

Leena Tanhua

LUOVUUS JA SÄVELTÄMINEN LUKIO- MUSIKAALISSA

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Leena Tanhua: Luovuus ja säveltäminen lukiomusikaalissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Musiikintutkimus
Maaliskuu 2019

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen ilmaisutaitoa opiskelevien lukiolaisten kokemuksia säveltämisestä. Säveltäminen on peruskouluissa harvinaista, vaikka se on kirjattu opetussuunnitelmaan velvoittavana toimintana. Tutkimukseni kuvaa säveltämisen prosessia kolmesta näkökulmasta: yksilön kokemuksena, ryhmäprosessina ja luovuuden ilmentymänä. Tavoitteena on ymmärtää, miksi säveltäminen on vaikeaa, ja esittää toimintaehdotuksia säveltämisen lisäämiseksi koulun musiikkitunneille.

Tutkimus on etnomusikologista laadullista tutkimusta säveltämisen kokemuksesta. Säveltämiseen liittyy normeja, jotka opiskelijat kokivat rajoittavina. Koulussa opetus tapahtuu pääsääntöisesti ryhmässä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten ryhmä vaikuttaa yksilön suoritukseen ja kokemukseen. Luovuustutkimus ja *flown* käsite antavat ideoita, miten luovuutta voisi toteuttaa koulussa.

Aineisto koostuu tammikuussa 2018 esitetyn musikaalin *Kahdeksantoista!* lukiolaissäveltäjien ryhmähaastatteluista sekä henkilökohtaisesta reflektiosta. Aineisto on teemoiteltu ja tyypiteltä luovuustutkimuksessa vallalla olevan jaon mukaisesti individuaaliseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan.

Kokemus koko illan musikaalin säveltämisestä kohensi nuorten itsetuntoa ja käsitystä omasta pystyvyydestään muusikkona. Heidän taitonsa kuunnella eri soitinten rooleja musiikissa parantui. Kymmenen hengen säveltäjäryhmään kuulumisen vahvisti opiskelijoiden minäkuvaa ja kohotti heidän statustaan kouluyhteisössä. Musikaalin säveltäminen ja esittäminen oli opiskelijoille positiivinen huippukokemus, jolla oli myönteinen vaikutus heidän mielenterveyteensä. Opiskelijoiden luova toiminta lisääntyi produktion myötä siten, että he eivät pelkää tehdä virheitä ja uskaltavat aloittaa haasteellisempia tehtäviä kuin aikaisemmin. Sävellyksryhmässä yhteisöllisesti toimiminen ja luovan työn tekeminen lisäsivät opiskelijoiden onnellisuutta. Säveltämistä voisi helpottaa kouluissa järjestämällä opiskelijat 3-4 hengen työryhmiin ja jakamalla jokaiselle oman vastuukappaleen musikaalista. Ryhmäytyminen ja kannustava ilmapiiri ovat tärkeitä opiskelijoiden motivaation kannalta.

Avainsanat: Luovuus, säveltäminen, sävellyttäminen, lukio, musikaali, musiikin opetus, ryhmät

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen kohde	1
1.2	Taustatietoja tutkimuksen aineistona olevasta koulusta	2
1.3	Musikaaliproduktion kuvaus	3
1.4	Tutkimuskysymykset	4
1.5	Tutkimuksen rakenne	4
2	Teoria	5
2.1	Säveltäminen	5
2.2	Ryhmän kehitysvaiheet	7
2.2.1	Mikä on ryhmä?	9
2.2.2	Yksilö ja ryhmä	10
2.2.3	Vertaisryhmän vaikutus persoonallisuuteen	11
2.3	Luovuus ryhmässä	13
2.3.1	Gardnerin moniälykkysteoria	14
2.3.2	Luovuus innovaatioina	15
2.3.3	Luovuus koulussa	16
2.4	Flow – luova yksilö heittäytyy virran vietäväksi	19
2.4.1	Tietoisuus ja tarkkaavaisuus	20
2.4.2	Ilon kahdeksan osatekijää	21
3	Metodi ja materiaali	24
3.1	Aineiston analyysimetodi	24
3.2	Tutkimusaineisto	25
3.3	Tutkimuksen eettinen pohdinta	26
4	Analyysi	27
4.1.	Kokemus säveltämisestä yksilönä	28
4.1.1.	Säveltämisen kulttuurinen dilemma – ” <i>Noloo</i> ”	28
4.1.2	” <i>Vaikee aloittaa, helpompi jatkaa</i> ” – Normiblokki	30
4.1.3	Prosessin kautta esteiden yli	31
4.1.4	” <i>Kässärit koko ajan muuttui</i> ” – Musiikkiteatterimaailmaan kasvaminen	33
4.2	Kokemus säveltämisestä ryhmässä	34
4.2.1	Tuckmanin ryhmän viisi kehitysvaihetta	34
4.2.2	Ryhmän psykologinen merkitys säveltäjille ja ryhmäsosialisaatio	38

