatuksia soiton opiskelusta, oppimisesta ja musiikin hahmottamisesta. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että jos soitonopettajalla on kiinnostusta, hän voi toteuttaa poikkitaiteellisia tehtäviä soittotuntien puitteissa.

Tutkimuksen myötä lisääntyi ymmärrys siitä, että taidekasvatuksessa pyrkiminen kohti maailmaa ja dialogiin maailman kanssa on lasten ja nuorten kasvatuksessa ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksen kohderyhmä oli hyvin pieni, homogeeninen joukko yhdestä oppilaitoksesta, yhden instrumentin opiskelijoita yhdeltä huiluluokalta, joka oli tutkijan oma huiluluokka. Lisätutkimusta tarvitaan taiteidenvälisen työskentelyn yhteydessä kehitettyjen sisältöjen ja taidekasvatuksellisten ratkaisujen kartoittamiseen ja arvioimiseen.

---

Asiasanat: taiteidenvälisyys, taidekasvatus, soitonopetus, kuvataide

## ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Master's Degree Programme in Music

HAUTSALO, VEERA:

Towards to World - Inter-art Exercises for Musical Instrument Teacher Using Methods of Visual Arts

Bachelor's thesis 47 pages, appendices 7 pages  
May 2024

---

The goal for this thesis was to explore art education and its potential to guide the student towards the world and into dialogue with it. Dialogue, play, interdisciplinarity, composition, improvisation, and Näppäri-pedagogy were chosen as the themes of the thesis because they were seen as good and appropriate possible elements in guiding art education towards the desired direction.

The study developed inter-artistic tasks for music education that combined elements of visual arts and music. The tasks were carried out with ten flute students who were then interviewed. This was a qualitative case and action study. The research method used was thematic interview and observation.

The curricula for the broad syllabus of basic art education encourages inter-artistic work, but instrumental teachers do not necessarily have the practical means to implement it. The study suggests that if a music teacher is interested, they can carry out inter-artistic activities in the context of music lessons. The study led to a growing understanding that in arts education, striving towards the world and guiding to dialogue with the world is important. The target group of the study was a very small, homogeneous group from one educational institution, students of one instrument from one flute class. Further research is needed to identify and evaluate the content and arts education solutions developed in the context of inter-arts work.

---

Key words: inter-art, art education, musical instrument teaching, visual arts

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	TAIDEKASVATUKSESTA .....	9
	2.1 Gert Biesta: Antaa taiteen opettaa .....	9
	2.2 Opetussuunnitelma .....	12
	2.3 Taiteidenvälisyys.....	13
	2.4 Muita tulokulmia .....	15
3	SOITON OPISKELUSTA DIALOGIIN MAAILMAN KANSSA? .....	18
	3.1 Dialogi.....	18
	3.2 Leikki.....	20
	3.3 Improvisointi ja säveltäminen .....	24
	3.4 Näppäripedagogiikka .....	27
4	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	30
	4.1 Metodologiset lähtökohdat .....	30
	4.2 Aineistona teemahaastattelu ja havainnointi .....	31
	4.3 Aineiston analyysi .....	32
	4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
	5.1 Kohderyhmän kuvaus .....	35
	5.2 Tehtävien suunnittelu ja kuvaus.....	36
	5.3 Tehtävien toteuttaminen.....	38
	5.4 Haastattelun toteuttaminen .....	40
6	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	41
7	POHDINTA .....	47
	LÄHTEET.....	48
	LIITTEET .....	53
	Liite 1. Yhteydenottokirje.....	53
	Liite 2. Suostumusasiakirja .....	54
	Liite 3. Tehtävä (ryhmä 1).....	55
	Liite 4. Tehtävä (ryhmä 2) 1 (2).....	56
	Liite 5. Tehtävä (ryhmä 3) 1 (2).....	58
	Liite 6. Haastattelukysymykset oppilaille.....	60

## 1 JOHDANTO

Tutustuin kasvatustieteiden teoreetikko Gert Biestan kirjoituksiin ja kiinnostuin hänen ajatuksistaan. Yksilöllisen ilmaisun ja luovuuden ylikorostaminen taidekasvatuksen päämäärinä ei hänen mukaansa ole niin oleellista kuin se usein tuntuu nyky-aikana olevan. Hänen mukaansa kasvatettavia tulisi ohjata ”kohti maailmaa ja herättää heissä halu elää ja olla dialogissa maailman kanssa” (Biesta 2017, 37). Viimeaikainen retoriikka on korostanut taiteen vaikutuksia hyödyn ja hyvinvoinnin nimissä, jolloin taiteen merkitys kasvatuksessa nähdään yhä enemmän sen väli-nearvossa (Biesta 2017, 37–39). Tahdon ajatella, että taidekasvatuksessa ei ole kyse siitä, mitä se tuottaa tai mikä on siitä koitua hyöty, vaan paremminkin, mitä se merkitsee ihmisen kehittymisen, kasvun ja ymmärryksen opettajana. Kuinka meidän tulee elää tässä maailmassa niin, että kaikella elollisella elämällä olisi mahdollisuus kukoistaa ja voida mahdollisimman hyvin?

Gert Biestan näkökulma oli mielestäni niin kiinnostava ja oleellinen, että halusin tutkia, voisiko esimerkiksi poikkitaiteellisten tehtävien tekeminen suunnata oppilaitani tarpeelliseen dialogiin maailman kanssa ja siten kohti maailmaa. Niinpä yhdeksi tutkimuskysymykseksi muodostui ”Kuinka huilunsoiton opetus taidekasvatuksena voisi ohjata oppilasta dialogiin maailman kanssa?” Tutkimuksen edetessä havaitsin, että näin laajaa kysymystä ei ole mahdollista tutkia tämän opin-näytetyön puitteissa. Kysymys on kuitenkin ohjannut ajatteluani työn aikana. Valitsin luvun kolme aiheiksi dialogin, leikin, improvisoinnin ja säveltämisen sekä Mauno Järvelän kehittämän näppäripedagogiikan, koska nämä kaikki ohjaavat oman kokemukseni mukaan huilunsoittoharrastusta taidekasvatuksena kohti maailmaa.

Opetushallituksen määrittelemässä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017) mainitaan, että oppilaita ohjataan rakentamaan toiminnas-saan yhteyksiä taiteiden välille. Omien havaintojeni mukaan soitonopettajilta kuitenkin puuttuu välineitä ja käytännöllisiä keinoja taiteidenvälisyyden toteuttami-seen käytännön opetustyössä. Tässä opinnäytetyössä kehitin soitonopettajalle sellaisia kuvataidetta ja musiikkia yhdistäviä poikkitaiteellisia tehtäviä, joita voi tehdä soittotuntien puitteissa ja jotka eivät vaadi välttämättä musiikkioppilaitok-selta lisää resursseja tai opettajalta lisää koulutustumista.

Soiton opiskelussa keskitytään yleisesti paljolti soittamisen tekniikkaan ja sävellysten tulkitsemiseen. Olen opettanut huilunsoittoa noin kaksikymmentä vuotta ja pyrin edellisten lisäksi suhtautumaan soiton opetukseen taidekasvatuksena. Mitä on taidekasvatus? Kuinka huilunsoiton opettajana toimin taidekasvattajana? Miksi taiteidenvälisyys tai poikkitaiteellisuus olisi suositeltavaa musiikkioppilaitoksen soitto- tai lauluopinnoissa? Näitä kysymyksiä pohtiessani valitsin tutkimustani ohjaaviksi kysymyksiksi seuraavat:

1. Miten ja miksi lisätä taiteiden välistä vuorovaikutusta soiton opetuksessa?
2. Minkälaisia mahdollisimman kätevästi toteutettavia tehtäviä taiteiden välisen vuorovaikutuksen opettelun toteuttamiseen voisi luoda kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen?
3. Miten oppilaat kokevat tekemänsä tehtävät?

Mielestäni taidekasvattajan ja soiton opettajan pitäisi yrittää ymmärtää omaa aikaansa ja sitä, millaisessa maailmassa elämme ja minkälaiseen maailmaan lapset ja nuoret kasvavat, jotta soittoharrastus ei jäisi lapsen ja nuoren muusta elämästä erilliseksi asiaksi. Olen työurani aikana kokenut, että soittoharrastus saattaa valitettavan usein helposti jäädä musiikkioppilaitoksen seinien sisälle niin, että oppilas ei ehkä osaa, halua tai rohkaistu käyttämään, näyttämään tai hyödyntämään soittotaitoaan muualla.

Näppäripedagogiikka on kaustislaisen Mauno Järvelän 1980-luvulla kehittämä musiikkikasvatusmenetelmä. Näppäreissä olen kokenut soitto- ja lauluinnostuksen tarttumisen, leviämisen ja vuodesta toiseen yhä uudestaan satojen lasten, aikuisten ja opettajien kokoontumisen Kaustisella. Ajauduin Näppäreiden riveihin pikkuhiljaa oman kiinnostukseni ja innostukseni ajamana ja olen toiminut viimeiset kahdeksan vuotta huilun opettajana kesäkuussa Kaustisella järjestettävällä Näppärileirillä sekä heinäkuussa Kaustisella Festarinäppäreissä. Olin mukana myös vuonna 2011 ensimmäisellä Antti Järvelän ohjaamalla Orivesi All Stars -pelimannikurssilla ja olen yhtyeen toiminnassa mukana edelleen. Vuoden 2011 ryhmästä on vuosien mittaan kasvanut Suomen suurin pelimanniorkesteri ja -kollektiivi, johon kuuluu nyt yli kolmesataa jäsentä. Orkesteria on kuvailtu myös aikuisten Näppäreiksi.

Näppäripedagogiikka on työssäni mukana siksi, että siellä soitettava ohjelmisto pohjautuu omaan kolmesataavuotiseen pelimanniperinteeseemme, joka on ainutlaatuinen lähde musiikin ja soiton opiskelussa. Perinteen syvällisen ymmärtämisen kautta on mahdollista luoda ainutlaatuinen ja kiinnostava musiikillinen identiteetti (Järvelä 2014, 5, 36). Ihmisen on tärkeää tunnistaa juurensa, jotta osaa kasvaa kohti maailmaa (Kastinen & Timonen 2023, 430–433). Näkemykseni mukaan yhteissoitto ja -laulu johdattaa lasta erinomaisesti kohti maailmaa. Näppäreissä lauletaan joka vuosi yleensä uusi Näppäreitä varten sävelletty laulu, jonka sanoitus liittyy aina johonkin ajankohtaiseen aiheeseen. Tämän koen vievän suurta joukkoa sekä soittajia, että kuulijoita vahvasti kohti maailmaa.

Tutkimusta suunnitellessani olin kiinnostunut kaikesta poikkitaiteellisuudesta ja taiteidenvälisyydestä. Aluksi suunnittelin ottavani tehtäviin mukaan myös teatterin ilmaisua. Päädyin lopulta rajaamaan tehtävät pelkästään kuvataiteen ja musiikin välille. Kuvataide on itselleni henkilökohtaisesti tutuin taiteenala heti musiikin jälkeen, joten tuntui järkevältä rajata tutkimus kuvataiteen pariin. Olen harrastanut maalaamista omatahtisen tekemisen lisäksi kansalaisopiston kursseilla kolmena lukuvuonna, tekstauskurssilla 17-vuotiaana sekä ollut Suomenlinnassa Helsingin Taiteilijaseuran järjestämällä maalauskurssilla kesällä 2006. Kuopion Konservatoriossa musiikkioppilaitoksen opettajan opintojeni kirjallisen lopputyön kirjoitin vuonna 1999 otsikolla ”Havaintoja kuvataiteen ja musiikin välisestä yhteydestä”. Silloin tutkin työssäni musiikkia ja kuvataidetta yhdistäviä elementtejä: rytmi, väri, muoto, kultainen leikkaus, aika, tila, perspektiivi, piste ja viiva.

Opetushallitus rahoitti SÄPE - Säveltämisen pedagogiikka -opintojaksoa Helsingissä Metropolia-ammattikorkeakoululla vuosina 2016–2021 (Unkari-Virtanen 2023, 503). Osallistuin opintojaksoon opiskelijana vuosina 2019–2021. Tein syksyllä 2021 sävellyksen opettajien ja säveltäjien Markku Klamin ja Sanna Ahvenjärven ohjauksella tehtäviä, jotka koin erityisen innostavina. Heidän ohjaamistaan tehtävistä otin ideoita myös tässä työssä oppilaitteni kanssa toteutettuihin tehtäviin.

Nykyinen työpaikkani on Porissa Palmgren-konservatoriossa, jossa toimin huilunsoiton lehtorina. Työpaikkani naapurissa sijaitsevassa Lasten kulttuurikeskus Kruunupäässä tapasin kuvataiteilijan, jonka kanssa pääsin suunnittelemaan ja

ideoimaan poikkitaiteellisia tehtäviä oppilailleni. Olin toteuttanut aiemminkin kuvataidetta ja musiikkia yhdistäviä tehtäviä oppilaitteni kanssa ja se oli ollut antoisaa, kiinnostavaa ja inspiroivaa. Nyt halusin perehtyä aiheeseen laajemmin, useampien oppilaiden kanssa ja samalla kehittää sellaisia tehtäviä, joita kenen tahansa soitonopettajan olisi mahdollista käyttää opetustyössään. Toteutin suunnittelemani kuvataidetta ja musiikkia yhdistävät tehtävät kymmenen mukaan ilmoittautuneen oppilaan kanssa ja sen jälkeen haastattelin osallistujia heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan.



## 2 TAIDEKASVATUKSESTA

### 2.1 Gert Biesta: Antaa taiteen opettaa

Kirjassaan *Antaa taiteen opettaa* (2017) kasvatusteoreetikko Gerd Biestan kantavana ajatuksena on, että taidekasvatuksella on ainutlaatuinen mahdollisuus vaikiinnuttaa dialogi ympäröivän maailman ja kasvatettavien välillä. Biestan mukaan taidekasvatusta tulisi suunnata niin, että kasvatettava oppisi elämään maailmassa olematta itse maailman narsistinen keskipiste, eli taidekasvatuksella on *maailmakeskeinen* kasvatustehtävä. (Biesta 2017, 37.)

Nykyajan retoriikassa taiteen merkitys nähdään usein sen välinearvossa niin, että tärkeää ei ole taide, vaan se mitä taide voi tuottaa tai saada aikaan. Sanotaan, että taideaineet kehittävät esimerkiksi empatiaa, luovuutta, kriittistä ajattelua, joustavuutta ja aivoja. Taidetta siis välineellistetään. (Biesta 2017, 39, 55.) Taidekasvatuksesta puhuttaessa perustellaan ja korostetaan myös sitä, että taide voi edistää lasten ja nuorten mahdollisuuksia ilmaista omaa ainutlaatuisuuttaan ja identiteettiään. Oletuksena on, että tällainen luova ilmaisu on tärkeää. Usein kuitenkin unohtuu, ettei kaikki mitä ilmaistaan, ole välttämättä hyvä asia ilmaisutaitojaan käyttävien kannalta eikä myöskään aineelliselle ja sosiaaliselle maailmalle, jossa itseilmaisua toteutetaan. Silloin ilmaisun laatu unohtuu. (Biesta 2017, 39.) Entä jos ilmaisu on esimerkiksi rasistista? Ja entä jos esiin nouseva luovuus on tuhoavaa? Taidekasvatuksessa on olemassaolon laatuun liittyvä näkökohta: mikä on hyvää elämää? Kasvatuksen tavoitteena voi pitää sitä, että keskustellaan oikeasta äänestä, oikeasta luovuudesta ja oikeasta identiteetistä. On kuitenkin aivan eri asia määritellä mikä on oikein. (Biesta 2017, 58.)

Kysymys ei ole siitä, että tiedoilla ja taidoilla ei olisi sijaa taidekasvatuksessa. Ne eivät kuitenkaan voi olla itseisarvoisia tavoitteita. Taidekasvatuksessa opittuja tietoja ja taitoja on tarkasteltava osana laajempaa kysymystä, joka koskee ihmisten olemisen ja elämisen edellytyksiä maailmassa ja maailman kanssa. (Biesta 2017, 87.) Oikea kasvatustavoite nimenomaan ei ole ainoastaan ilmaisun edistämistä vaan sitä, että saadaan lapset ja nuoret käymään dialogia maailman kanssa (Biesta 2017, 39). Dialogissa ilmaisun toteuttajat kohtaavat aineellisen ja sosiaalisen

maailman, mikä auttaa heitä ajattelemaan millaista on elää maailmassa aikuisena, siis subjektina (Biesta 2017, 115). Kysymällä, mitä jokin kysyy meiltä, mitä tämä tapahtuma tai asia yrittää sanoa ja opettaa minulle, avaudutaan kohti dialogia. Pyrimme siihen, että antaisimme asioiden puhutella, opettaa ja koskettaa. (Biesta 2017, 101.) Taidekasvatuksessa maalaus, kuvanveisto, tanssi ja musiikki eivät ole vain erilaisia tapoja tehdä taidetta, vaan ennen kaikkea erilaisia tapoja käydä dialogia maailman kanssa. Ne voivat opettaa erilaisia asioita siitä, mitä on elää subjektina maailmassa. (Biesta 2017, 111.) Oikea kasvatus herättää lapsissa ja nuorissa halun olla ja elää yhteisessä maailmassa eikä vain omissa oloissa. He oppivat elämään olematta itse maailman keskipisteenä. (Biesta 2017, 39.) Taidekasvatuksessa taiteilija ei ole taideteoksia tuottava opettaja, vaan kasvatus on osa taiteen tekemistä ja taide itse voi ja sen annetaan opettaa (Biesta 2017, 40).