4.3 Kokemuksia luovuudesta ja säveltämisestä	40
4.4 Oma reflektio produktiosta	41
5 Pohdinta ja soveltaminen käytäntöön	44
5.1 Yhteenveto yksilön säveltämiskokemuksista	44
5.2 Yhteenveto säveltämisen ryhmäkokemuksista	45
5.3 Yhteenveto luovuudesta lukiomusikaalin säveltämisessä	46
6 Johtopäätökset	48
6.1 Analyysin tulosten merkitys	48
6.2 Uudet tutkimusideat	49
Lähteet	51

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 141) mukaan oppilaalle tulee tarjota säännöllisiä mahdollisuuksia säveltämiseen. Käytännössä tämä on harvinaista (Partti & Ahola 2016, 8–28; Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 55). Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisia kokemuksia lukiolaisilla on säveltämisestä, erityisesti musikaaliprojektissa. Kouluopetus tapahtuu pääsääntöisesti ryhmässä. Tarkastelen säveltämistä luovana musiikillisena toimintana, joka tapahtuu ryhmässä. Tutkimus on etnomusikologista laadullista tutkimusta musiikin opetussuunnitelman toteutumisesta ja sen soveltamisesta koulumusikaalissa.

Musiikin tekemisen kenttä on 2000-luvulla monipuolistunut valtavasti (Partti & Ahola 2016, 8). Oppimista tapahtuu erilaisissa yhteisöissä ja verkossa. Musiikin tuottamiseen tarvittavan studiovälineistön hinnat ovat laskeneet niin alas, että perheillä on varaa kotistudioon. Tämä musiikin demokratisoituminen ei ole vielä tavoittanut koulujen musiikinopetusta. Oman musiikin tekemistä kouluissa harrastetaan erittäin vähän. Koululaisilta edellytetään heti ensimmäisestä kuvaamataidon tunnista asti omien kuvien piirtämistä. Äidinkielen tunnilla kirjoitetaan omia tarinoita heti kun on opittu kirjoittamaan. Miksi musiikki poikkeaa tästä ja vuodesta toiseen vain kopioidaan aiempien tekijöiden kappaleita matkimalla? (Partti & Ahola 2016, 9–10.) Tutkimukseni lukiolaisien säveltämiskokemuksista avaa näkemyksiä siihen, miksi heidän mielestään säveltäminen on muodostunut niin vaikeaksi asiaksi.

1.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena on säveltäminen lukion musiikin tunneilla. Tutkimuksessa käsitellään Tampereen yhteiskoulun lukion *Kahdeksantoista!* -musikaalin kappaleiden sävellysprosessia ja opiskelijoiden kokemuksia projektista. Luovan kirjoittamisen opiskelijat käsikirjoittivat teoksen keväällä 2017. Säveltäminen aloitettiin ryhmän kanssa syksyllä 2017. Harjoitusperiodi aloitettiin joulukuussa 2017 ja esitykset nähtiin Tampereen teatterin Frenckell-lavalla tammikuussa 2018. Toimin itse musiikinopettajana tässä produktiossa. Teoksessa oli mukana kymmenen musiikinopiskelijaa. Hei-

dän ryhmähaastattelunsa yhdessä oman reflektioni kanssa muodostavat tutkimuksen aineiston. Aineistoa lähestyn teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