Opettaminen on näyttämistä. Opettaja uskoo, että siinä on oppilaalle jotain näkemisen arvoista, hyvää ja tärkeää, johon kannattaisi kiinnittää huomiota. Opettaminen on myös selittämistä. Se ei ole yksinkertaista, ei tiedon siirtämistä eikä ymmärryksen siirtämistä. Selittäminen on jonkun yksilön järkeväksi saattamista. (Biesta 2017, 46–47.) Opettaminen on myös lahjoittamista, ei kontrolloimista. Jos opettajan tavoitteena on opiskelijan vapaus, hänen tulee luopua kontrolloimisen halusta. Mitä opiskelijat tekevät saamallaan opilla on heidän oma asiansa. (Biesta 2017, 49.)

Subjektina maailmassa ja maailman kanssa eläminen on aikuisen toimintaa. Täälläpäin maailmaa tarkastelemme asiaa usein siitä lähtökohdasta, että toiset ihmiset määrittelevät mitä on hyvä haluta. Se ei johda omien halujen aikuismaiseen hallintaan. (Biesta 2017, 70–72.) Subjektina oleminen ei tarkoita kuitenkaan pelkkää ulkoisten vaikutusten välttelyä vaan rajojen ja rajoitusten pohtimista. Täytyy kysyä, miten meidän tulisi rajoittaa ja muuntaa omia pyrkimyksiämme suhteessa toisten pyrkimyksiin ja suhteessa elinympäristöön – planeettaan – joka ei vain pysty tarjoamaan kaikkea mitä haluamme. Subjektina oleminen on elämistä dialogissa maailman kanssa ja se on eri asia kuin identiteetti. Kyse ei ole siitä keitä me olemme, vaan miten me olemme tai miten me yritämme olla. Tavoitteena on olla maailmassa kuin kotonaan. (Biesta 2017, 59, 65.) Kun maailmassa kohtaa vastuksia, suhtautumisen toisena ääripäänä olisi yrittää entistä kovemmin

ja seurauksena voi olla vastusta aiheuttavien asioiden vahingoittuminen. Toinen ääripää on vetäytyminen ja luopuminen, mikä voi johtaa omaan vahingoittumiseen. Maailmassa keskitiellä pysymistä voi luonnehtia dialogissa olemiseksi. (Biesta 2017, 66–67.)

Tarvitaan päätä, sydäntä ja käsiä, jotta voimme saada yhteyden maailmaan ja päästä dialogiin sen kanssa (Biesta 2017, 79). Pelkkä ajattelu (pää) jää lopulta etäälle maailmasta. Jäämme silloin elämään maailmaa koskevissa ajatuksissa pikemmin kuin itse maailmassa. Jos ajattelua pidetään ainoana keinona olla maailmassa, saattaa tulla ongelmia ja turhautumista, kun kohdataan maailman ja ajattelun erilaisuutta. Se voi suunnata kohti maailman vahingoittamista. Käsillä tehtävä työ on toisenlaista, siinä yhteys maailmaan on välitön. Käsien työ antaa parhaan *käsityksen* siitä, mitä on dialogi todellisuuden kanssa, siitä, mikä on materiaalista ja fyysistä. Käsien työtä rajoittaa maailman oma meno, mikä vaatii dialogiin pääsyä. Esimerkiksi perunasta voi ajatella ihan mitä vain, mutta se ei vaikuta perunan kasvuun. Käsien työ on pään työhön verrattuna laadullisesti aivan erilainen väylä maailmaan. Sydämen työ, tunteet, muodostavat sillan ja vetävät meitä maailmaan. Ajattelemisen, tuntemisen ja tahtomisen on todennäköisesti toimittava yhdessä pitääkseen toinen toisensa järjestyksessä. Taiteessa ilmenee pään, käsien ja sydämen työ ja se auttaa meitä olemaan olemassa, toimimaan subjekteina, maailmassa, aikuisina. (Biesta 2017, 80–82.)

Tarkastellaan taiteen koko kirjoa niin, ettei tarkastella sitä taiteen pyrkimysten, tarkoitusten, tavoitteiden ja vastaanoton näkökulmasta vaan taiteen tekemisen kannalta. Esimerkiksi sävellystä esittäessään soittaja tai laulaja kenties haluaa tehdä oman ainutlaatuisen tulkintansa kappaleesta, mutta jossakin taitekohdassa tulkinta alkaa turmella sävellystä. Hän voi myös pyrkiä esittämään kappaleen tarkasti säveltäjän tavoitteiden mukaisesti, mutta silloin hän ei pääse dialogiin sävellyksen kanssa eikä se herää niin sanotusti eloon. Taide itse on maailmassa olemisen jatkuvaa tutkimista, jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, mitä tarkoittaa olla tässä ja nyt. (Biesta 2017, 68–69.)

Taide on kasvattavaa juuri siksi, että se tarjoaa tilaa, aikaa ja muotoja, joiden avulla oppilaat voivat harjoitella ja kokea käytännössä mitä on elää aikuisena maailmassa. Kasvattaja ohjailee lasta ja nuorta maailman vaurioittamisen ja

oman itsensä vahingoittamisen hankalassa välimaastossa. Kasvattajalla on vastuu siitä, että ei anna oppilaan vaellella siellä omin päin. Elämässä ensi silmäyksellä vähemmän houkutteleva reitti voi pitemmän päälle osoittautua paremmaksi, ja taide voi jopa herättää halun edetä kohti vaikeaa välimaastoa. Taide tarjoaa myös konkreettisia mahdollisuuksia kokea, millaista on vastuksen kohtaaminen ja siitä selviäminen sen sijaan että kääntyisi muualle. Taide saattaa kehottaa kohtaamaan ongelmat eikä pakenemaan niitä. Taide ei ole kuitenkaan pelkästään vakavasti otettavaa, se myös tuottaa voimavaroja, iloa ja intomieltä. (Biesta 2017, 91–92, 100.)

## 2.2 Opetussuunnitelma

Suomessa Opetushallitus antaa määräyksen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista ja sen mukaan koulutuksen järjestäjä, tässä tapauksessa musiikkioppilaitos, laatii oman opetussuunnitelmansa. Viimeisimmät perusteet on annettu vuonna 2017 (TPOPS 2017). Edelliset perusteet oli annettu vuonna 2002 (TPOPS 2002). Palmgren-konservatoriossa otettiin tämänhetkinen opetussuunnitelma käyttöön 1.8.2008 (P-K OPS 2018).

Aiemmissä perusteissa (TPOPS 2002) ei mainittu lainkaan taiteidenvälisyyttä. Tässä työssä tutkimuksen kohteena on taiteen perusopetuksen *laaja* oppimäärä. Taiteen perusopetuksen *yleisen* oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainittiin vuonna 2005, että opetuksessa korostuu taiteidenvälisyys (TPO YL OPS 2005, 1). Vuonna 2017 *yleisen* oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että ”yleisen oppimäärän opinnoissa oppilaat kokeilevat, harjoittelevat ja soveltavat taiteenalanensa ilmaisukeinoja moniaistisesti” ja että ”opetus tukee oppilaiden ajattelun taitojen ja monilukutaidon kehittymistä myös taiteiden ja tieteiden välisyyttä hyödyntämällä” (TPO YL OPS 2017, 11). Laajan oppimäärän uusimmissa perusteissa (2017) on mainittu perusopinnojen yhdeksi tavoitteeksi rohkaista oppilasta tutustumaan myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen. Syventävissä opinnoissa tavoite on ilmaistu niin, että ”ohjataan oppilasta soveltamaan omassa ilmaisussaan myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoja” (TPOPS 2017, 48–49). Edellä mainitut ta-

voitteet näkyvät samanlaisina myös Palmgren-konservatorion opetussuunnitelmassa (P-K OPS 2018, 16). Lisäksi mainitaan 'oppimisympäristöt ja työtavat' kohdassa, että oppilaita kannustetaan hyödyntämään työskentelyssään eri taiteenlajien vuorovaikutusta (P-K OPS 2018, 5).

Improvisointi ja säveltäminen on aiemmissa perusteissa mainittu vain valinnaiskursseiden yhteydessä (TPOPS 2002, 19). Uusimmissa perusteissa (2017) säveltäminen ja improvisointi on yksi kokonainen tavoitealue sekä perus- että syventävissä opinnoissa. Muita tavoitealueita ovat esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu sekä kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen (TPOPS 2017, 48–50).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa mainitaan, että "taiteeseen sisältyvät esteettisyyden, eettisyyden ja ekologisuuden kysymykset ohjaavat pohtimaan ja arvioimaan, mikä elämässä on merkityksellistä ja arvokasta" (TPOPS 2017, 10). Taiteen perusopetuksen tehtäväksi on mainittu myös "kestävän tulevaisuuden rakentaminen taiteen keinoin" ja että taiteen perusopetuksessa "luodaan pohjaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävälle tulevaisuudelle" (TPOPS 2017, 10). Palmgren-konservatorion toimintakulttuurissa mainitaan, että arjen valinnoilla otetaan huomioon kestävä elämäntapa ja kulttuurinen monimuotoisuus (P-K OPS 2018, 6). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän yhteisissä tavoitteissa yksi tavoite on myös oppimisen ilo (TPOPS 2017, 11). Musiikin kohdalla mainitaan tavoitteena, että oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee oppimisestaan (TPOPS 2017, 47).

### **2.3 Taiteidenvälisyys**

Kun puheena on taiteidenvälisyys, esiin tulee samasta asiasta muitakin ilmaisuja, kuten monitaiteisuus ja poikkitaiteellisuus. Taiteidenvälisyydellä tarkoitetaan pedagogisessa mielessä usein sitä, että osanottajat esimerkiksi kääntävät toisen taiteenalan eleen tai vastaavan ilmiön oman taiteensa ilmaisuksi. Taiteidenvälisessä pedagogisessa prosessissa voidaan tutkia, miten eri taiteenalojen edustajat kommunikoivat, ammentavat ja vaikuttuvat toisen taidealan ilmaisusta. Monitaiteisuutta voi olla esitys, johon kunkin taiteenalan edustaja tuo oman osuutensa,

vaikkapa sävellyksen, tekstin ja koreografian osalta. Silloin monet taiteenalat sulautuvat yhteen kokonaistaideteokseksi, kuten esimerkiksi oopperan kohdalla tapahtuu (Karttunen 2020, 88–89).

Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys on toistunut taidealan kansainvälisessä keskustelussa 1980-luvulta alkaen. Kokonaisvaltaisessa taideoppimisessa ajattelua ei eroteta toiminnasta. Prosessi ja produktio ovat samanarvoisia oppimisen kannalta. (Räsänen 2011, 137–138.) Taiteidenvälisyys on osa taiteellista monilukutaitoa. Se muuttaa taidepedagogin lähtökohtia niin, että hän ei ole pelkästään taitojen opettaja, vaan paremminkin kulttuurityöntekijä (Räsänen 2011, 121). Aivan kuten kielten oppiminen on tärkeää, niin on myös eri taiteiden kielten opettelu. Se muodostuu osaksi kulttuurien lukutaitoa, ja samalla taide voi kulttuurikasvatuksen osana toimia itsensä ymmärtämisen ja rakentamisen välineenä. Laulut, runot, tanssit, rakennukset, esineet ja kuvat rakentavat siltoja taiteen tekijän ja vastaanottajan kulttuurien välillä. (Räsänen 2011, 144 ja 2018, 7.)

Eri taiteenalat ovat olleet vuosituhsien ajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Karttunen 2020, 75). Ajatukset taiteen kokonaisvaltaisuudesta ovat olleet esillä antiikin ajoista lähtien (Hiltunen & Mannerkoski 1997, 8). Modernismin aikana haettiin myös taiteenalojen erillisyyttä niin, että pyrittiin löytämään mahdollisimman hyvin eri taiteenalojen ominaisluonteet. Tarja Pääjoki kuvaa kirjassa *Synestesia – onko taiteilla väliä?* (1997) Clement Greenbergin mukaan kuinka esimerkiksi maalaustaide luopui kirjallisuuden sanelemista ehdoista hylkäämällä tarinalliset, kertovat ja lopulta esittävätkin aiheensa. Se jätti myös kuvanveiston imitoinnin ja hylkäsi kolmiulotteisuuden tavoittelun ja keskittyi maalauksen kaksiulotteiseen pintaan. Jatkuvan itsekritiikin avulla taiteen ajateltiin puhdistuvan kaikesta sitä rajoittavasta ja kulkevan kohti täydellisyyttä, kunnes unelma loputtomasta edistymisestä romahti ja puhuttiin jopa taiteen kuolemasta. Taide ei kuitenkaan kuollut, katse kääntyi uuteen suuntaan ja löytyi uudestaan ideat taiteidenvälisyydestä (Pääjoki 1997, 21–22). Taiteidenvälisyys on monien merkitysten summa. Siihen sisältyy ikiaikaista unelmaa alkuperäisestä ykseydestä ja luonnollisesta tilasta, jossa ihmisen rationaaliset ja järjelliset selitykset menettävät merkityksensä (Hiltunen & Mannerkoski 1997, 8).

Oli sitten kyse taiteen vastaanottamisesta tai tuottamisesta, taidekasvattajan esimerkkien ja ohjauksen vaikutusta on jatkuvasti mietittävä, Tarja Pääjoki poh-tii kirjassa, *Synesthesia -onko taiteilla väliä?* (1997) Tämä edellyttää taidekasvat-tajalta jatkuvaa intoa oman taidenäkemyksensä ja pedagogisen osaamisensa kehittämiseen sekä avoimuutta erilaisille vaikutteille. Jokainen taidekasvattaja tarvitsee monipuolista tietoa taiteen eri ilmiöistä omien pedagogisten valinto-jensa tueksi (Pääjoki 1997, 37). Taiteilijuus muuttuu aikojen kuluessa. Taide-hankkeet sisältävät usein elementtejä, jotka vaativat eri taiteiden välistä kom-munikointikykyä. Taiteidenvälisyyden kautta pedagogi tai taiteilija saa ennen ko-keilemattoman tulokulman taiteen tekemiseen tai opettamiseen (Karttunen 2020, 75–76).

Taiteidenvälisyydessä voidaan puhua virittäytymisen ja aukeamisen hetkistä. Voidaan puhua alueista, joissa yksittäinen taiteenala alkaa näyttää merkityksiä, jotka viittaavat kyseisen taiteenalan tuolle puolen. Taiteiden välisissä projekteissa ei ole tarkoitus, että kaikki olisivat hyviä kaikessa. Silti osallistujien rooli voi laa-jeta, tihkua tai liukua hieman toisen taiteenalan alueelle. Parhaimmillaan tai-teidenvälisyys lisää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä. Eri taidealojen osaa-jat tutustuvat toisiinsa ja toistensa taidealojen peruskysymyksiin. Taideprojektien ja koulutuksen olisi hyvä luoda pohjaa kyvyille osallistua yhteiskunnalliseen kes-kusteluun, ei vain välineellisessä mielessä vaan olemuksellisesti, omalla elinvoi-mallaan. (Karttunen 2020, 81, 91–93)

## **2.4 Muita tulokulmia**

Kyproksella tehtiin 2014 tutkimus, johon osallistui 59 peruskoulun opettajaksi täh-täävää opiskelijaa (Pavlou & Athanasiou, 2014, 7). Aiheena oli monialainen lä-hestyminen taideteosten ymmärtämiseen sekä musiikin rooli kuvataidekasvatuk-sessa. Tutkimuksessa testiryhmälle, johon kuului kolmekymmentä opiskelijaa, esiteltiin kuvataideteoksia ja soitettiin niiden yhteyteen valittua musiikkia. Verrok-iryhmälle, jossa oli 29 opiskelijaa, esiteltiin samat kuvataideteokset, mutta mu-siikkia ei kuunneltu. Osallistujilla oli vain vähän kokemuksia taiteen katsomisesta. Tutkimuksessa ilmeni, että kun kuvataideteoksen yhteydessä soitettiin musiikkia,

katsojat/kuuntelijat pystyivät osoittamaan moninaista ja vaihtelevaa taiteen arvostamista ja heidän reaktionsa taiteeseen olivat tarkempia (Pavlou & Athanasiou, 2014, 1). Musiikkia kuunnellut kokeellinen ryhmä pystyi osoittamaan erilaisia taiteen arvostustaitoja ja yritti ymmärtää taidetta, verrokkiryhmä kritisoi sitä. Jos kokeellinen ryhmä puolestaan kritisoi taidetta, kritiikki oli reflektovaa ja pohdiskelevaa toisin kuin verrokkiryhmällä (Pavlou & Athanasiou, 2014, 20).