Toimin musiikinopettajana tutkimuksen kohteena olevassa ilmaisutaidon lukiossa. Olen säveltänyt musiikkia yhdessä oppilaiden kanssa useita vuosia. Kokemukseni mukaan toiminnassa on paljon sosiaalisia ja normeihin liittyviä esteitä, joiden voittamisen jälkeen oppilaat ovat erittäin innostuneita. Esteitä ovat esimerkiksi ryhmässä syntyvät käyttäytymisroolit tai ajatukset säveltämisestä yleisemmin. Jostain syystä säveltäminen on eriytynyt vain tietyille yksilöille ja suuri yleisö on saanut tyytyä kuuntelijan tai soittajan rooliin (Partti & Ahola 2016, 9–10). Musiikillinen ilmaisu on kuitenkin hyvin perustavanlaatuinen kaikissa lapsissa elävä taito, jota olisi kiinnostavaa pitää yllä (Muhonen 2016, 263). Opettajana koen, että tällainen vapaa musiikillinen ilmaisu vähenee kouluopiskelun myötä. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, mitä lukiolaiset kokevat haasteiksi säveltämiselleen? Mitkä tekijät helpottavat ja mikä tuntuu luontevalta? Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota ideoita ja havaintoja säveltämiseen kannustamiseen kaikille musiikin parissa toimiville.

1.2 Taustatietoja tutkimuksen aineistona olevasta koulusta

Tampereen yhteiskoulun lukio antaa opetusta monessa eri ilmaisutaitoaineessa. Musiikki on tärkeä osa ilmaisutaidon opetusta. Oppilaitoksessa voi opiskella seuraavia ilmaisutaitoaineita: elokuva, teatteri-improvisointi, kansanmusiikki, kirjallinen ilmaisu, kuvallinen ilmaisu, laitteistotekniikka (ääni- ja valotekniikka), lauluilmaisu (kuorolaulu), liike- ja tanssi-ilmaisu, luova ilmaisu, maskeeraus, musiikki-ilmaisu, media, teatteri-ilmaisu, teatterioppi, puheilmaisu, radiotyö, nukketeatteri ja tuotanto. Opiskelijoiksi kouluun valikoituu luovia aloja harrastavia nuoria, jotka menestyvät myös akateemisissa kouluaineissa. Sisään päässeiden opiskelijoiden keskiarvo vaihtelee kahdeksan ja kymmenen välillä. Kouluun on paljon halukkaita pyrkijöitä, ja tämä nostaa keskiarvorajaa. Tämä puolestaan johtaa siihen, että monet opiskelijat ovat suorituskeskeisiä.