Kyseisen tutkimuksen raportissa todettiin, että maailma on muuttunut visuaalisemmaksi ja sen takia on ilmennyt yhä suurempi tarve opettaa lapsia ymmärtämään kuvia paremmin. Samalla kouluissa useat opettajat, jotka opettavat kuvataidetta sekä kuvan ymmärtämistä ja lukemista, eivät ole saaneet taiteellista koulutusta, ja kuvataidetunnilla opetus keskittyy enemmän taiteen tekemiseen kuin sen ymmärtämiseen. Tutkimuksessa esiin tulleilla löydöksillä on vaikutuksia opettajien koulutuskursseihin, koska niiden mukaan voidaan ehdottaa tapoja parantaa tulevaisuudessa opettajien taiteen arvostamistaitoja ja luoda puitteita multimodaalisen koulutusmateriaalin kehittämiseksi taiteen katselutoimintaa varten. (Pavlou & Athanasiou, 2014, 2.) Lisäksi useimmat ihmiset oppivat sekä kuulemisen että näkemisen kautta. Siksi lähestymistapa, joka sisältää sekä musiikkia että kuvataidetta, voi edistää molempien muotojen syvempää ymmärtämistä (Pavlou & Athanasiou, 2014, 4).

Suomessa poikkitaiteellisesta työskentelystä on tehty joitakin opinnäytetöitä. Sanna Luhtalan ”Taiteet sekaisin. Tanssinopettajan tutkimusmatka taiteidenväliinseen työskentelyyn” (2014) käsittelee pääasiassa musiikin, tanssin ja teatterin suhdetta. Tiina Karhu-Ahtosen ”Taiteidenväliset projektit pianonsoiton opetuksessa” (2021) perustuu pääasiassa kuuden opettajan haastatteluihin siitä, millaista piano-oppilaiden osallistuminen monitaiteellisiin tai taiteidenvälisiin projekteihin on ollut. Karhu-Ahtonen toteaa, että taiteidenvälisen pedagogiikan mahdollisuuksista musiikkiopistoympäristössä tarvitaan lisätutkimusta (Karhu-Ahtonen, 2021, 2). Hän mainitsee myös, että ”taiteidenvälisessä oppimisessä keskeistä on kokemuksellisuus” (Karhu-Ahtonen, 2021, 77). Karhu-Ahtosen mukaan tarvitaan tutkimuksia, joissa taiteidenvälisyydestä kysytään oppilailta itseltään (Karhu-Ahtonen, 2021, 77). Molempien opinnäytetöiden mukaan taiteidenvälinen työskentely oli rikastuttanut oppilaiden oppimista. Molemmat toteavat myös, että tai-



teidenvälisessä opetustilanteessa on tärkeää luoda luottavainen, avoin ja kannustava ilmapiiri niin, että yhteistyö, luovuus ja heittäytyminen on mahdollista (Luhtala 2014, 5, Karhu-Ahtonen 2021, 2.)

Tämän työn johdannon alussa esitettiin kysymys, kuinka meidän tulisi elää tässä maailmassa niin, että kaikella elollisella elämällä olisi mahdollisuus kukoistaa ja voida mahdollisimman hyvin? Taidekasvatuksella voisi olla tärkeä sija, kun kysymykseen haetaan vastausta. Kirjassa *John Deweyn kokemusfilosofia* Kai Alhanen toteaa, että kasvatopsykologi John Deweyn mukaan on erityisen vahingollista kasvatuksessa, jos kokemus käsitetään yksilön mielen sisäisenä psykologisenä ja puhtaan subjektiivisena prosessina, jonka rakenteet ja sisällöt ovat erillään luonnosta ja yksilön sosiokulttuurisesta ympäristöstä (Alhanen 2013, 8). Raisa Foster puolestaan toteaa esseessään *Taide kokonaisen maailmasuhteen elvyttäjänä*, että tällä ekokriisin aikakaudella ihmisen on muutettava kulttuurinsa suuntaa. Ilman muutosta ihmiselämä planeetallamme ei voi jatkua. Pikaniksit kuluttamisen, kuluttamisen, tuotannon ja energiankäytön suhteen eivät riitä, vaan tarvitaan suurempaa muutosta. Ihmisen on pohdittava entistä syvemmin maailmankuvaa, arvoja ja ihmisyyttä. Foster kysyy myös, voisiko nimenomaan taiteella ja taidekasvatuksella olla merkittävä rooli kestävämmän maailmasuhteen muodostumisessa? (Foster 2019, 240).

### 3 SOITON OPISKELUSTA DIALOGIIN MAAILMAN KANSSA?

#### 3.1 Dialogi

Dialogi tulee kreikan kielen sanasta *dialogos*. Se rakentuu kahdesta sanasta *dia* (läpi) ja *logos* (sana). Näin dialogi voidaan ymmärtää merkitysten virtana, jossa kaksi ihmistä tai useampi kulkee yhdessä *sanojen läpi* ja voi kokea sen kautta uutta ymmärrystä. (Kankkunen 2023, 107.)

Eräät vanhimmat tunnetut dialogia koskevat pohdinnat ja kuvaukset ovat peräisin antiikin Kreikan kirjallisuudesta ja filosofiasta. Eräänlainen dialoginen vallankumous käytiin läpi Ateenan klassisella kaudella (n. 480–330 eaa.). Dialogisen filosofian alkuperä on Sokrateen (469–399 eaa.) radikaalissa opetustoiminnassa. Sen ytimessä oli vakiintuneiden käsitysten hellittämätön kyseenalaistaminen ja keskustelun virittäminen kilpailevien näkökantojen välille. (Alhanen 2016, 33–34.)

Dialogissa on kyse ensisijaisesti keskustelun tyylistä (Alhanen 2016, 33). Dialogisanaa käytetään usein väljästi kuvaamaan keskustelua, vuoropuhelua tai vaikkapa väittelyä. Kirjassaan *Dialogi demokratiassa* Kai Alhanen tarkoittaa dialogilla ”keskustelua, jossa ihmiset tutkivat millaisia merkityksiä he antavat yhdessä käsiteltäville asioille” (Alhanen 2016, 13). Alhanen ottaa esimerkiksi Platonin (427–347 eaa.) kuvaaman Sokrateen ja Kharmides-nimisen nuorukaisen dialogin. Sokrates on älyllisiltä kyvyiltään ylivertainen Kharmidesiin nähden, mutta dialogissa keskustelijat asettuvat tasa-arvoiseen suhteeseen toistensa kanssa. Osanottajien välille syntyy keskinäiseen kunnioitukseen perustuva keskusteluyhteys, jossa ei ole keskustelukumppanin taivuttelua, miellyttämisen halua tai sosiaalista pelailua. Sen sijaan siinä ilmenee vapaa ja vilpitön suora puhe. Molemmat antautuvat seuraamaan keskustelun vapaata etenemistä. Dialogin äärimmäinen avoimuus korostuu Platonin kirjoituksissa siinä, että niissä ei useinkaan päästä mihinkään selkeään lopputulokseen. Se saa keskustelijat tiedostamaan oman ymmärryksensä puutteellisuuden ja sytyttää heissä halua oppia lisää tietämättömyytensä hälventämiseksi (Alhanen 2016, 37–38).

Dialogi ei tähtää yhden oikean näkökulman löytymiseen eikä edes samanmielisyyteen käsiteltävästä asiasta, Alhanen toteaa. Dialogin tavoite on, että keskustelijat oppisivat ymmärtämään toistensa näkökulmia. He voivat myös hyväksyä sen, että saattavat tulevaisuudessakin käsittää asiat eri tavoin. Ratkaisevan tärkeäksi dialogi osoittautuu tilanteissa, joissa käsiteltävät asiat ovat monimutkaisia tai emotionaalisesti latautuneita ja yksilöiden kokemukset niistä hyvin erilaisia. (Alhanen 2016, 14.) Ihmisten omaksumiin merkityksiin kietoutuu usein paljon tunteita. Usein nämä tunteet estävät tai hidastavat luottamuksen muodostumista. Kun päästää puhumaan todellisista kokemuksista, se voi auttaa. Kokemusperustainen ja kokemuksia tutkimalla syntynyt ymmärrys on usein välttämätöntä luottamuksen syntymiselle. Luottamus on puolestaan välttämätöntä kaiken luovan yhteistoiminnan perustalle. (Alhanen 2016, 43–44.)

Kai Alhanen kuvailee dialogia niin, että yksi merkittävä piirre siinä on kokeilevuus. Työssä voi edetä yhtä lailla oppien erehdyksistä kuin kokeilujen tuottamista onnistumisistakin. Lisäksi voi hyväksyä sen, että aina ei välttämättä synny mitään lopputulosta. Dialogiin eivät kuulu lukitut päämäärät eivätkä hierarkkiset suhteet (Alhanen 2016, 50–51). Dialogi parantaa ihmisten mahdollisuuksia siihen, että he havaitsisivat ja arvostaisivat toistensa erilaisuutta. Se auttaa huomaamaan, miten erilaiset kokemukset voivat rikastuttaa yhteistä elämää. Silloin dialogit sitovat yksilöitä ja yhteisöjä toisiinsa ilman että yritettäisiin poistaa yksilöllisyyttä tuottavat erot (Alhanen 2016, 14). Taiteessa ja taiteellisessa kohtaamisessa tämä merkitsee sitä, että jokainen voi osallistua omasta lähtökohdastaan käsin (Pääjoki 2006, 12). Dialogi auttaa myös siirtämään menneiden sukupolvien tietoa eteenpäin mielekkäästi (Alhanen 2016, 14). Dialogin ihanne toteutuu ehkä harvoin, jos koskaan täydellisenä. Silti jokainen askel dialogin ihanteen suuntaan parantaa keskustelun laatua (Alhanen 2016, 52).

Taiteen dialogiluonteeseen on viime aikoina kiinnitetty huomiota niin taiteen tekemisen kuin vastaanottamisenkin suhteen. Dialogi ei ole aina ollut taideopetuksessa ja taiteessa päällimmäisenä. Sen sijaan on korostettu taiteilijan sisäistä ilmaisuntarvetta ja teoksen itsenäisyyttä suhteessa sitä ympäröivään maailmaan. Modernismin aikana tärkeää oli taiteilijan sisäinen kokemusmaailma ja taiteilijan työtä pidettiin yksinäisenä prosessina. Näiden visioiden toteutumisen kannalta ympäröivää maailmaa pidettiin uhkana. Dialogissa haetaan erilaista asetelmaa.

Mestari–kisälli-asetelmassakin varmasti syntyy dialogia, mutta dialogi opettamisen lähtökohtana on eri. (Pääjoki 2006, 9–10.)

Kirjassaan *Antaa taiteen opettaa* (2017) kasvatusteoreetikko Gert Biesta kuvaa kuvanveistoa ja siinä tapahtuvaa dialogia taiteilijan ja materiaalin, esimerkiksi kiiven välillä sekä tanssijan dialogia oman kehonsa kanssa. Hänen ajatuksensa mukaan taide itse on maailmassa olemisen jatkuvaa tutkimista, jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, mitä tarkoittaa olla tässä ja nyt. (Biesta 2017, 68–69.)

Dialogi on --- tapa olla olemassa jonkin tai jonkun kanssa niin, että kaikilla on tilaa olla ja elää kenenkään dominoimatta ja määrittelemättä, miten toisten tulisi olla. Dialogi ei ole kiistelyä tai kilpailua, joissa viime kädessä on aina voittaja. --- Se on pikemminkin jatkuva, läpi elämän kestävä haaste. Se haastaa elämään asioiden ja ihmisten kanssa, elämään subjektina maailmassa (Biesta 2017, 67).

### 3.2 Leikki

Jos haluamme oppia hyvin jonkun taidon sitä on harjoitettava. Leikin luonteeseen kuuluu toistaminen: lapset voivat leikkiä esimerkiksi kotia päivästä toiseen. He ovat piilosilla ja pelaavat muistipeliä yhä uudestaan ja uudestaan. Taidot syntyvät sivutuotteena silloin, kun leikilliset motiivit hallitsevat. Leikki tarjoaa tilaisuuden harjoitella taitoja ilman suorituspainetta. (Kalliala & Tahkokallio 2001, 59; Huizinga, 19.) Pienikin lapsi puhuu leikistä vaivattomasti ja ymmärtää mitä se on. Samalla leikki on ilmiö, joka pakenee määritelmiä ja aiheuttaa kiehtovaa, joskin loputonta päänvaivaa tutkijoille (Kalliala 2022, 20). Hollantilainen filosofi ja kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga (1872–1945) määrittelee leikkiä kirjassa *Leikkivä ihminen* (1938) seuraavasti:

Uskomme voivamme määritellä tämän käsitteen suunnilleen seuraavalla tavalla: Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrätyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on ”toista” kuin ”tavallinen elämä” (Huizinga 1938, 39)

Huizinga kuvaa leikin luonnetta myös erittäin itsenäiseksi ja perustavanlaatuisiksi (Huizinga 1938, 58). Hänen mukaansa leikki luo järjestystä ja se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään leikki tuo hänen mukaansa ”hetkellisen, rajatun täydellisyyden” (Huizinga 1938, 20). Hän myös toteaa, että leikin käsitettä ei voi loogisesti tai biologisesti tyhjentävästi määritellä (Huizinga 1938, 16). Leikin todellisuus ulottuu sekä eläin- että ihmismaailmaan. Jos leikki ulottuisi vain ihmismaailmaan, sen tulisi pohjata johonkin rationaaliseen yhteyteen. Sitä se ei kuitenkaan tee. (Huizinga 1938, 12). Huizinga kokee myös tehtäväkseen osoittaa kirjassaan, että ”aito ja puhdas leikki on kulttuurin perusta ja tekijä” (Huizinga 1938, 14).

Soittimen käsittelemistä nimitetään useassa kielessä leikkimiseksi: arabian kielessä, germaanisissa, eräissä slaavilaisissa kielissä sekä ranskassa. Huizingan mukaan leikin ja musiikin yhteys on juurtunut syvälle sielunelämään. Leikki on käytännöllisen ja järkevän elämän ulkopuolella. Leikkiä eivät liikuta hätä ja hyöty. Samoin on musikaalisen ilmaisun ja musikaalisten muotojen laita. Leikillä on pätevyytensä velvollisuuden, järjen ja totuuden normien ulkopuolella ja sama koskee musiikkia. (Huizinga 1938, 181.) Huizinga kirjoittaa:

Ilman minkäänlaista yhteyttä ulkonaisiin käsityksiin kauneuden ja pyhyiden tunteet sulautuvat toisiinsa musiikista nautittaessa, jolloin myös leikin ja toden vastakohta katoaa (Huizinga 1938, 182).

Huizingan mukaan musiikissa pysytään tavallaan aina leikin rajojen sisäpuolella. Hänen mielestään tämä pitää vielä suuremmassa määrin paikkansa siihen erotamattomasti liittyvästä sisartaiteesta, tanssissa. Tanssi peräti muodostaa erään leikin puhtaimmista ja täydellisimmistä muodoista (Huizinga 1938, 188). Huizingan mukaan kuvataide ei voi leikkiä niin vapaasti kuin eteerisissä avaruuksissa leijaileva runous ja musiikki, koska se on sidottu aineeseen ja rajoitettu tiettyihin muotoihin. Kuvataiteellisesta leikistä hän ottaa kuitenkin yhdeksi esimerkiksi ikävyyttävässä kokouksessa mielikuvituksellisten koristeaiheiden piirtelemisen (Huizinga 1938, 190–192).

Leikille on ominaista täydellinen läsnäolo ja se ottaa valtaansa. Leikkiminen merkitsee tietynlaista riskinottamista, mutta se koetaan myös vapauttavana ja help-

pona. Taiteen leikkiin kuuluu se, että leikkijä on valmis heittäytymään sen vietäväksi, leikin ehdoilla. Leikkiä leikitään jonkun kanssa, mikä voi tarkoittaa sekä muita leikkijöitä että taideteosta (Gadamer 1985, Pääjoen 2004, 84 mukaan). ”Tästä näkökulmasta taiteellisessa toiminnassa emme voi olla syrjässä sen enempää itsestämme kuin muista, vaan olemme hetken yhtä maailman kanssa. Leikille on ominaista absoluuttinen läsnäolo.” (Gadamer 1985, Pääjoen 2004, 84 mukaan). Taiteen leikissä koemme tunnistamisen iloa ja samalla tunnemme muutoksen itsessämme (Gadamer 1985, Pääjoen 2004, 102 mukaan). Nykymaailmassa ihminen kaipaa yhteisöjä ja silloin taiteen leikki on kodin kaltainen, turvallinen, erilaisiin yhteisöihin liittymisen mahdollistava saareke. Kun lupaudumme leikkiin, emme tiedä, mitä siinä tulee tapahtumaan. Suostumme silti leikin vietäväksi (Pääjoki 2004, 86). Vaikka taidetta usein arvioidaan sen lopputuloksen mukaan, on taiteilijalle yleensä yhtä tärkeää tekemisen miellyttävyys ja koko tekemisen prosessi (Foster 2022, 243).

Kirjassaan *Dialogi demokratiassa*, Alhanen toteaa, että myös dialogia pitää opetella harjoittelemalla (Alhanen 2016, 121). Dialogisissa keskustelutilanteissa on olennaista käsittää leikkikyvyn merkitys. Monille leikin muodoille näyttää olevan yhteistä asioiden kuvittelemisen edellytys ja ihmisen tulee osata suhtautua kuvitelmiinsä myös kokeilevasti. Hänen täytyy kyetä muuntelemaan kuvitelmiensa sisältöä tilanteen vaatimalla tavalla ja liittämään kuvitelmat leikkiin kuuluvaan toimintaan. Luotettavien ihmissuhteiden ja turvallisen ympäristön puuttuminen estää leikkikykä kehittymästä. Kyky voi myös surkastua yhteisöissä, joissa yksilöiden vapaa kokeileva toiminta ja mielikuvitus halutaan tukahduttaa poliittisten tai uskonnollisten auktoriteettien määräyksestä. Yhtä lailla leikkikykä uhkaa inhimillisen toiminnan alistaminen mekaanista tehokkuutta ja varmuutta tavoittelevalle tekniselle kontrollille. (Alhanen 2016, 177–178.)

Alhasen mukaan leikkikyvyn voimin ihminen voi yhdistää älynsä johdonmukaisuuden ja mielikuvituksensa vapauden. Ihminen nauttii leikistä usein pelkästään toiminnan viihdyttävyyden ja jännittävyuden vuoksi. Leikkikyvyllä on myös muita hyödyllisiä ominaisuuksia. Maailmaa voidaan tutkia leikkimällä ilman, että täytyy kohdata todellisten kokeilujen tuottamia konkreettisia seurauksia. Leikin kuvitteellisissa maailmoissa voidaan liikkua vapaasti paikoissa ja ajassa. Tehty voidaan

tehdä tekemättömäksi, toisin kuin todellisessa maailmassa. Leikki on siten elämän merkitysten työstämistä. Ennen konkreettisiin kokeiluihin ryhtymistä on usein viisaampaa leikitellä ajatuksilla ja aineksilla. (Alhanen 2016, 178–179.)

Keskustellen leikkimisen kykyä voidaan väittää tarvittavan kaikissa dialogeissa. Kuten muissakin yhteyksissä, jokaisen täytyy voida ryhtyä leikkiin (dialogiin) omasta vapaasta tahdostaan ja leikin täytyy olla aina kaikille osapuolille avointa, muuten tuhotaan dialogin edellyttämä vapaus ja tasa-arvoisuus. Leikki voi auttaa ihmisiä rakentamaan luottamusta monimutkaisessa nykyhetkessä ja ymmärtämään toisten näkökantoja. Leikki siirtää ihmiset hetkeksi asetelmaan, jossa monet epäluottamusta synnyttävät seikat ovat poissa ja toisten ajatuskulkuja on helpompi seurata. Keskustellen leikkiminen auttaa vapauttamaan yksilöiden kuvittelun ja ajattelun niiden urautuneilta radoilta. (Alhanen 2016, 183–185.)

Leikille, naurulle, ajanvietteelle, pilanteolle, koomillisuudelle ja hulluudelle on Huizingan mukaan yhteistä se, että niitä ei voi määrätä, kommentaa tai pakottaa. Niiden koti piilee henkisen olemuksemme erittäin syvissä kerroksissa (Huizinga 1938, 15). Tarja Pääjoki pohtii väitöskirjassaan *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa* naurua, joka ei ole suhteessa toiseen sopivaa (vrt. pilkkanauru), ja joka on silloin jotain negatiivista. Taidekasvatuskeskustelun sävyä leimaa toisinaan vakavuus, jopa tosikkomaisuus, Pääjoki pohtii. ”Naurussa voisi olla tilaa ymmärrykselle, joka ei ole sulkevaa tai alistavaa” (Pääjoki 2004, 97). Naurussa on mahdollisuus kohdata todellisuus tavalla, jossa kahtiajaot hetkeksi purkautuvat ja maailma näyttäytyy kokonaisuutena (Pääjoki 2004, 97). Moderni tiede ei sisältänyt naurua ollenkaan, samoin modernissa taidekasvatuksessa ja taiteessa arvon mittarina alettiin pitää vakavuutta (Pääjoki 2004, 99).

Pääjoki kirjoittaa myös naurusta, joka on läsnä monissa taidekokemuksissa tavalla, joka voi saada kokijat hämmennyksiin: saako tässä kohta nauraa? Hämmennys kohdistuu toisaalta pelkoon omasta naurunalaiseksi joutumisesta ja toisaalta huoleen siitä, että nauraessani en arvosta työn tekijää. Joskus kokija pukee pelkonsa epäilykseksi siitä, että tällaista lapsikin voisi tehdä. Sellaisessa kommentissa rajaa luodaan arvottoman ja arvokkaan välille tavalla, jossa lapsi on vähäarvoinen, taitamaton, epähieno. Lapsilla groteskin ja karnevalisoinnin taju

ilmenee tavalla, joka saa aikuiset usein vaivautumaan. (Pääjoki 2004, 100.) Pääjoki kuvaa väitöskirjassaan osuvasti erästä lasten leikkiperinnettä:

– – tämä näkyy esimerkiksi leikkiperinteessä, jossa lapset vään-  
televät heille suunnattuja lauluja tyyliin ”Muumipeikko, Pikku Myy,  
auton alle litistyy. Mamma huutaa oi, oi, oi, Pappa liikaa viinaa  
joi.” Pastellisävyiseen Muumi-animaatioon ja sen tunnusmelodi-  
aan tunkeutuu ruumiillisuus ja kuolema. Näissä väänneissä ei  
kukaan yksinään naura kenellekään tietylle, vaan niissä naure-  
taan yhdessä koko maailmalle (Pääjoki 2004, 100).

### 3.3 Improvisointi ja säveltäminen

Kuten luvussa 2.2 todettiin, taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetus-  
suunnitelman uusimmissa perusteissa musiikin alalla säveltäminen ja improvi-  
sointi on määritelty yhdeksi kokonaiseksi tavoitealueeksi sekä perus- että syven-  
tävässä opinnoissa (TPOPS 2017, 48–50). Tavoitteena on ”kannustaa oppilasta  
toteuttamaan teoksissa improvisoituja ja itse sovitettuja osuuksia ja säveltämään  
omaa musiikkia” (TPOPS 2017, 50). Aiemmissa perusteissa (TPOPS 2002) im-  
provisointi ja säveltäminen oli mainittu vain valinnaiskursseiden yhteydessä. Tästä  
syystä se on tavoitealueena kohtalaisen uusi. Useat taiteen perusopetuksen  
opettajat eivät ole saaneet säveltämiseen tai improvisointiin minkäänlaista koulu-  
tusta tai välttämättä edes kokemusta (Unkari-Virtanen 2023, 503). Heidi Partti  
kirjoittaa kirjassa *Säveltäjyyden jäljillä* (2016) omasta kokemuksestaan:

Koska kävin koulussa musiikkiluokkaa ja myöhemmin musiikkilu-  
kiota, esiinnyin säännöllisesti, milloin musikaalissa, milloin kuoron tai  
orkesterin joulukonsertissa. Tuntuu lähes ironiselta, että samaan ai-  
kaan kun musiikillinen maailmani perustui lähes kokonaan muiden  
tekemien sävellysten uudelleentulkinnalle, kuvaamataidon tunneilla  
piirsin sarjakuvia, maalasin maisemia ja muotoilin savimöykkyjä. Kir-  
joittamista rakastin aina siitä lähtien, kun hahmotin kirjainten järjes-  
tyksen. Äidinkielen tunneilla kirjoitin kynä sauhuten esseiden, tarinan  
ja mielipidekirjoituksen toisensa perään, enkä koskaan epäillyt ky-  
kyäni ilmaista itseäni kirjallisesti (Partti 2016, 41).

Kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa on toteutettu lukuisia kiinnostavia sävellyttä-  
mis ja sävellyshankkeita ja -projekteja viime vuosina (esim. Unkari-Virtanen  
2023, 501–528; Partti ym. 2016, 62–81; Ilomäki 2013, 126–140). Musiikkioppilai-



toksen sävellyssopintojen käytäntöä on alettu monella tapaa myös pikkuhiljaa ansiokkaasti kehittää (esim. Unkari-Virtanen 2020 ja 2023, 501–528). Improvisointia ja sävellystä tarkastellaan tässä luvussa nyt pääasiassa kasvatusteoreetikko Gert Biestan *kohti maailmaa*-ajatuksen näkökulmasta (ks. luku 2.1).

Improvisointia ja säveltämistä käsitellään tässä yhtenä kokonaisuutena, koska ne ovat hyvin läheisessä suhteessa toisiinsa. Molemmat ovat ikään kuin luovaa leikkiä (Partti 2016, 26). Kirjassa *Säveltäjäksi kasvattaminen* (2013) useat kirjoittajat kertovat improvisoinnista säveltämisen rinnalla tai osana. Marja-Leena Juntunen pohtii kirjan artikkelissa *Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile -improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa*, että improvisoinnin ja säveltämisen raja on usein häilyvä. Improvisointi ymmärretään säveltämisen spontaanina muotona, mutta siitä voidaan myös edetä säveltämiseen, johon voi sisältyä taas jälleen improvisointia (Juntunen 2013, 33). Improvisoimalla keksitty sointi, aihe, motiivi, soitinten äänet, soittimelliset eleet, erilaisten soittotapojen kokeilu tai muu idea voi toimia usein myös sävellyksen alkusykäyksenä tai oman sävellyksen alkumateriaalina (Ilomäki 2013, 129).

Sibelius-Akatemian julkaisussa *Säveltäjyyden jäljillä* (2016) Heidi Partti kuvailee suomen kielen sanaa säveltäminen, joka kuulostaa monen korvassa liiankin juhmalliselta. Hän toteaa, että monessa muussa kielessä on käytössä paljon arkipäiväisempi ja konkreettisempi käsite. Esimerkiksi englannin kielen verbi säveltämiselle, *to compose*, sisältää ajatuksen aktiivisesta sommittelusta ja järjestelystä. Sana pohjautuu latinankieliseen verbiin *componere* ja ranskan *composer*, joista molemmat viittaavat niin asettamiseen, järjestämiseen ja yhteen liittämiseen kuin muokkaamiseen, sekoittamiseen ja muuttamiseen. Partin mukaan ihminen säveltäessään järjestee, luo ja muuttaa ympäröivää todellisuutta – ja sen myötä itseään (Partti 2016, 21). Säveltäjä Lotta Wennäkoski toteaa säveltäjän työtä käsittelevässä blogissaan (2011), että se (englanninkielinen termi *to compose*) on mukavan neutraali termi puuhalle, jossa pohjimmiltaan on kyse materiaalin järjestelystä mielekkääksi kokonaisuudeksi, olipa tämä materiaali sitten millaista tahansa, ääntä tai hiljaisuutta. Wennäkoski on tutkinut myös historiaa säveltämisen-sanan taustalla ja löytänyt havainnon, että aiemmille sukupolville säveltäminen on tarkoittanut laulamisen lisäksi myös huutamista, kiljumista, metelöimistä, rähinöimistä ja riitelyä (Wennäkoski 2011).

*Säveltäjäksi kasvattaminen* -kirjan (2013) esipuheessa Tikkanen ja Väkevä toteavat, että pelkkä laulu- tai soittotaito ei riitä elävän musiikkikokemuksen syntymiseen. Olennaista on se, mihin musiikilliset taidot johtavat. Kun musiikki muotoutuu osaksi kasvavan nuoren tai lapsen kokonaisvaltaista ja moniaistillista maailmasuhdetta, se täyttää tehtävänsä taideaineena (Tikkanen ja Väkevä 2013, 6). Kun improvisointi ja säveltäminen asettuu osaksi musiikkiopintoja, musisointi ei rajoitu pelkästään jo olemassa olevan musiikin toistamiseen. Silloin soittamisesta tulee helpommin myös valmiiksi sävelletyn soitettavan ohjelmiston osalta luovaa toimintaa. Oppilaalle voi herätä uudenlainen suhde soitettavaan musiikkiin, jos osa ohjelmistosta on hänen itse keksimäänsä (Juntunen 2013, 45). Improvisoidessaan ja säveltäessään ihminen muodostaa uutta näkökulmaa itseensä ja rakentaa uusia merkityssuhteita toisiin ihmisiin, ympäristöön ja koko elämään (Juntunen 2013, 46).

Lotta Ilomäki oli haastatellut viittä säveltäjää, joilla oli kaikilla yhteistyösuhde musiikkiopistoon (Ilomäki 2013, 126–140). Musiikkioppilaitosprojektit olivat merkinneet sekä säveltäjille että oppilaille työtapojen tunnustelua, kuulostelua ja kokeilevaa oppimista. Haastateltavien pohdintoista kuului myös läpi, että tunnusteleva ja kyselevä lähestymistapa musiikkiin ja sen opettamiseen tuntui olevan säveltäjä-pedagogille väistämätön ja tavoiteltava olotila. Oman säveltäjyyden jakaminen oppilaiden kanssa oli ollut etsimisen, kyselemisen ja kehittämisen jakamista. Ilomäki pohtii, että ehkä tällainen lähestymistapa voisi tarjota laajemminkin apua pedagogiseen murrosvaiheeseen, jota musiikkioppilaitokset näyttävät monessa mielessä elävän läpi. Hänen mukaansa musiikkikulttuurin moniarvoistuminen on asettanut opettajat tilanteeseen, jossa oppilaiden kohtaamiseen tarvitaan entistä enemmän sellaisia taitoja, jotka eivät alun perin ole kuuluneet opettajan omaan koulutukseen. Yhä useammin ratkaisut voisivat löytyä ajattelutavasta, jossa opetuksen sisällöksi ei ajatella jotakin valmista ja tiedettyä, vaan musiikin oppiminen muodostuisi yhä selkeämmin yhteiseksi matkaksi kohti vielä tuntematonta päämäärää (Ilomäki 2013, 137–138).

Heidi Partti pohtii kirjassa *Säveltäjyyden jäljillä* (2016), miksi juuri säveltäminen antaa niin vahvan kokemuksen yksilön autenttisuudesta ja itsemääräämisestä?

Hänen näkemyksensä mukaan ehkä siksi, että säveltäminen on oikeastaan luovaa leikkiä. Säveltäessään ihminen antaa musiikille tuoreita merkityksiä ja uusia tulkintoja. Kun ihminen leikitellee musiikin eri elementeillä, hänen on helppo huomata, että maailman menoon voi vaikuttaa, maailma ei ole vielä valmis. Samalla vahvistuu tunne omasta äänestä (Partti 2016, 26). Partti kirjoittaa, että säveltämisen tuloksena syntynyt teos ei välttämättä kannu mukanaan mitään tiettyä, säveltäjän sille antamaa merkitystä tai sanomaa. Musiikin merkitykset rakentuvat yhä uudestaan ja uudestaan ihmisten soittaessa, tulkitessa ja kuunnellessa teosta. Ajatuksen ydin tuntuu Partin mukaan olevan se, että ”musiikillisessa toiminnassa on aina kyse aktiivisesta kurottautumisesta kohti ympäröivää maailmaa. Eikä kurottautuja ole vain säveltäjä, vaan jokainen musiikkiesitystilanteeseen osallistuva henkilö” (Partti 2016, 28). Hän kirjoittaa, että ”sävellykset eivät synny tyhjiössä, vaan yhteydessä aiemmin tehtyyn ja kaikkeen ympärillä olevaan. Siksi myös pöytälaatikkoon säveltävä osallistuu vuorovaikutukseen ympäröivän maailman kanssa” (Partti 2016, 29).

### **3.4 Näppäripedagogiikka**

Näppäripedagogiikka on kaustislaisen Mauno Järvelän kehittämä kasvatustilasto-  
filo-  
fia, jonka periaatteita ovat:

1. Tarjotaan kaikille halukkaille mahdollisuus harrastaa musiikkia
  2. Palautetaan soittaminen osaksi arkea
  3. Ohjataan kaikenikäiset ja -tasoiset soittajat musisoimaan yhdessä
  4. Säilytetään pelimanniperinne elävänä ja otetaan se osaksi oppisisältöjä
  5. Edistetään rajatonta ja ajatonta musiikkikasvatusta
- (Järvelä 2014, 4)

Näppäripedagogiikassa suurin ero yleiseen musiikkipedagogiikkaan on asenteissa. Siinä katse suunnataan tulevaisuuteen koko yhteisön leveydellä. Oppilaat saatellaan musiikkimaailman myrskyihin liikoja erottelematta ja lokeroimatta. Yhteisötoissa työstetään lähes aina jotain uutta näppärimusiikkia, joka on syntynyt näppäripelimannien sillaksi perinnemusiikkiin. Näppärimusiikki eli ”Näppärimusa”

on nuottijulkaisujen ja äänitteiden sarja. Näppärikappaleissa kaikki myös laulavat. Kaikkein pienimmille soittajille laulut ovat portti, jonka kautta he saavat yhteislaulusta ja -musisoinnista onnistumisen elämyksiä. Laulaminen kompensoi myös soittouran alussa vähäisemmiksi jääviä soittokokemuksia. Laulamalla saatu innostus antaa motivaatiota harjoitteluun. Pedagogit soittavat näppäriryhmissä itse mukana ja vaikuttavat omalla esimerkillään. Jos kylän aikuiset harrastajat vielä integroituvat ryhmään, ollaan ihannetilassa. Opettajien on pyrittävä vaikuttamaan siihen, että kaikilla on mahdollisuus myös taidemusiikin yhteismusisointiin. (Järvelä 2014, 39.)