1.3 Musikaaliproduktion kuvaus

Tampereen yhteiskoulun lukiossa toteutetaan vuosittain yksi laaja musikaalikokonaisuus. Tämä perinne aloitettiin vuonna 2014 opiskelijoiden luovan kirjoittamisen kursilla muokkaamasta *Fame!* –musikaalista. Koska musikaalien tekemisestä on tullut koulussa suosittua, niihin hakeutuu paljon nuoria. Ensimmäiset kolme vuotta toteutimme noin sadan hengen produktioita, jossa oli näyttelijöitä, laulajia, tanssijoita, muusikoita, puvustajia, maskeeraajia, tuotanto sekä ääni- ja valoteknikot. Toteutuissa musikaaleissa on ollut kolme taiteellista ohjaajaa, ja tuotannon opettaja, joka huolehti opiskelijoiden kanssa markkinoinnin toteutuksesta. Maskeerauksen opettaja ohjaa oppilaansa toimimaan itsenäisesti maskeeraajina produktioissa. Työ jakautui kolmen ohjaajan kesken niin, että yksi vastasi teatteriohjauksesta, toinen ohjasi musiikit ja kolmas vastasi koreografioista. Suuren suosion vuoksi näihin musikaaleihin järjestettiin koe-esiintymiset koulun sisällä. Musikaaliin osallistuminen on suunnattu toisen vuoden opiskelijoille, jotka ovat opiskelleet yhden vuoden ilmaisutaidon kurseja, mutta eivät vielä kirjoita ylioppilaskirjoituksissa.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva musikaali *Kahdeksantoista!* toteutettiin yhteistyössä *Tampereen teatterin* kanssa. Ehdotus yhteistyöstä lähti heiltä. Teatterilla oli myös toivomuksia esityksen suhteen. He toivoivat, että tämä teos olisi yksinomaan nuorten naisten näyttelemä ja että työryhmä ei olisi kovin suuri. Teokseen valikoitui koe-esiintymisen perusteella 18 nuorta naista näyttelemään, laulamaan ja tanssiin sekä heidän lisäksi kymmenen muusikkoa. Koe-esiintymiseen osallistui yli 120 opiskelijaa, joten tämän teoksen kohdalla valintaprosessi oli erityisen tiukka. Koe-esiintymiset järjestettiin keväällä 2017. Säveltäjät aloittivat työskentelyn ohjauksessani elokuussa 2017. Elokuusta lokakuuhun sävellettiin musiikkia ja marraskuun puolella näyttelijät ja tanssijat aloittivat harjoittelun. Lukuvuosi jakautuu kuuteen jaksoon, joista jokainen on noin kuuden viikon mittainen. Yhden kurssin kokoontumisia on 4 x 70 minuuttia viikossa. Ensimmäisen jakson työstimme musiikkia musiikinluokassa. Toisessa jaksossa opiskelijat työstivät musiikkia itsenäisesti, koska minulla oli toinen kurssi päällekkäin. Tämä osoittautui huonoksi ratkaisuksi. Opiskelijoiden työ-moraali laski, heillä ei ollut riittävää osaamista, ja he kokivat jakson turhaksi. Kolmannessa jaksossa pidimme musikaaliharjoituksia 12 tuntia viikossa kuuden viikon

ajan. Tänä aikana saimme suurimman osan teoksen sävellyksistä hahmoteltua. Kuu-kausi ennen ensi-iltaa harjoittelimme teatterilla sekä päivisin että iltoisin, ja teos valmistui ensi-iltaan 24.1.2018 mennessä.

1.4 Tutkimuskysymykset

Lähestyn aihetta kolmesta erilaisesta tulokulmasta. Millaisia kokemuksia ilmaisutaidon lukiolaisilla on yksilöinä kokoillan musikaalin säveltämisestä ensimmäistä kertaa? Miten nuoret kokevat säveltämisen ryhmän jäsenenä? Miksi säveltäminen on vaikeaa tai helppoa, mitkä asiat estävät nuorta säveltämästä ja mitkä puolestaan kannustavat siihen, eli miten he kokevat luovuuden mahdollisuudet tässä musikaaliprojektissa? Partti & Ahola (2016) ovat kirjoittaneet teoksen *Säveltäjyyden jäljillä*, jossa pohditaan samansuuntaisia kysymyksiä. Teoksessa esitellään Biisi-pumppu niminen projekti, jossa vietiin lauluntekijöitä tavallisiin peruskouluihin ja toteutettiin yhteistyöprojekti. Ryhmän vaikutusta säveltämiseen ryhmänä ja yksilönä tarkastelen Tucmanin (1965), Turnerin (1987), Tajfelin (1981) ja Harrisin (1995) tutkimusten pohjalta. Luovuuden toteutumisesta kouluopetuksessa käytän pohjana mm. Amabilen (1989; 1998), Sawyerin (2012) ja Csikszentmihalyin (1990) tutkimuksia.

1.5 Tutkimuksen rakenne

Johdannossa esittelen tutkimuksen yleisesti. Teoria-osassa analysoin säveltämisen konventioita, ryhmän olemusta ja luovuutta. Metodi-luvussa tarkastelen laadullisen haastatteluaineiston rakentumista. Analyysi-luku pureutuu aineistosta nouseviin teemoihin syvällisemmin. Pohdinta-luvussa kokoan tutkielman yhteen ja teen toimintaehtotuksia. Johtopäätökset-luku tarkastelee tulosten merkitystä ja esittelee jatkokutkimusideoita.