Näppärileireillä ja Kaustisen kansanmusiikkifestivaalilla kaiken ikäiset ja tasoiset soittajat soittavat, harjoittelevat ja esiintyvät suurissa useiden satojenkin osallistujien kokoonpanoissa. Yhteisharjoitusten alussa vallitsee kaaos. Lapset ja aikuiset oppivat ottamaan huomioon tilanteen resurssit ja toimimaan epämuodollisissa kokoonpanoissa. Vähitellen myös epävarmuuden sietäminen kohenee ja omaa vuoroa jaksetaan odottaa pidempään. Elämän myöhemmissä vaiheissa kokemuksesta on hyötyä. Soittaa ja laulaa voi myös epävirallisesti, milloin vain ja missä tahansa ilman päämäärää tai nimettyä kokoonpanoa. Kun myöhemmin kaksi tai useampia tällaisen elämänasenteen omaavia musikantteja kohtaa toisensa, syntyy jamit. (Järvelä 2014, 40.)

Suuren porukan ja ikähaitarin seurauksena aivan pienimmät soittajat saattavat aluksi säikähtää, ellei riittävän lähellä ole tuttua ja turvallista aikuista. Tällaisessa tilanteessa vanhempi lapsi, sisarus, kaveri tai tuntematon saattaa napata ohjaajan roolin. Siinä toteutuu elävän kansankulttuurin periaate kauneimmillaan ja tilanteessa ilmenee luonnollisesti syntynyt mestari-kisälli-malli. Pelimannihenkeä on myös rohkeus istua tuntemattoman soittajan viereen, kuunnella ja tapailla hetki ja soittaa kohta täysillä mukana. (Järvelä 2014, 41–42.)

Näppäriryhmiä ohjaavat opettajat sekoittuvat sulavasti musisoivaan ryhmään, eli ryhmän ohjaamista ei toteuteta autoritäärisen orkesterijohdon tavoin. Soitettava ohjelmisto on suunniteltu siten, että kaikki löytäisivät taitojaan vastaavaa tekemistä. Taipuisia, moneen tilanteeseen ja monenlaiselle kokoonpanolle soveltuvia sovituksia on vuosien varrella syntynyt runsaasti. Näppärikoulutus kasvattaa

myös koko ajan lisää sellaisia soitonopettajia, jotka osaavat sovittaa ja sovittautua niin, että käsillä olevalle kokoonpanolle löytyy toimivaa soitettavaa. (Järvelä 2014, 42.)

Mauno Järvelä arvioi musiikin merkityksen kenties sivistyksen tärkeimmäksi osaksi. Hän toteaa, että opettajat kasvattavat yhä uudet sukupolvet tajuamaan musiikin merkityksen. Opettaja kertoo harrastuksen mahdollisuuksista, toimii muusikon mallina sekä avaa soitettavaa ohjelmistoa suhteessa muihin taiteisiin ja muuhun musiikkiin. (Järvelä 2014, 44).

Soitettava ohjelmisto jo alkeistasolta lähtien vie kohti koko maailmaa. Matka kohti maailmaa alkaa läheltä. Elämämme on aina yhteydessä myös paikallisiin perinteisiin. Yhteyden todentuminen musiikissa vaatii perehtymistä oman suvun, kylän, kunnan ja kaupungin soivaan menneisyyteen ja musiikin käyttöyhteyksiin. Perinteen tiedostamisessa ja jatkumisen turvaamisessa soitonopettajilla on ratkaiseva osa. Soittaminen lietsoo mielikuvitusta ja avaa ovia joka suuntaan. (Järvelä, 2024, sähköpostiviesti)

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 4.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Siinä suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 164). Tutkijan tulee reflektoida havaintojaan ja tulkintaansa aineistosta ja kuvata maailmaa ihmisten ja heidän toimintansa näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole tarkkailla ja selittää heitä ja heidän käyttäytymistään ulkopuolelta. Myös tutkijan subjektiivutta arvostetaan. Miten tutkijan toiminta kietoutuu tutkimusprosessiin? Tutkijan tulkintoihin vaikuttaa se, millaisia tavoitteita ja merkityksiä hän tutkimukseensa liittää. Lisäksi ymmärretään, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijan merkitystä aineiston muotoutumiseen ei voi kokonaan koskaan poistaa. (Juhila n.d., laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet, verkkokäsikirja).

Tutkimus oli myös tapaustutkimus, jossa tutkittavana oli pieni otos. Tehtävänanto oli useampiosainen, koska tehtävään sisältyi nuoremmilla oppilailla (ryhmät 2 ja 3) kuunteluosuus, kotitehtävä ja seuraavalla soittotunnilla omasta kuvasta improvisointi. Vanhimpien oppilaiden (ryhmä 1) tehtävässä oli kolme vaihetta ja he toteuttivat ne kokonaan itsenäisesti. Haastattelun perusteella pyrittiin tuottamaan tapauksesta yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Siinä ei pyritty varsinaisesti yleistettävyyteen. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään ja tulkitsemaan syvällisesti yksittäisiä tapauksia tässä erityisessä kontekstissa. Pyrittiin hakemaan tietoa tapaukseen liittyvän toiminnan prosesseista, dynamiikasta ja sisäisistä 'lainalaisuuksista' siten, että tutkimuksen tuloksilla voitaisiin mahdollisesti osoittaa olevan laajempaa merkitystä (Menetelmäpolkuja humanisteille-verkkosivu).

Kyseessä oli myös toimintatutkimus, jossa kymmenen huiluoppilasta teki ja toteutti opettajan kehittämiä musiikkia ja kuvataidetta yhdisteleviä tehtäviä. Toimintatutkimuksessa kohteena on aina jokin tietty yhteisö. Kyseessä oli tilanne, jossa tutkija auttoi toimijoita kehittämään itsessään taitoja reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa (Eskola & Suoranta 2014, 129). Toimintatutkimuksessa tutkija on

osa tutkimuskohteestaan ja tavoitteena on asiointilan parantaminen osallistujien oman toiminnan avulla. Eskola ja Suoranta kysyvät kirjassaan, mitä tapahtuu toimintatutkimuksessa, kun tutkija ja tutkittavat tuntevat toisensa liian hyvin ja miten toimintatutkija voi välttää liiallista samaistumista tutkimuskohteeseensa. He vastaavat, että pelkkä teoreettinen oppineisuus tutkimuksessa ei riitä, vaan kehittämisen substanssikin on syytä tuntea. Tämän tutkimuksen yksi tavoite oli myös opettajan pyrkimys kehittää omaa opetustaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäen (Eskola & Suoranta 2014, 129–131).

Tapaus- ja toimintatutkimukseen on tässä opinnäytetyössä yhdistelty useita aineistoja: haastatteluja, havainnointia, oppilaiden piirtämiä kuvia sekä esimerkiksi kuvataiteesta, soitonopetuksesta ja taidekasvatuksesta julkaistuja kirjoja ja kirjoituksia. Tutkimus on tehty kokemuskäytännöstä sekä *kohti maailmaa* –näkökulmasta (ks. luku 2.1). Tutkijan tavoitteena on ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja näkökulmia, eikä niinkään tuottaa objektiivista tietoa tai antaa selityksiä (Jokinen, kokemuskäytännön näkökulma, verkkokäsikirja).

## 4.2 Aineistona teemahaastattelu ja havainnointi

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna laadullisena teemahaastatteluna. Kysymykset olivat kaikille samat ja haastateltavat saivat vastata niihin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014, 87). Haastateltavien vapaille puheille annettiin tilaa, vaikka ennalta päätetyt teemat pyrittiin keskustelemaan kaikkien haastateltavien kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelu oli myös kohdennettu haastattelu (*focused interview*), jossa tiedettiin, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen (kuvataidetta ja musiikkia yhdistelevät tehtävät) ja haastattelut suunnattiin tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin näistä tilanteista (Merton, Fiske & Kendall, 3–4). Haastattelun aikana tehtiin samalla myös sekä mieleen juolahtaneita välikysymyksiä että tarkentavia kysymyksiä oppilaiden kommentteihin. Tässä työssä ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisestikin tutkija on ikään kuin tulkki, jonka omat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän ymmärtää haastateltavien maailmaa. Tutkimuksen raportoinnilla on pyritty antamaan lukijalle uutta näkökulmaa musiikkioppilaitoksen oppilaana ja opettajana olemiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 192).

Havainnointi on hyvin subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija jollakin tavalla osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2014, 99–100, 103). Havainnointia voi käyttää tutkimuksessa haastattelun tukena. Se sopii menetelmäksi esimerkiksi silloin, kun tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia (esim. lapset) tai hahmottaessa tietoa, josta tutkittavat eivät välttämättä osaa kertoa haastattelijalle suoraan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006 Hirsjärvi ym. 2004, 201–203 mukaan, Mason 2018, 139). Koska tutkija tunsi tutkittavia pidemmältä ajalta, hänellä oli mahdollisuus saada käsitys siitä, mitä hänen havaintonsa todellisuudessa kertovat. Havainnointia tehdessä tutkijalla on oltava asiasta paljon sellaista taustatietoa, mitä itse havainto ei suoraan osoita. Myös liikehdintä, eleet, ilmeet, asennot jne. ovat havainnoinnin kohteena (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006 Anttila 1996, 218–224 mukaan).

Musiikkia ja kuvataidetta yhdistäviä tehtäviä tehdessä tutkija osallistui johdattelemalla oppilaita kuuntelemaan musiikista samoja elementtejä, joita kuvataiteessa ilmenee (väri, rytmi, kontrasti jne.). Hän teki kuunneltavien näytteiden välissä jonkin verran kuuntelua aktivoivia lisäkysymyksiä ja keskusteli oppilaiden kanssa kuuntelun jälkeen kuunnelluista elementeistä. Lisäksi hän kirjoitti muistiinpanoja havainnoistaan. Tehtävien tekemistä ei videoitu.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Ennen haastatteluaineiston analyysiä haastattelut litteroitiin sanasta sanaan. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 45 sivua. Tutkimuksissa aineistojen tehtävä on perinteisesti ollut hypoteesien testaaminen. Aineistojen tehtävänä voidaan katsoa myös olevan hypoteesien keksimisen, ei niiden todentamisen. Aineistojen rooli voi myös hyvin olla tutkijan ja lukijan ajatusten virittäjänä, ei vain valmiiden hypoteesien todentajana tai kumoajana silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea antaa ajattelemisen aihetta lukijoille. (Eskola 2015, 188.) Haastattelujen perusteella tutkija pyrki tässä työssä pääasiassa selvittämään, kuinka oppilaat olivat kokeneet tekemänsä kuvataidetta ja musiikkia yhdistävät tehtävät. Haasta-



teltavilta kysyttiin heidän aiemmista kokemuksistaan kuvataiteen parissa, tehtävien synnyttämistä ajatuksista ja kokemuksista sekä ajatuksista mahdollisesta jatkamisesta vastaavanlaisten tehtävien parissa (liite 6). Lisäksi tarkastelun kohteena oli, voisiko tällaisten tehtävien tekeminen mahdollisesti ohjata oppilasta *kohti maailmaa*.

Analyysin tehtävänä on tiivistää aineistoa. Lisäksi on tarkoitus järjestää ja jäsentää sitä niin, että mitään olennaista ei jää pois ja mielenkiintoisimpia kohtia saataisiin nostettua esiin. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi hyviä tapoja toimia on kaksi: aineiston teemoittelu ja tyypittely (Eskola 2015, 196–197). Jäsentely eli teemoittelu edeltää aina tyypittelyä (Eskola, Suoranta 2014, 182). Oppilaiden vastaukset jäsennettiin ensin taulukkoon, josta näkyi suoraan kaikkien haastateltavien lyhyet vastaukset, kuten ”kyllä”, ”ei”, ”ehkä joskus”, ”en ole varma”, ”mahdollisesti” jne. Monisanaisemmat vastaukset jäsennettiin ryhmiin, joista oli helppompaa tarkastella vastauksia. Näitä ryhmiä oli viisi:

#### Haastattelukysymys (Liite 6)

- nro 3. Millaisia ajatuksia tekemäsi tehtävät herättivät?
- nro 4. Millä tavalla nämä tehtävät eroavat mielestäsi tavallisesta soiton opetuksesta?
- nro 5. Opitko jotain? Mitä?
- nro 6. Saitko tehtävistä uudenlaisia näkökulmia/ajatuksia soiton opiskeluun? Minkälaisia?
- Nro 10. Haluaisitko lisätä vielä jotakin?

Mielenkiintoisiksi kohdiksi nousivat haastateltujen havainnot musiikin ja kuvataiteen välisestä yhteydestä, musiikin hahmottamisesta, soiton opiskelusta, oppimisesta ja taiteen ilmaisusta. Tutkittavat on haluttu tuoda näkyville suorien lainauksien kautta. Lainauksista on tarvittaessa poistettu ylimääräiset ”niinku” ja ”sitten”-sanat. Joistakin lainauksista on poistettu osa puhekielen ilmaisua niin, ettei alkuperäinen viesti muutu.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Työprosessin alussa laadittiin opinnäytetyösopimus ja haettiin tutkimuslupa Porin kaupungilta sekä tutkimuksen tapahtumapaikkana olevasta oppilaitoksesta,

Palmgren-konservatoriosta. Oppilaiden vanhemmille lähetettiin aiheesta yhteydenottokirje (liite 1), jossa informoitiin tutkimuksen sisällöstä ja henkilötietojen käsittelyperusteista. Suuri osa tutkittavista oli alaikäisiä ja heille annettiin tietoa tutkimuksesta tavalla, jonka he pystyivät ymmärtämään (TENK 2019, 11). Myöhemmin alle 15-vuotiaiden oppilaiden vanhemmilta ja yli 15-vuotiailta itseltään kerättiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 2) (TENK 2019, 17). Osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastattelut anonymisoitiin niin, että haastateltuja henkilöitä ei voida tunnistaa suoraan, välillisesti tai epäsuorasti (Eskola & Suoranta 2014, 57). Tutkija sitoutui siihen, että kohtelee kaikkia tutkimukseen osallistuvia tasapuolisesti.

Työssä on noudatettu ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (Arene 2020) sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) julkaisemia ohjeita eettisestä ja hyvästä tutkimustyöstä. Tutkija on pyrkinyt kunnioittamaan muiden tutkijoiden työtä, olemaan rehellinen, huolellinen ja avoin (Arene 2020, 8–9). Työssä on pyritty tutkimuksen etenemisen selkeään ja tarkkaan kuvaamiseen (TENK 2019, 15).

Tutkimuksen kohteena oli pieni, hyvin homogeeninen joukko yhdestä oppilaitoksesta, yhden instrumentin opiskelijoita yhdeltä huiluluokalta, joka oli tutkijan oma huiluluokka. Tutkija tiedostaa, että näiden haastattelujen pohjalta ei voi tehdä vahvaa yleistystä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–190). Opettaja-oppilas -suhde on tietynlainen riippuvuussuhde, joka voi myös vaikuttaa haastattelutilanteessa, vaikka tutkija pyrki olemaan objektiivinen (Eskola & Suoranta 2014, 55).

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Kohderyhmän kuvaus

Työpaikkani on Porissa Palmgren-konservatoriossa, huilunsoiton lehtorin virassa. Opetusta on 23 viikkotuntia. Siihen kuului lukuvuonna 2022–2023 myös ryhmäopetusta ammatillisella puolella, taiteen perusopetuksen puolella sekä kansanmusiikkiyhtyeen kanssa. Oppilaita minulla oli kyseisenä lukuvuonna 19 ja iältään he olivat 6–20-vuotiaita. Aluksi pohdin tehtävien toteuttamista sekä kansanmusiikkiyhtyeessä, että huiluoppilaitteni yksilö- ja ryhmätunneilla. Päädyin kuitenkin jättämään kansanmusiikkiyhtyeen pois ja toteuttamaan tehtävät huiluryhmissä.

Havaintojeni mukaan monet oppilaat käyttäytyvät vapautuneemmin ja luovemmin ryhmässä kuin yksityistunnilla. Lisäksi toiveenani oli herättää tehtävien tekemisen ohessa keskustelua, joka on kokemukseni mukaan usein antoisampaa ryhmässä kuin yksilötunneilla. Huiluryhmätunteja olen järjestellyt useamman vuoden ajan niin, että koko huiluluokka on jaettu kolmeen ryhmään ja ryhmätunteja on noin viisi kertaa lukukaudessa. Ryhmätunnit pidetään vuorotellen eri oppilaiden soitotunneilla. Kerron ryhmätuntiajat yleensä noin kuukausi lukukauden aloittamisen jälkeen. Ryhmätuntiaikojen suunnittelu on hiukan työlästä, mutta näin toteutettuna oppilaat saavat vaihtelua omalle soitotunnilleen eikä ryhmätunti vaadi lisää tuntiresursseja.

Jaoin mukaan ilmoittautuneet oppilaat kolmeen ryhmään, joista ensimmäiseen tuli kaksi yli 18-vuotiasta oppilasta (ryhmä 1), toiseen tuli neljä nuorinta oppilasta, iältään 6–12-vuotiaita (ryhmä 2) ja kolmanteen kolme 12–14-vuotiasta oppilasta (ryhmä 3). Yksi oppilas halusi tehdä samat tehtävät oman huilutuntinsa aikana, koska ei päässyt erillisille ryhmätunneille. Ryhmien jaotteluun vaikutti myös ryhmä 3:n osallistujien aiemmin tekemä äänitys, jota halusin käyttää heidän koti-tehtävänsä pohjalla.

## 5.2 Tehtävien suunnittelu ja kuvaus

Aloitin tehtävien suunnittelun tutusta eli sellaisesta tehtävästä, jota olin opetus-työssäni jo aiemmin edellisenä lukuvuonna toteuttanut vanhimpien oppilaitteni kanssa. Aiempi tehtävä oli toteutettu syksyllä 2022. Olin antanut kahdelle oppilaalleni kuunneltavaksi kolme valitsemaani sävellystä ja lisäksi yhden vapaavalintaisen sävellyksen sekä seuraavan ohjeistuksen:

1. Piirrä/maalaa luonnos tai kuva jokaisen musiikin aikana ja/tai sen pohjalta. Eli neljä kuvaa.
2. Valitse kuvista mieluisin
3. Soita valitsemasi kuvan pohjalta sävellystä tai improvisaatio ja äänitä se.
4. Vaihtakaa äänityksiä ja piirtäkää/maalatkaa niistä kuva.

Näitä ohjeita voi muuttaa/muokata halutessaan. Kaikki neljä ensimmäistä kuvaa olisi mukava nähdä, mutta niitä ei tietenkään tarvitse näyttää, jos ei halua. Voitte vaihtaa äänitykset jo loman aikana, jos mieluummin teette koko tehtävän loppuun jo silloin. Hyvää syyslomaa! T. Veera

Tätä opinnäytetyötä varten suunnittelin ryhmä 1:lle muunnelman tuosta tutusta tehtävästä (liite 3). Tavoitteenani oli, että tehtävä ei olisi täysin samanlainen, mutta että siinä olisi myös tuttua ja hyväksi havaittua mukana. Halusin myös ottaa kyseiset oppilaat suunnitteluun mukaan. Toinen heistä ehdotti maalauksen pohjaksi haikun kirjoittamista. Olimme kirjoittaneet haikuja aiemmissä sävellystehtävissä, joita olimme tehneet edellisenä lukuvuonna. Haiku on japanilainen runon säkeistömuoto, jossa on 17 tavua. Siinä on tyypillisesti kolme säettä ja tavut on jaettu säkeiksi suhteessa 5–7–5. Tehtävässä kirjoitetaan ensin viisi minuuttia tajunnanvirtaa sovitusta aiheesta, sitten poimitaan tekstistä itselle tärkeitä sanoja ja kirjoitetaan niiden pohjalta haiku sävellystyön pohjaksi. Kun tapasimme näiden kahden ryhmä 1:n oppilaan kanssa, kysyin heidän ehdotuksiaan haikun aiheeksi. Toinen ehdotti, että aihe olisi *vesi* ja sen valitsimme. Tehtävän jatko eteni edellisen vuoden tehtävän tapaan (liite 3).

Muut kuvataidetta ja musiikkia sisältävät tehtävät suunnittelin kahdelle ryhmälle, joihin olin jakanut oppilaat ikätason mukaan (ryhmät 2 ja 3). Tehtävien suunnittelun avuksi oli aiemmin lupautunut läheisen Lasten kulttuurikeskus Kruunupään kuvataiteilija (KuM) ja värikylypohjaaja Sanna Pajunen-Kyynäräinen. Päädyin hänen kanssansa käymäni keskustelun jälkeen rajaamaan kuvataiteen osuutta

omassa luokassani tapahtuvaksi ja paperilla kynillä, maaleilla tai vesiväreillä toteutettavaksi. Hänen kanssaan käyty keskustelu auttoi hahmottamaan ja laajentamaan omia ideoitani. Päädyin siihen, että haluan tutkia oppilaitten kanssa elementtejä, joita löytyy sekä kuvataiteesta että musiikista. Elementtejä löytyi lukuisia. Valitsin niistä tutkittaviksi lopulta kuusi: väri, muoto, toisto, vastakohta eli kontrasti, variointi eli muuntelu sekä soolo - tutti. Valitsin lyhyitä, parin minuutin mittaisia musiikkiesimerkkejä jokaisesta elementistä. Annoin jokaiselle oppilaalle paperin, johon oli kirjoitettu jokaisen elementin kohdalle valitsemani musiikin säveltäjän ja teoksen nimi. Lisäksi joihinkin elementteihin lisäsin kuuntelua aktivoivia kommentteja tai tehtäviä. Jokaisen musiikkiesimerkin kohdalla oli tarkoitus tehdä lyijy- tai värikynillä muistiinpanoja sävellyksestä tai piirtää samalla mitä mieleen juolahtaa (liitteet 4 ja 5).

Kuuntelutehtävä oli molemmilla ryhmillä (2 ja 3) sama. Halusin antaa kaikille myös kuvataidetta ja musiikkia yhdistäviä kotitehtäviä, jotta kokemus ja kokeilu ei jäisi liian lyhyeksi ja suppeaksi. Sen lisäksi annoin molemmille ryhmille vapaaehtoisia lisätehtäviä. Ryhmä 2:n kotitehtävään valitsin kuubalaisen sävellyksen Guantanamera, jota useimmat olivat soittaneet aiemmillä ryhmätunneilla yhdessä ja josta oli tulossa konserttiesitys. Valitsin kappaleesta itselleni mieluisimman version YouTubesta, pyysin oppilaita kuuntelemaan sen kotona, maalaamaan tai piirtämään kuuntelun aikana siitä kuvan ja tuomaan sen seuraavalle soittotunnille. Tehtävänannossa mainitsin, että silloin tutkitaan kuvaa ja soitetaan kuvasta yhdessä improvisaatio (liite 4).

Ryhmä 3:n kotitehtävään otin kuunneltavaksi heidän oman aiemman improvisaationsa, jolle he olivat antaneet nimeksi ”Palmgrenin kikattava ullakkokummitus”. Olimme aiemmin keväällä saman ryhmän kanssa soittaneet ja äänittäneet sen. Pyysin piirtämään tai maalaamaan äänityksestä kuuntelun aikana mieleen tulevan kuvan. Improvisaatio oli ollut mielestäni niin hauska ja oivaltava, että ajatukseni oli jatkaa sen kehittelyä kuvataidetehtävän jälkeen sävellyksen suuntaan (liite 5).

### 5.3 Tehtävien toteuttaminen

Kerroin osalle oppilaista kevään aikana tulossa olevasta tutkimuksesta ja huhtikuussa lähetin kaikille Wilmassa yhteydenottokirjeen aiheesta. Kirjeen ohessa oli ilmoittautumispyyntö tutkimukseen osallistumisesta sekä suostumusasiakirja (liitteet 1 ja 2). Mukaan ilmoittautui kymmenen iältään 6–20-vuotiasta oppilasta.

Kahdeksan oppilaan kanssa (ryhmät 2 ja 3) kuvataidetta ja musiikkia yhdistävät tehtävät oli aluksi tarkoitus toteuttaa aiemmin ilmoitetuilla ryhmätunneilla, mutta aika loppui kesken ja järjestin ylimääräiset ryhmätunnit tätä tehtävää varten. Yksi osallistuja ei päässyt ylimääräiselle ryhmätunnille ja tein hänen kanssaan saman tehtävän hänen omalla soittotunnillaan.

Koska kuvataideaiheisista tehtävistä, kokeiluista ja haastatteluista oli jo ollut puhetta, niiden toteuttaminen ei tullut kenellekään yllätyksenä. Ryhmä 1:lle kerroin ensin suullisesti tehtävän toteutuksesta, jolloin he saivat kysyä, kommentoida ja ideoida tehtävän toteutusta itsekkin. Lähetin sen jälkeen ohjeet heille vielä viestillä (liite 3). Ryhmä 1:n tehtävän annossa en pyytänyt syntyneitä kuvia ja äänityksiä itselleni, koska halusin antaa heille mahdollisuuden pitää ne omanaan. Ajattelin, että tuotokset ja luovan prosessin vaiheet voivat joskus olla niin henkilökohtaisia, että niitä ei tee mieli näyttää kenelle tahansa. Molemmat lähettivät kuitenkin tekemänsä kuvat ja äänitykset, toiselta sain myös kirjoitetun haikun. Kuvien vaihtaminen ja improvisaation äänityksen tekeminen venyi sovittujen päivämäärien yli, mutta se ei haitannut kokonaisuutta. Kuvien ja äänitysten palauttamisen yhteydessä keskusteltiin tehtävän prosessista ja lopputuloksesta.

Ryhmien 2 ja 3 kanssa toteutin suunnittelemani tehtävät Palmgren-konservatoriossa omassa huiluluokassani toukokuussa 2023. Valmistelin tilan niin, että luokan keskellä oli pöytä, jonka ympärille kaikki mahtuivat kuuntelemaan musiikinäytteitä sekä kirjaamaan ja piirtämään omia muistiinpanojaan. Tarkoitukseni oli luoda neutraali, rento ja keskittynyt tunnelma. Testasin kuuntelulaitteet ja voilymin etukäteen välttääkseni tekniikan kanssa sähläämistä. Teroitin värikynät etukäteen ja laitoin ne pöydälle esille. Juttelin kuuntelunäytteiden väleissä hiukan musiikista mieleen tulevia ajatuksia ja kysymyksiä. Tavoitteeni oli saada myös oppilaat kertomaan vapaasti ajatuksiaan.

Ryhmän 2 kaikki jäsenet tulivat ajoissa paikalle ja osallistuivat aktiivisesti tehtävän aikana. He kommentoivat näytteitä ja vastasivat kysymyksiini. Aluksi he vilkuilivat toistensa muistiinpanoja ja piirroksia ja suojelivat hiukan omiaan toisten katseilta, mutta vähitellen se jäi pois ja he piirsivät vapautuneesti. Sain ottaa kaikkien piirroksista kopiot itselleni. Kuuntelun aikana kirjoitin tapahtumasta itselleni havainnointimuistiinpanoja.

Ryhmä 3:n kolmesta osallistujasta kaksi oli unohtanut tapaamisen, mutta he tulivat pian puhelinsoiton jälkeen paikalle hiukan tehtävän aloittamisen jälkeen. He piirsivät omia muistiinpanojaan, eivätkä halunneet antaa niitä minulle kopioitavaksi. He eivät kovin mielellään myöskään näyttäneet minulle merkintöjään. Kahdelta oppilaalta sain kopion muistiinpanoista myöhemmin. Ryhmä 3 tuntui kuuntelevan näytteet mielellään ja hekin esittivät niiden aikana ajatuksiaan ja vastasivat musiikkia koskeviin kysymyksiini. Molempien ryhmien tunnit kestivät 45 minuuttia. Varattu aika riitti hyvin ja tunnelma pysyi hyvänä.

Ryhmä 2:n Kotitehtävässä oli tehtävänä kuunnella annettu musiikki, piirtää siitä kuva ja tuoda se seuraavalle soittotunnille, jolloin sitä tutkitaan yhdessä ja soiteaan siitä opettajan kanssa yhteinen improvisaatio. Kukaan ei tuonut kotitehtävää heti seuraavalle huilutunnille. Kaikki toivat sen kuitenkin ennen lukukauden loppua. Ryhmän 2 kuvat oli tehty Guantanamera-kappaleen musiikin kuuntelun aikana. Juttelimme ensin hiukan oppilaan tekemästä kuvasta, sitten soitimme siitä mieleen tulevaa improvisaatiota vuorotellen, ikään kuin vuoropuheluna, kaksi kierrosta oppilas–opettaja–oppilas–opettaja tai toisinpäin niin, että opettaja aloitti. Annoin ohjeeksi soittaa kuvasta tai reagoida edellisiin soittoihin. Ryhmä 3 kanssa oli tarkoitus tarkastella kuvia yhdessä ja sen jälkeen mahdollisesti kehittää aiempaa improvisaatiota ”Palmgrenin kikattava ullakkokummitus” sävellyksen suuntaan. Suunniteltuna ajankohtana kaksi oppilasta oli poissa, jolloin yhteinen tutkiminen jäi tekemättä. Sen sijaan katsoimme kuvia heidän omilla tunneillaan, otin kuvat talteen ja niistä on mahdollista jatkaa vielä myöhemmin. Annoin ryhmille 2 ja 3 myös lisätehtäviä (liite 4 ja 5), joita kukaan ei kuitenkaan tietoni mukaan tehnyt.

## 5.4 Haastattelun toteuttaminen

Annoin haastattelukysymykset etukäteen oppilaiden huoltajille ja vanhemmille oppilaille Wilmassa tutkimukseen ilmoittautumisen yhteydessä (liite 2). Lisäsin silloin annettuihin myöhemmin vielä kaksi kysymystä: 9. Olitko miettinyt näitä kysymyksiä etukäteen itse tai vanhemman kanssa? 10. Tulisiko sinulle vielä muuta lisättävää mieleen? (liite 6). Lisäksi muutin muutamaa kysymyksenasettelua hiukan myönteisemmäksi. Esimerkiksi aluksi muotoilin kysymyksen 5. ”Mitä opit tai opitko mitään?”. Muutin sen: ”Opitko jotain? Mitä?” (liitteet 2 ja 6).

Kysyin haastatteluissa kymmenen kysymystä kaikilta kymmeneltä haastateltavalta samassa järjestyksessä (liite 6) ja pyrin suhtautumaan kaikkiin haastateltaviin samanlaisella, mahdollisimman objektiivisella asenteella. Pyrin myös järjestämään haastatteluhetken samanlaiseksi kaikkien kanssa. Äänitin haastattelut. Kirjoitin haastattelun aikana muistiinpanoja myös paperille. Toteutin kaikki haastattelut keväällä 2023 yhden viikon aikana oppilaiden omilla soittotunneilla. Haastattelut kestivät oppilaan iästä ja luonteesta riippuen 5–16 minuuttia. Pyrin järjestämään haastatteluhetken rauhalliseksi ja muista virikkeistä vapaaksi. Kaikki haastateltavat olivat minulle tuttuja ja tunnelma oli mielestäni jokaisen haastattelun aikana hyvä ja rento. Koin haastatteluhetket tärkeänä oppilaitteni arvostamisen kannalta ja tuntui, että oppilaatkin kokivat itsensä haastattelun aikana erityisen tärkeiksi.



## 6 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Yhdeksän kymmenestä haastateltavasta vastasi, että tehtävien tekeminen oli ollut kivaa. Osallistujista yksi, joka ei maininnut tehtäviä suoraan kivoiksi tai hauskoiksi, ei ollut aluksi oikein ymmärtänyt tehtävänantoa. Hänkin sanoi tehtävien tekemisen jälkeen, että ei malta odottaa, että pääsisi kotona ottamaan vesivärit esille. Lisäksi hänen vastauksistaan ilmeni, että tehtävät olivat olleet jossain määrin antoisia. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että voisivat mielellään käyttää kuvataiteeseen liittyviä tehtäviä myöhemminkin soiton opiskelussa. Jokainen heistä suhtautui myönteisesti ajatukseen, että voisi hyödyntää tällaisia tehtäviä soittotuntien ulkopuolellakin. Useimmat olivat käyneet jossain vaiheessa elämänsä kuvataidekoulua tai vauvana värikylvyssä. Ne, jotka eivät olleet, olivat muuten ainakin jossain määrin kiinnostuneita maalaamisesta ja piirtämisestä, ja saattoivat olla itse aktiivisia omaehtoisesti sen suhteen.

Ryhmä 2:een kuului tutkimuksen nuorimmat haastateltavat. He olivat haastattelussa vähäsanaisimpia kuin vanhemmat oppilaat. Kaksi heistä mainitsi, että kuvataidetta ja musiikkia yhdistävistä tehtävistä sai ”lisää ideoita”. Yksi heistä keksi, että laittaisi kotona soimaan jonkun toisen tekemän soittolistan, kuuntelisi sitä ja sitten piirtäisi tai maalaisi kuulemansa pohjalta.

Viisi oppilasta 1- ja 3-ryhmistä teki uudenlaisia havaintoja soittamisen opiskelusta sekä musiikin ja oppimisprosessin hahmottamisesta.

*Mun mielestä se oli kiva just vähän hahmottaa piirtämällä sitä mitä kuulee ja sitten jälkeenpäin just huomasi, että minkälaista se on, kun oli piirtänyt sitä tohon paperille niin että miten se niinku kulkee se musiikki.*

Yksi ryhmä 1:n haastateltavista kuvaili, kuinka tehtävät auttoivat häntä sisäistämään opiskeltavaa musiikkia ja ymmärtämään, miten harjoitteluun saa muitakin tavoitteita kuin teknisen suorittamisen tavoitteet. Hän tunsi, että tehtävien yhteydessä improvisaation soittaminen tuli pelkästään hänen sisältään. Hän pohti sen tunteen siirtämistä muiden sävellysten opiskeluun niin, että jonkun muunkin säveltämä kappale tuntuisi omalta. Hän koki myös, että oli saanut käyttää kaikkea

aiemmin oppimaansa hyväksi. Hänen kokemuksensa mukaan nyt oli enemmän oppilaasta kiinni, mitä hän tekee, kun taas ”normaalissa opetuksessa” katsotaan enemmän nuottia ja pyritään toteuttamaan ja harjoittelemaan jonkun muun sävellystä.