2 Teoria

Musiikillisesta luovuudesta on kirjoitettu paljon (Hako 2002 ja 2005; Odena & Welch 2012; Deliège & Wiggins 2006; Asplund & Hako 1981). Luovuus koulussa on myös tunnustettu ja tarpeellinen asia (Muhonen 2016; Marsh 2008). Vaikka monet tutkijat ovatkin tehneet merkittäviä havaintoja luovuuden hyvää tekevästä vaikutuksesta kasvussa ja koulussa, on kuitenkin arjessa luovuuden jalkautuminen koulutoimintaan harvinaista (Partti & Ahola 2016, 9). Tässä luvussa avaan säveltämisen, ryhmän ja luovuuden käsitteitä.

2.1 Säveltäminen

Säveltäminen, musiikillisten teosten tekeminen voidaan nähdä kahdesta näkökulmasta, yhtäältä koulutettujen säveltäjien itseilmaisun muotona, toisaalta jokaisen ihmisen itseilmaisun välineenä (Ojala & Väkevä 2013, 10–11). Säveltäjien kertomuksissa omasta työstään korostuu ilmaisu ja kommunikointi kuulijan kanssa (Hako 2005). Kysymys siitä, saako kuka tahansa säveltää on poliittinen. Anna Kuoppamäki (Partti & Ahola 2016, 42) toteaa, että perinteisessä ajattelussa säveltäminen on varattu ammattilaisille, joilla on koulutusta säveltämiseen, joten kysymys siitä voivatko kaikki oppia säveltämään liittyy siihen mitä säveltämisellä kulttuurisesti tarkoitetaan.

Muusikoiden.net (2018) keskustelufoorumilta löytyy keskustelu siitä mitä on säveltäminen. Kirjoittaja on lähettänyt kirjeen studioon, jossa kertoo säveltäneensä lauluja, joita haluaisi äänittää. Studiosta saapuu tuhtunut vastaus, että laulujen tekeminen ei todellakaan ole säveltämistä. Säveltäjäksi itseään voi kutsua vasta 20 vuoden Sibelius-Akatemian opintojen jälkeen 50-vuotiaana, kun on monta laajamittaista sinfonista sävellystä tehtynä ja esitettynä, ja jotka Helsingin Sanomat on arvostellut. Studioissa oltiin sitä mieltä, että säveltäminen ja laulun tekeminen ovat ehdottomasti eri asioita. Keskustelupalstalla pohdittiin asiaa puolesta ja vastaan. Osa kommentoijista olivat sitä mieltä, että säveltäminen ja muu pienimuotoisempi musiikin tekeminen pitäisi erottaa toisistaan ja loput olivat sitä mieltä, että säveltäminen on sopiva sana kuvaamaan kaikkea musiikillista keksimistä. Veijo Meren (1985, 376) suomen kielen etymologisen sanakirjan mukaan säveltäminen sai nykymerkityksensä vasta 1860. Aiemmin

säveltämisen merkitys oli laulaa, ääntää, huutaa, kiljua, rähistä, riidellä (mts. 377). Lotta Wennäkosken (2011) mukaan monissa kielissä säveltämisestä käytetään sommitteluun viittaavaa termiä. Englanninkielinen verbi säveltämiselle *to compose* pohjautuu latinankieliseen verbiin *componere* ja ranskan *composer* (Partti & Ahola 2016, 21). Molemmat näistä viittaavat järjestämiseen, asettamiseen ja yhteen liittämiseen sekä sekoittamiseen, muokkaamiseen ja muuttamiseen. Säveltäminen voidaan ymmärtää siis kahdella tavalla (Ojala & Väkevä 2013, 10). Suppeassa mielessä säveltäminen on toimintaa, jossa harjaantunut ammattilainen luo musiikillisia teoksia: sävellyksiä. Laajassa mielessä säveltäminen on mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestyneen äänen luovia mahdollisuuksia (mts. 11). Tämä jälkimmäinen tapa on ominainen yleiselle musiikkikasvatukselle. Musiikkioppilaitosten piirissä opiskelee vain 4,7% ikäluokasta (Taideyliopisto 2018). Musiikin harrastaminen on siis suurelta osin peruskoulun opetussuunnitelman vastuulla. Säveltäminen voisi olla kansalaistaito, joka nykyisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 141) mukaan kuuluu kaikille. ”Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen” (Opetushallitus 2014, 141).