Sama haastateltava mainitsi myös ajatuksensa siitä, että luonnossa me näemme ja kuulemme havaintomme yhtä aikaa ja siksi hänen mielestään musiikin ja kuvataiteen yhdistäminenkin on hyvin luonnollista. Hän oli havainnut tehtävää tehdessä, että sen tekeminen sisälsi monenlaisia vaiheita: kun hänellä ei ollut runoa kirjoittaessa vielä varsinaista inspiraatiota, oli hyvä keskittyä vesiaiheeseen liittyviin teknisempiin asioihin. Joku toinen vaihe tuntui hyvin luontevalta. Yhteenvevtona hän tiivistä havaintonsa: *luovaa työtä tehdessä täytyy vaan luottaa siihen prosessiin.*

*No ehkä just se, että niinku mitä mä tos aikaisemminkin jo mainitsin, että jotenkin vaan luottaa siihen prosessiin. Aluksi se saattaa joko tuntuu ihan sellaiselta, että OK tästä ei tule mitään, tai se saattaa tuntua jotenkin sellaiselta, että mun on vaan pakko tehdä tää. Mutta sitten kuitenkin, kun alkaa tekemään, niin sieltä löytyykin joku sellainen kiva juttu, että OK tää onkin, tässä onkin joku tosi hauska juttu ja toi olikin tosi kivasti. Toi kuulosti tosi kivalta tai toi näyttääkin kivalta, kun mä teen tohon just jonkun tollasen niinku maalauksen ylipäätään tai jonkun viivan johonkin kohtaan sitä työtä. Niin ehkä se, että luottaa siihen prosessiin, että aluksi se saattaa näyttää joltain ihan erilaiselta kuin se, että miltä se sitten lopuksi näyttää. Ihan kaikki. Tai se saattaa tuntua päässä aluksi ihan joltain muulta, mut sitten lopuksi siitä saattaakin tulla jotain siistiä.*

Eräs ryhmä 3:n haastateltava kuvaili kotitehtävän tekemistä *tutkimusmatkaksi*. Useat haastateltavista iloitsivat kuvataidetta ja musiikkia yhdistävistä havainnoistaan:

*No siis huomasiin, että miten paljon kuitenkin niinku kuvataidetta voi hyödyntää kanssa. Että musiikki – – kuitenkin ne sillei kulkee käsi kädessä tai niissä on samaa jonkin verran.*

Toinen ryhmä 3:n haastateltava oli tehnyt koulussa valokuvaustehtävän, jossa haettiin kontrasteja. Kun tähän opinnäytetyöhön liittyvässä tehtävässä olimme kuunnelleet kontrasteja musiikissa, hän arveli osaavansa kuunnella niitä jatkossa paremmin:

*No musta tuntuu nytten kun sen jälkeen kun oli se valokuvatehtävä (koulussa) niin mä rupesin näkemään luonnossa niinku noita esimerkiksi vastakohta, kontrasti, näitä juttuja, niin nyt kun mä tein tän tehtävän, niin mä varmaan rupean kuulemaan musiikissakin ja ihan huomaamaan niitä semmosia juttuja.*

Yksi ryhmä 1:n haastateltavista kuvaili kuvataidetta ja musiikkia yhdistävät tehtävät *ekstrainspiroivina* ja samalla hän koki niiden myötä kehittyvänsä. Hän iloitsi siitä, että sai yhdistellä useita omia taitojaan ja vahvuuksiaan:

*Ja mä tykkään tosi paljon tollai yhdistellä periaatteessa tommoisii mun mielenkiinnon kohteita ja tommosia asioita missä mä oon niinku hyvä. Että se ei ole vaan yhtä, vaan sitten siinä yhdistyy tolleen mun juttu, niin se on kiva.*

Sama haastateltava keksi haastattelun aikana, että voisi joskus harjoitellessa lämmitellä niin, että soittaisi jostain kuvasta. Hän kertoi myös ajatuksesta ja tunteesta, joka oli syntynyt kotona improvisaatiota tehdessä:

*– – niin sitten jotenkin sillon (aiemmin) ehkä piti olla tosi niinku täydellinen, tai silleen et ajattelee että miltä se kuulostaa nyt sitten. Nyt jotenkin mä olin vaan silleen, että ihan sama. Mä nyt vaan soitan tästä mikä mulla nyt tulee fiilis tuosta että sen ei tarvi välttämättä – – olla sitä, että sen yleisön pitäisi vähän niinku häkeltyä siitä, vaan se voi olla se, että mä voinkin itse nauttia siitä.*

Ryhmä 1:n osallistujat totesivat tahoillaan, että vaikka tehtävän anto oli molemmille sama, oli mielenkiintoista nähdä miten erilaisia lopputuloksista tuli. Yksi ryhmä 3:n haastateltava oli kuunnellut tehtävän sävellyksiä itsekseen myöhemminkin. Hän halusi kertoa 10. kysymyksen (Haluaisitko lisätä vielä jotain?) kohdalla, että kuuntelutehtävässä teeman variaatiot (Liite 5) saivat teeman kuulostamaan ihan erilaiselta. Kuuntelunäytteestä (Liite 5), jossa aiheena oli toisto, hän mainitsi:

*Ja siinä toistossa niin, että vaikka se toistuu semmoinen sama pätkä monta kertaa putkeen niin sitten se voi silti kuulostaa tosi kauniilta tai semmoiselta mielenkiintoiselta.*

Kotitehtävän jälkeen soitimme improvisaatioita oppilaiden piirtämistä tai maalamista kuvista. Olemme kaikkien oppilaiden kanssa soittaneet aiemminkin improvisointiharjoituksia silloin tällöin usean lukuvuoden aikana, enemmän tai vähemmän säännöllisesti. Improvisointi ei siksi ollut kenellekään aivan uutta. Omasta kuvasta soittaminen oli kuitenkin heille täysin uudenlainen tapa improvisoida ja useiden oppilaiden kohdalla improvisointi oli omakohtaisempaa ja elävämpää kuin monien muiden aiemmin tehtyjen harjoitusten aikana. Nostan tässä esille neljän oppilaan piirtämät kuvat ja kuvauksen improvisaatiosta:

1. Iso aurinko: Itse en olisi keksinyt yksinkertaisesta kuvasta paljoakaan soittamista, mutta oppilaan kanssa soitosta syntyi eloisa improvisaatio.
2. Orava, puu ja aurinko: Haastattelussa oppilas kertoi myöhemmin, että maalasi musiikin aikana, mutta maalaus ei syntynyt musiikista. Hänen kohdallaan improvisointia oli soitettu aiemmin hiukan vähemmän kuin toisten kanssa. Soitimme ensin vuorotellen oravasta, sitten puusta ja auringosta. Lopuksi soitimme vuorotellen, mitä tulee mieleen, jos näitä elementtejä yhdistää.
3. Seitsemän eriväristä maalattua läiskää: Tässä kohtaa epäröin aluksi, kuinka edetä. Läiskien värit olivat osittain heleitä, vaaleita tai tummia. Päädyin kysymään oppilaalta järjestyksessä, minkä sävelen, rytmin ja voimavaihtelun (pianissimosta fortissimoon) hän kullekin värille antaisi ja kirjoitin ne paperille ylös. Niitä kokeiltiin saman tien ja lopuksi soitettiin kaikki läiskät peräkkäin.
4. Ryhmä 1:ssä oman haikun pohjalta tehty piirustus/maalaus. Oppilas oli maalannut ja piirtänyt tekemänsä kuvan tarkoituksella osittain paperin reunojen yli ja se oli hyvin värikäs ja abstrakti työ. Haikun aiheena oli ollut vesi. Kyseistä haikua en ole lukenut ja kuvassa ei omien havaintojeni mukaan näy juurikaan vettä. Kuvan toteutus oli niin rytmikäs ja innostava, että minun täytyi itse soittaa improvisaatio kuvasta heti kun näin sen.

Jari Eskola kirjoittaa artikkelissaan *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*, että tutkimustyö päättyy kokoavaan päätöslukuun, jossa kootaan yhteen työn keskeinen anti ”Mitä tästä opimme”-tyyliin (Eskola 2015, 190). Jennifer Mason toteaa kirjassa *Qualitative researching*, että sen sijaan, että etsisi ratkaisuja arvoituksiin, ikään kuin vastaukset

olisivat suoraan ja objektiivisesti nähtävissä ja kerrottavissa, on laadullisen tutkijan ehkä parempi suunnata ponnistelunsa argumenttien esittämiseen. Argumentin käsitteellä ei tarkoiteta sitä, että laadullisen selittämisen tehtävän pitäisi välttämättä olla vastakkainasettelua. Sen sijaan argumentoinnilla tarkoitetaan näkökulman, tulkinnan, päättely- tai analyysilinjan rakentamista, ja se edellyttää, että kyseessä on suhteellinen prosessi. (Mason 2018, 219.)

Kuvat, joita oppilaat olivat piirtäneet ja maalanneet tutkimuksen aikana sekä muistiinpanot, joita he olivat tehneet yhdessä kuunneltujen musiikinäytteiden aikana, auttoivat tutkijaopettajaa ymmärtämään ja tuntemaan oppilaita uudella tavalla hiukan paremmin. Se että tehdyt tehtävät herättivät oppilaissa verrattain paljon uusia ajatuksia ja oivalluksia soiton ja musiikin opiskelusta ja hahmottamisesta, antaa tutkijalle syyn olettaa, että poikkitaiteellisten tehtävien tekeminen voisi herättää monissa muissakin soiton tai taiteen opiskelijoissa ajatuksia ja oivalluksia. Koska kuvataidetta ja musiikkia yhdistävien tehtävien tekeminen oli ollut kaikille osallistujille mieluisaa, voidaan olettaa, että vastaavanlaisten tehtävien tekeminen jatkossakin voi olla opiskelumotivaatiota parantavaa toimintaa sekä heillä että mahdollisesti muillakin soiton ja taiteen opiskelijoilla.

Tehtävien yhdessä tekeminen ja tutkiminen toi soitonopetukseen sellaista uutta sanastoa ja ymmärrystä, liittyen esimerkiksi musiikin sointiväriin, kontrasteihin ja muotoihin, jota voi käyttää jatkossakin. Tehtävien suunnittelu ja toteuttaminen oli sekä tutkimuksen tekijän että oppilaiden mielestä hauskaa ja antoisaa. Siihen ei tarvittu ylimääräistä tuntiresurssia eikä lisäkoulutusta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että jos kenellä tahansa soiton opettajalla on kiinnostusta ja halua, hän pystyy kehittämään poikkitaiteellisia tehtäviä oman opetuksensa rikastuttamiseksi. Kannattaa valita itseä kiinnostava taiteen laji ja siltä alalta mahdollisesti yhteyshenkilö joko ammattilaisista tai omista oppilaisista dialogia varten. Yksin tai yhdessä voi sitten kehittää uudenlaisia tehtäviä, jotka koee itse hauskoiksi ja antoisiksi soiton ja musiikin opiskelun kannalta. Kun oppilaiden kanssa on toteutettu tehtävät, kannattaa oppilaita haastatella. Haastattelun ei tarvitse olla virallista, vaan dialogiin pyrkivää. Kannattaa myös huomioida koko prosessissa leikinomaisuus. Parhaimmillaan oppilailta voi tulla jatkossa lisää ideoita. ”Yhteinen ymmärrys asiasta kasvaa, kun ihmiset yhdessä tutkivat,

millaisia merkityksiä he sille antavat. Siten dialogi on yhteistoimintaa, jossa on mahdollista oppia toisilta” (Kankkunen 2023, 109).

## 7 POHDINTA

Työni aikana pohdin usein ja pohdin edelleen, ohjaavatko kehittämäni tehtävät oppilaitani *kohti maailmaa* tai *dialogiin maailman kanssa*. Valitsemani elementit, leikki, dialogi, improvisointi, säveltäminen ja taiteidenvälisyys tuntuvat ohjaavan lasta kohti maailmaa ja kehittämieni tehtävien tekeminen sisälsi näitä kaikkia elementtejä. Koen, että opetukseni on onnistunut, jos oppilas alkaa itsenäisesti ajatella, harjoitella ja kehittyä hyväksi havaitsemaansa suuntaan. Jos oppilaat koontuvat omatoimisesti harjoittelemaan ja soittamaan keskenään, eivätkö he silloin ole jo matkalla kohti maailmaa ja dialogia maailman kanssa?

Työn myötä tunnistin tärkeiksi taidekasvattajana toimiessani seuraavat piirteet: hitaus (tarvittaessa), vapaus (mutta ei liiallinen), luottamus (liittyä kaikkeen) sekä kasvattajan hellä ja hienovarainen ote. Dialogia, leikkiä, improvisointia, sävellystä ja taiteidenvälisyyttä kaikkia tuntuu yhdistävän tietynlainen leikkisä vapaus, jota tarvitaan luovuudessa, taiteen tekemisessä sekä ihmisenä kasvamisessa ja kehittymisessä. Luvussa 2.2 kuvailtiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) määritellyjä tavoitteita ekologisuuden ja kestävän tulevaisuuden suhteen. Tutkimuksen myötä lisääntyi ymmärrys siitä, että *kohti maailmaa* taidekasvatuksen johtoajatukseksi voi ohjata myös kohti näitä tavoitteita.

Oli hienoa, että tutkimukseen saatiin mukaan monen ikäisiä oppilaita kuusivuotiaasta nuoriin aikuisiin. Mukaan ilmoittautuivat luultavasti ne oppilaat, joilla oli kokemusta ja kiinnostusta kuvataiteesta ennestään, ja joiden vanhemmatkin luultavasti kotona kannustivat heitä osallistumaan. Mukaan on helpompi ilmoittautua, kun asiasta on aiempaa kokemusta. Lapsuudessa koetut taidekokemukset kantavat ja vaikuttavat koko elämään. Vanhempien vastuulla on valita, mihin suuntaan he lapsiaan kannustavat. Myös päiväkodeissa, kouluissa, opettajien koulutuksessa ja varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa tehdään valintoja taideaineiden opetuksen laadusta ja määrästä. Näiden valintojen tekijöillä on myös suuri vastuu siitä, mihin heidän valintansa lapsia ja nuoria ohjaa. Heidän valintojensa tueksi tarvitaan paljon taidekasvatuksen, taiteidenvälisen työskentelyn yhteydessä kehitettyjen sisältöjen ja taidekasvatuksellisten ratkaisujen kartoitusta ja lisätutkimusta.

## LÄHTEET

Alhainen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Anttila, E. (toim.) 2011. Taiteen jälki –Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita Prima.

[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK\\_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. 2020. Ammattikorkeakoulujen oppinnettöiden eettiset suositukset. Luettu 7.4.2024.

<https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTIKORKEAKOULUJEN%20OPINN%C3%84YTET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSITUKSET%202020.pdf?t=1578480382>

Bardy, M., Isotalo, M., Korhonen, P. & Haapalainen, R. (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Like.

Biesta, G. 2017. Suom. Pentti Määttänen. Letting Art Teach. Art education 'after' Joseph Beuys. Antaa taiteen opettaa: taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'. ArtEZ Press. Taideyliopisto.

<https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7188>

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat –laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus.

Foster, R. 2022. Taide kokonaisen maailmasuhteen elvyttäjänä. Teoksessa Maailman tärkein tehtävä. Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta – Juhla-kirja professori Veli-Matti Väärille. Tervasmäki, T., Jokisaari, O.-J., Jurvakainen, K., Kallio, J., Pulkki, J., Takkinen, P., Tammenoksa, A. & Varpanen, J. (toim.) Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / Niin&Näin. 239-250.

[https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn\\_publication/files/maailman-tarkein-tehtava\\_ekirja.pdf](https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn_publication/files/maailman-tarkein-tehtava_ekirja.pdf)

Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. 1997. Onko taiteilla väliä? Teoksessa Synestesia. Onko taiteilla väliä? Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 7–14.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy

Huizinga, J. 1938. Leikkivä ihminen –yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittämiseksi. suom. Sirkka Salomaa. Juva 1984: WSOY.



Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Ilomäki, L. 2013. Säveltäminen musiikkioppilaitospedagogiikan haastajana. Teoksessa Ojala, J. ja Väkevä, L. (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen –Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 126–140.

Jokinen, A. Kokemusnäkökulma. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [Viitattu 31.7.2023.]

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [Viitattu 26.7.2023.]

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juntunen, M–L. 2013. Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile -improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa Ojala, J. ja Väkevä, L. (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen –Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 33-49

Järvelä, M., Huntus, A. (toim.). 2014. Näppäripedagogiikka. Kansanmusiikki-instituutti.

Järvelä, M. Dr. h.c. pedagogi, pelimanni 2024. Sähköpostiviesti 26.2.2024.

Kastinen, K. & Timonen, V. 2023. Kansansoittajat ja -laulajat kulttuurisesti kestävä ja kasvatuksellisen musiikin opetuksen suunnannäyttäjänä. 429-452. Teoksessa Juntunen, M–L. & Partti, H. (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu.

<https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7961>

Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. toim. Karppinen S., Puurula A., Ruokonen I. Tampere: Oy Finn lectura Ab. 33–61.

Kalliala, M. 2022. Paras leikkini –muumiohipasta vakoojaoraviin. Viljandi: Gaudemus Oy.

Kankkunen, O-T. 2023. Musiikkikasvatus dialogisen kuuntelun ja eettisen yhdessä toimimisen edistäjänä. Teoksessa Juntunen, M–L. & Partti, H. (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu. 103-134.