Säveltäminen on elokuvissa, kirjallisuudessa ja mediassa liitetty suuriin kertomuksiin, joissa erityislahjakas nero inspiraation pauloissa säveltää yksin (Partti & Ahola 2016, 10). Esimerkkinä tästä elokuvaohjaaja Miloš Formanin näkemys W. A. Mozartista elokuvassa *Amadeus*. Elokuvassa musiikin tekeminen on lähes yliluonnollista, erityiskykyjä ja kutsumusta vaativaa. Myös populaarimusiikin puolella rakennetaan Suurta kertomusta Björkin tai Bob Dylanin kaltaisen musiikintekijöiden ympärille. (Partti & Ahola 2016, 22.) Säveltäminen on kuitenkin työtä siinä missä raitiovaunukojen rakentaminenkin. Säveliä järjestetään toistensa perään, päällekkäin ja lomittain. Musiikinhistorian professori Veijo Murtomäki painottaa (Partti & Ahola 2016, 22–23 mukaan), että säveltäjäneroista alettiin puhua vasta 1800-luvulla. Sitä ennen säveltäjä oli kuin mikä tahansa työntekijä. Sävellykset tehtiin kirkkomusiikin tarpeisiin kaavamaisesti. Eikä edes säveltäjän immateriaalioikeuksia teoksiinsa pidetty tärkeinä. Musiikki oli käyttöä varten ja käsityöläisyyttä. Pekka Hakon (2002) antologia *Minä, säveltäjä* sisältää kymmenien nykysäveltäjien esseitä omasta työstään. Teksteissä säveltäjät kertovat itsensä ilmaisun ja säveltämisen liittyvän tiiviisti yhteen. Mikäli

säveltäminen koetaan itseilmaisuna, kellä on oikeus ilmaista itseään? Mikä tekee säveltämisestä harvojen oikeuden?

Sari Muhonen puhuu *sävellyttämisestä* (2013) säveltämisen sijaan. Hän käyttää termiä yhdessä opettajan kanssa säveltämisestä. ”Sävellyttämisessä sävellyttäjä ja säveltäjä toimivat aktiivisina osapuolina tavoitteenaan saada aikaan musiikillinen tuotos” (Muhonen 2013, 83). Muhonen sai sävellyttämisen käsitteeseen innoituksen *saduttamisesta* (Karlsson 2014). Tavoitteena sävellyttämisessä on nähdä lapsi toimijana ja mahdollistaa sekä tuoda näkyväksi tämä toiminta.

2.2 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmässä on tiettyjä säännönmukaisuuksia, joiden varassa se toimii. Kouluopetus tapahtuu pääsääntöisin aina ryhmässä. Bruce Tuckmannin (Tuckman 1965) referoivassa tutkimuksessa ryhmän kehitysvaiheet jaetaan viiteen: 1. ryhmän muotoutuminen (forming), 2. kuohuntavaihe (storming), 3. pelisääntöjen syntyminen (norming), 4. kypsän toiminnan vaihe (performing) ja 5. ryhmän hajoaminen (adjourning). Tuckmann lisäsi viidennen vaiheen vasta vuonna 1975. Ryhmän hajoaminen toteutuu vasta varsinaisen tehtävän lopuksi, ja puuttui siksi Tuckmannin alkuperäisestä mallista. Tuckmann kävi läpi 50 tieteellistä artikkelia, jotka käsittelivät ryhmän muodostumista ja loi niiden pohjalta viisiportaisen mallin. Monien ryhmätutkijoiden ajatukset yhdistyvät Tuckmannin mallissa. Koulussa ryhmän elinkaari on etukäteen tarkasti määritelty. Opetusryhmä toimii tutkimuksen kohteena olevassa lukiossa pääsääntöisesti 6 viikon ajan tavaten neljä kertaa viikossa 70 min kerrallaan. Ryhmän kehitysvaiheet käydään siis läpi kuudessa viikossa. Tämän tutkimuksen kohteena oleva musikaalisäveltäminen kesti kuitenkin paljon pidempään elokuusta helmikuun alkuun.

Ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa Tuckmanin (1965, 396) mukaan ryhmän jäsenet testaavat ihmisten välisten suhteiden ja tehtävän asettamia rajoja. Ryhmäläiset luovat suhteet johtajiin, toisiin ryhmän jäseniin ja olemassa oleviin normeihin. Alussa kaikilla ryhmäläisillä on halu tulla toisten ryhmän jäsenten hyväksymiksi ja siksi välttävät konfliktia. Ryhmän muotoutuminen koostuu sopeutumisesta, testaamisesta ja riippuvaisuuden muodostamisesta. Tuckmanin (mt.) kuohuntavaiheessa ryhmä ajau-

tuu ristiriitaan ja ryhmäläisten väliset suhteet muuttuvat jakautuneimmiksi, josta seuraa tunneperäinen suhtautuminen tehtäväkenttään. Ryhmäläiset testaavat omaa ja toisten jäsenten asemaa ryhmässä. Tämän kaltainen käyttäytyminen sisältää ryhmäpaineen ja tehtävän vaatimusten vastustamista, ryhmä kuohuu. Kolmannessa vaiheessa Tuckmanin (mt.) mallin mukaan ryhmän pelisäännöt syntyvät. Ryhmän vastustamisen yli päästään ja uudet roolimallit ja tekemisen tavat omaksutaan. Tässä vaiheessa ryhmäläiset kokevat voivansa ilmaista vapaasti omia henkilökohtaisia mielipiteitään. Neljäs vaihe on onnistuneen ryhmän varsinaisen kypsän toiminnan aikaa. Ryhmäläisten keskinäiset suhteet ovat tasapainottuneet palvelemaan parhaiten ryhmän yhteistä tehtävää. Henkilökohtaiset roolit ovat joustavia ja koko ryhmän energia kanavoituu tehtävän suorittamiseen. Ryhmän hajoamisen vaiheeseen saattaa liittyä rituaaleja tai juhlallisuuksia. Tässä vaiheessa ryhmän elinkaari on lopussa ja ryhmän rakenne puretaan. (Tuckman 1965.)

Lukiossa opetusryhmät muodostuvat kurssivalintojen perusteella. Toivanen ja kumparit (2011) kirjoittavat artikkelissaan *Challenge of the Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education* ryhmän toiminnan vaikutuksesta draamaopetukseen. Hekin nostavat esiin Tuckmanin (1965) ryhmän toiminnan vaiheet. Ryhmän normit ja jäsenten väliset suhteet ovat kriittinen edellytys draamaopetuksen onnistumiselle. Erityisen tärkeää on, että kukaan ryhmäläinen ei koe jäävänsä ryhmän ulkopuolelle (Toivanen & kump. 2011). Kouluryhmässä on vahvoja käyttäytymisnormeja (mts. 407), joita draamaopetuksessa pyrittiin laajentamaan ja muokkaamaan uudelleen. Roolit, normit ja kommunikaatio olivat suurimmat vaikuttajat opetustuokion kulkuun. Rooleista saattoi tulla kiinteitä siten, että opiskelija jatkuvasti käyttäytyi samalla tavalla. Johtajan tai luokan pellen roolin omaksunut opiskelija on ikään kuin roolinsa vanhina. Draamatunneilla artikkelin mukaan oli olennaista päästä vanhoista rooleista eroon ja leikkiä eri rooleilla. Kaikista haitallisim rooli opiskelijalle on sellainen rooli, joka eristää hänet ryhmän ulkopuolelle. Normit puolestaan määrittävät vahvasti oppilaan ja opettajan toimintaa koululuokassa. Ryhmän normit määräävät kenet hyväksytään ja kenet suljetaan ulkopuolelle. Yhteiset normit vahvistavat ryhmän sisäistä koheesiota. (Mts. 407). Kommunikaatio voi olla hajautettua tai keskitettyä. Hajautettu tarkoittaa, että opiskelijat keskustelevat sekä keskenään että opettajan kanssa. Keskitetty puolestaan tarkoittaa, että opettaja on kommunikaation keskipisteenä ja kes-

kustelu kulkee opettajan kautta. Opiskelijoille hedelmällisempi ympäristö toimia luovasti on hajautetun kommunikation malli (mts. 408).