<https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7961>

Karhu-Ahtonen, T. 2021. Taiteidenväliset projektit pianonsoiton opetuksessa. Opinnäytetyö. Musiikkipedagogi ylempi AMK. Tampereen ammattikorkeakoulu.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/510251/Karhu-Ahtonen\\_Tiina.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/510251/Karhu-Ahtonen_Tiina.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Karttunen, A. 2020. Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka taideyliopiston yliopistopedagogiikassa. Teoksessa Kauppila, H. & Lehikoinen, K. (toim.) Toiminnasta sanoiksi: puheenvuoroja oman työn kehittämistä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 75–95. Luettu 29.2.2024.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-030-0>

Luhtala, S. 2014. Taiteet sekaisin. Tanssinopettajan tutkimusmatka taiteidenväliseen työskentelyyn. Opinnäytetyö. Tanssinopettajan maisteriohjelma. Teatterikorkeakoulu. Taideyliopisto. Luettu 7.4.2024.

[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6169/Luhtala\\_Sanna\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6169/Luhtala_Sanna_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mason, J. 2018. Qualitative Researching. British Library Cataloguing in Publication Data. Sage. UK.

Menetelmäpolkuja humanisteille. Verkkosivu. Luettu 29.7.2023. [Viitattu 31.7.2023]

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/tapaustutkimus>

Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. 1990. The Focused Interview. Toinen painos. Lontoo: Collier Macmillian Publishers

Partti, H. 2016. Sävellän – siis lennän. Luettu 5.3.2024. Teoksessa Ahola, A. ja Partti, H. (toim.) Säveltäjäyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Sibelius-Akatemian julkaisuja 15. Helsinki. 21-33.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-057-0>

P-K OPS 2018. Palmgren-konservatorion opetussuunnitelma. Luettu 22.2.2024.

<https://cms.pori.fi/uploads/sites/2/2023/01/palmgren-konservatorion-opetussuunnitelma-1.8.2018-1.pdf>

Pavlou, V. & Athanasiou, G. 2014. Anttila, E., Barrett, T., Doan, W. ja Ruthmann, S. (toim.). An Interdisciplinary Approach for Understanding Artworks: The Role of Music in Visual Arts Education. International Journal of Education & the Arts. (luettu 1.4.2024)

<http://www.ijea.org/v15n11/v15n11.pdf>

Platon (1977). Kharmides. Suom. Marianna Tyni. Teoksessa Teokset 1. Helsinki: Otava.

Pääjoki, T. 1997. PyhäTaide ja ArkiElämä. Teoksessa Synesthesia. Onko taiteilla väliä? Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino. 21–41.

Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13418/9513919978.pdf>

Pääjoki, T. 2006. Kohtaamisia taiteessa. Teoksessa Velhonoja, M. (toim.). Dialogi –taiteilija opettajana ja oppilaana. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 9-19.

Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 121–151.

[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK\\_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7000/TeaK_40.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Räsänen, M. 2018. Monilukutaidot, taiteidenvälisyys ja narratiivisuus. Verkkojulkaisussa Inari, Pekkilä, Räsänen & Snellman (toim.). Digitalina laaja-alaisen osaamisen ja monilukutaidon välineenä –Opas opettajille. Helsinki: Taideyliopisto, Avoin kampus. Luettu 29.2.2024.

[https://www.researchgate.net/publication/325795917\\_Monilukutaidot\\_taiteidenvälisyys\\_ja\\_narratiivisuus](https://www.researchgate.net/publication/325795917_Monilukutaidot_taiteidenvälisyys_ja_narratiivisuus)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. (Viitattu 14.4.2024.)

<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Tikkanen, R. ja Väkevä, L. 2013. Esipuhe. Teoksessa Ojala, J. ja Väkevä, L. (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen –Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 6-8.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus. Luettu 22.2.2024.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf)

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Opetushallitus 2005. Luettu 22.2.2024.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123012\\_taideyl\\_ops05\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123012_taideyl_ops05_1.pdf)

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Luettu 5.3.2024.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taiteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Luettu 22.2.2024.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920\\_taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

Tervasmäki, T., Jokisaari, O.-J., Jurvakainen, K., Kallio, J., Pulkki, J., Takkinen, P., Tammenoksa, A. & Varpanen, J. (toim.) 2022. Maailman tärkein tehtävä: es-seitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta: juhla kirja professori Veli-Matti Värrielle. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / Niin&Näin.

[https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn\\_publication/files/maailman-tarkein-tehtava\\_ekirja.pdf](https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn_publication/files/maailman-tarkein-tehtava_ekirja.pdf)

Unkari-Virtanen, L. (toim.) 2020. Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä. Luettu 6.3.2024. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja TAITO-sarja n:o 43. Helsinki.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-201-8>

Unkari-Virtanen, L. 2023. Säveltämisen opettaminen ja pedagoginen evoluutio. Teoksessa Juntunen, M-L. & Partti, H. (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki. 501-528.

[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7961/e-pdf\\_Musiikki-kasvatus%20muutoksessa\\_Sibelius-Akatemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7961/e-pdf_Musiikki-kasvatus%20muutoksessa_Sibelius-Akatemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vuori, J. Tapaustutkimuksen asetelmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [Viitattu 29.7.2023 ja 31.7.2023]

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Wennäkoski, L. 2011. Patsaat. Blogikirjoitus. Luettu 5.3.2024.

<https://lottawennakoski.com/patsaat/>

## LIITTEET

### Liite 1. Yhteydenottokirje

Hei!

Opiskelen parhaillani Tampereen ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogin YAMK-tutkintoa. Opintoihin kuuluu oleellisena osana opinnäytetyön tekeminen. Opinnäytetyöni aihe on "Kohti maailmaa! -Poikkitaiteellisia tehtäviä soitonopettajalle kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen". Tavoitteeni on kehittää harjoituksia, jotka laajentaisivat oppilaan ilmaisu-, improvisointi- ja sävellystaitoja, lisäksi oppilaan ymmärrystä taiteen opiskelusta ja sen myötä maailmassa elämisestä. Työni tavoitteena on edellä mainitun lisäksi myös kehittää omaa osaamistani taidekasvattajana.

Kysyn nyt kaikilta huiluoppilailtani: Haluaisitko olla mukana tehtävien kehittämisessä ja/tai kokeilemisessä ryhmätunneilla ja/tai omilla soittotunneillasi keväällä 2023? Tehtäviä varten tulee yksi ryhmätunti lisää 1- ja 2-ryhmille 2.–3.5. (Kellonaika tarkentuu pian.) Tehtävien toteuttamisen jälkeen haastattelen kaikkia halukkaita osallistuneita erikseen toukokuussa. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna ja se tapahtuu oman soittotunnin aikana. Äänitän ja litteroin haastattelut. Haastateltavan henkilöllisyys ei tule työssä ilmi.

Kuvataiteessa ja musiikissa on yhteisiä elementtejä mm. rytmi, väri, muoto, toisto, vastakohta ja variointi. Tutkimme näitä yhdessä ja tulen antamaan joistakin aiheista kotitehtäviä. Kun ilmoittaudut mukaan, on tärkeää, että sitoudut tekemään annetut kotitehtävät. Ilmoittaudu mukaan alla olevalla lomakkeella viimeistään ke 19.4. mennessä.

Tutkijana sitoudun siihen, ettei saamiani tietoja käytetä tutkittavan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten muiden etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus eikä luovuta saamiaan henkilötietoja sivullisille. Lisäksi tutkijana olen sitoutunut ja perehtynyt lainsäädännön, erityisesti henkilötietolain henkilötietojen käsittelylle asettamiin vaatimuksiin sekä tietojen lainmukaiseen käsittelyyn. Tutkimuksen toteuttamisen jälkeen aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Ystävällisin terveisin  
Veera Hautsalo

## Liite 2. Suostumusasiakirja

### Suostumusasiakirja

“Kohti maailmaa! -Poikkitaiteellisia tehtäviä soitonopettajalle kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen”

Opinnäytetyö, Veera Hautsalo

Minä \_\_\_\_\_, olen kiinnostunut osallistumaan Veera Hautsalon  
nimi

opinnäytetyön “Kohti maailmaa! - Poikkitaiteellisia tehtäviä soitonopettajan työhön kuvataiteen menetelmiä hyödyntäen” ohessa kehitettyihin kuvataidetta ja musiikkia sisältäviin harjoituksiin.

Osallistun myös haastateltavaksi \_\_\_\_\_  
rasti

Osallistun tehtäviin, mutta en halua osallistua haastatteluun \_\_\_\_\_  
rasti

En osallistu tehtävien suunnitteluun ja/tai tekemiseen \_\_\_\_\_  
rasti

Alle 15-vuotiaan oppilaan huoltajan allekirjoitus:

\_\_\_\_\_ päivä

\_\_\_\_\_ päivämäärä

Haastattelukysymykset ovat suurinpiirtein tämänkaltaisia ja saattavat hieman muuttua tutkimuksen edetessä:

1. Ikä
2. Minkälainen aiempi kokemus sinulla on kuvataiteesta? Kuvataidekoulu, koulu, harrastaminen kotona, taidenäyttelyt, muuta?
3. Minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia tekemäsi tehtävät herättivät?
4. Millä tavalla nämä tehtävät eroavat mielestäsi tavallisesta soiton opetuksesta?
5. Mitä opit tai opitko mitään?
6. Saitko tehtävistä lisää uudenlaisia näkökulmia soiton opiskeluun? Jos kyllä, niin minkälaisia? Jos et, niin miksi?
7. Miten voisit mahdollisesti hyödyntää näitä tehtäviä soittotuntien ulkopuolella?
8. Entä miten haluaisit mahdollisesti käyttää niitä myöhemmin soiton opiskelussa?

### Liite 3. Tehtävä (ryhmä 1)

Kuvataide + soittotehtävä:

- kirjoita tajunnanvirtaa 5min aiheesta 'vesi'
- poimi tekstistä itsellesi tärkeimmät kohdat
- muodosta niistä haiku: ensimmäinen säe 5 tavua, toinen 7, kolmas 5.

Esim.

Elämä tässä.

Vuorovesien voima

matkalla kotiin.

- Maalaa/piirrä haikusta
- Vaihtakaa maalauksia viim. 27.4.
- Soita ja äänitä kaverin kuvasta improvisaatio viim. 8.5.

Näistä ohjeista voi poiketa ja niitä voi muuttaa vapaasti, jos siltä tuntuu. Kunhan 27.4. voitte vaihtaa kuvat 😊

## Liite 4. Tehtävä (ryhmä 2)

1 (2)

**Kuvataide ja musiikki**

Tehtävä ke 3.5.2023/ryhmä 2

Musiikissa ja kuvataiteessa on paljon yhteisiä tekijöitä. Tänään käsittelemme näitä kuutta. Piirrä ja/tai väritä omia muistiinpanoja jokaisesta aiheesta. Merkitse myös ylös sinulle mieluisin sävellys.

- **VÄRI** (Debussy: La mer, 2. osa, 2min, Liszt (Adams): Black gondola 3min, Ives: The unanswered question 2.15min)
  
- **MUOTO** (rondo-muoto, Rameau: Les sauvages, Forêts paisibles 5min)
  
- **TOISTO** (Reich: Vermont Counterpoint n.3min)
  
- **VASTAKOHTA, KONTRASTI** -mitä vastakohtia tulee mieleen? (Bartok: Contrasts, kolme osaa, jokaisesta n. 1 min) Minkälaisia kontrasteja osien välillä on?
  
- **VARIOINTI eli MUUNTELU** vrt. Tuiki tuiki variaatiot Suzuki-vihossa (Chopin: Variations on a Theme by Rossini, James Galway, 5min)
  
- **SOOLO-TUTTI** - nosta käsi ylös, kun kuulet huilusoolon alkavan ja myös sitten kun alkaa jälleen tutti -jakso (J. S. Bach: Suite no.2, b-minor, 1. osa Overture)



**Kotitehtävä:** Kuuntele Guantanamera-kappaleesta Youtubesta versio Playing for change Song around the world [https://youtu.be/blUSVALW\\_Z4](https://youtu.be/blUSVALW_Z4)

-väritä, piirrä ja/tai maalaa kappaleen pohjalta värikartta. Kokeile myös sekoittaa värejä. Voit laittaa värit mielesi mukaiseen järjestykseen tai käyttää mielestäsi tähän musiikkiin sopivia perusmuotoja: ympyrä, neliö, suunnikas, kolmio, aallokko jne. Kaikkien muidenkin kuvioiden piirtäminen tai maalaaminen on mahdollista. Kaikki on sallittua. Pää tarkoitus on kuunnella musiikkia ja piirtää/maalata sen pohjalta. Älä mielellään katso videota, mutta senkin pohjalta voi halutessaan ottaa vaikutteita.

Ota tekemäsi kuva mukaan seuraavalle soittotunnille. Tutkimme kuvaa ja soitamme siitä yhteisen improvisaation.

**Lisätehtävä:** Valitse aiemmista kuuntelunäytteistä mieluisin, kuuntele kappale uudestaan kokonaan ja maalaa/piirrä siitä kuva haluamallasi tavalla. Ota kuva halutessasi mukaan soittotunnille.

## Liite 5. Tehtävä (ryhmä 3)

1 (2)

**Kuvataide ja musiikki**

Tehtävä ke 3.5.2023/ryhmä 3

Musiikissa ja kuvataiteessa on paljon yhteisiä tekijöitä. Tänään käsittelemme näitä kuutta. Piirrä ja/tai väritä omia muistiinpanoja jokaisesta aiheesta. Merkitse myös ylös sinulle mieluisin sävellys.

- **VÄRI** (Debussy: La mer, 2. osa, 2min, Liszt (Adams): Black gondola 3min, Ives: The unanswered question 2.15min)
- **MUOTO** (rondo-muoto, Rameau: Les sauvages, Forêts paisibles 5min)
- **TOISTO** (Reich: Vermont Counterpoint n.3min)
- **VASTAKOHTA, KONTRASTI** -mitä vastakohtia tulee mieleen? (Bartok: Contrasts, kolme osaa, jokaisesta n. 1 min) Minkälaisia kontrasteja osien välillä on?
- **VARIOINTI eli MUUNTELU** vrt. Tuiki tuiki variaatiot Suzuki-vihossa (Chopin: Variations on a Theme by Rossini, James Galway, 5min)
- **SOOLO-TUTTI** - nosta käsi ylös, kun kuulet huilusoolon alkavan ja myös sitten kun alkaa jälleen tutti -jakso (J. S. Bach: Suite no.2, b-minor, 1. osa Overture, 5min)

**Kotitehtävä:** Kuuntele puhelimitse 29.3.23 äänitetty yhteinen improvisaatio ”Palmgrenin kikattava ullakkokummitus”. Maalaa ja/tai piirrä aiheesta kuva. Voit maalata/piirtää sen myös jostain valitsemastasi improvisaation yksityiskohdasta. Tuo kuva mukasi seuraavalle soittotunnille. Katsotaan kuvia yhdessä perjantaina 12.5.23. Niiden tai muiden ideoiden pohjalta voidaan mahdollisesti kehittää ”Palmgrenin kikattava ullakkokummitus” -improvisaatiota sävellyksen suuntaan joko opettajan tai jonkun muun henkilön ohjauksella.

**Lisätehtävä 1:** Kuuntele Guantanamera-kappaleesta Youtubesta versio Playing for change Song around the world [https://youtu.be/blUSVALW\\_Z4](https://youtu.be/blUSVALW_Z4)

-väritä, piirrä ja/tai maalaa kappaleen pohjalta värikartta. Kokeile myös sekoittaa värejä. Voit laittaa värit mielesi mukaiseen järjestykseen tai käyttää mielestäsi tähän musiikkiin sopivia perusmuotoja: ympyrä, neliö, suunnikas, kolmio, aallokko jne. Kaikkien muidenkin kuvioiden piirtäminen tai maalaaminen on mahdollista. Kaikki on sallittua. Pää tarkoitus on kuunnella musiikkia ja piirtää/maalata sen pohjalta. Älä mielellään katso videota, mutta senkin pohjalta voi halutessaan ottaa vaikutteita.

Ota tekemäsi kuva mukaan seuraavalle soittotunnille. Tutkimme kuvaa ja soitamme siitä yhteisen improvisaation.

**Lisätehtävä 2:** Valitse aiemmista kuuntelunäytteistä mieluisin, kuuntele kappale uudestaan kokonaan ja maalaa/piirrä siitä kuva haluamallasi tavalla. Ota kuva halutessasi mukaan soittotunnille.

## Liite 6. Haastattelukysymykset oppilaille

1. Ikä

2. Minkälainen aiempi kokemus sinulla on kuvataiteesta? Kuvataidekoulu, koulu, harrastaminen kotona, taidenäyttelyt, muuta?

3. Minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia tekemäsi tehtävät herättivät?

4. Millä tavalla nämä tehtävät eroavat mielestäsi tavallisesta soiton opetuksesta?

5. Opitko jotain? Mitä?

6. Saitko tehtävistä uudenlaisia näkökulmia/ajatuksia soiton opiskeluun? Minkälaisia?

7. Voisitko mahdollisesti hyödyntää näitä tehtäviä soittotuntien ulkopuolella? Miten?

8. Haluaisitko mahdollisesti käyttää niitä myöhemmin soiton opiskelussa? Miten?

9. Olitko miettinyt näitä kysymyksiä etukäteen itse tai vanhemman kanssa?

10. Haluaisitko lisätä vielä jotain?