2.2.1 Mikä on ryhmä?

Joukko ihmisiä voidaan määritellä ryhmäksi silloin, kun joukon jäsenet ovat tietoisia sekä omasta jäsenyydestään että siitä, keitä muita ryhmään kuuluu. Ryhmän toiminnan käynnistämisessä ja ylläpitämisessä on keskeistä ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. Ryhmällä on yhteinen tehtävä tai tavoite. (Toivanen ja kump. 2011). Turner (1987, 19) tiivistää ryhmän kolmeen käsittekokonaisuuteen: "identiteetti, keskinäinen riippuvuus ja sosiaalinen rakenne".

Ryhmäkäyttäytymisen tutkimus oli sosiaalipsykologian syntyaikoina 1900-luvun alussa varsin tutkittu ilmiö (Turner 1987, 24). Tuolloin oltiin kiinnostuneita siitä, onko ryhmällä omaa "tajuntaa", joka kenties jopa eroaa yksilöidensä ominaisuuksista. Esimerkiksi armeija, yleisö tai pelijoukkue näyttää kokonaisuutena, josta käytetään yhtenäisyyttä ilmaisevia sanontoja, kuten "armeija on taistelumielialalla" tai "yleisö villiintyy". Ryhmällä nähdään sosiaalisia, psykologisia ja mentaaleja ominaisuuksia samoin kuin yksilöilläkin. Ovatko ryhmät siis samalla tavalla todellisia olentoja kuten yksilöt, vai onko tämä vain naiivi käsitys ja puhetapa? Sosiaalipsykologia on keskittynyt juuri ryhmän ymmärtämiseen. Yksi modernin sosiaalipsykologian perustajista, Floyd Allport sanoikin, että 'meidän on löydettävä parempia paradigmoja "ryhmälle ja yksilölle" (Turner 1987, 5).

Turner (1987) määrittelee teoriassaan (*self-categorization theory*) ryhmän joukkona, jolla on psykologista merkitystä jäsenilleen, johon he peilaavat itseään ja hakevat sosiaalista vertailua sekä yhteisiä normeja ja arvoja (mts. 1). Ryhmän jäsenet henkilökohtaisesti hyväksyvät jäsenyyteensä ryhmään ja se vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja käyttäytymiseensä. Turnerin (1987, 2) mukaan ryhmä muodostaa oman viiteryhmänsä, eikä ole pelkästään joukko, johon kuulutaan. Se on yksilölle subjektiivisesti tärkeä ja vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Turnerin tutkimus käänsi ryhmän negatiiviset konnotaatiot positiivisiksi. Ryhmän degeneroivaa vaikutusta kuvaavat ajatukset "joukossa tyhmyys tiivistyy", vastuun sirpaloituminen, ryhmäpaine ja stereotyyppittely muuttuivat Turnerin (1987, 30) tutkimuksessa positiiviseksi voimavaraksi, jonka kaut-

ta yksilö voi löytää oman ”minänsä”. Hänen teoriassaan ihminen kuuluu moneen sisäkkäiseen ryhmään, joiden yläkäsitteenä on ihmisuus. Hän ei siis sulje pois spontaanisti ja esimerkiksi valtioiden muodossa syntyneitä ryhmiä. (Turner 1987.)

Sosiaalipsykologiassa ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus. Sattumalta samalle pysäkillle kokoontuneet linja-auton odottajat tai tietyn pakolaisleirin tuhannet asukkaat eivät ole ryhmä, vaikka molemmissa tapauksissa ihmisillä on keskenään jotain yhteistä. Ryhmän koko on suhteellinen käsite, mutta tavallisesti ryhmäksi mielletään 2–20 henkeä. Sosiaalipsykologiassa ja sosiologiassa tunnetaan myös virallisen ja epävirallisen johtajuuden käsite. Ryhmän virallinen johtaja on tavallisesti ryhmän esimies, ohjaaja. Yksittäisellä ryhmän jäsenellä voi olla valtaa suhteessa toisiin, hän voi olla epävirallinen johtaja. (Niemi 2007, 16.)

Tässä tutkimuksessa ryhmä ymmärretään koulun todellisuudesta käsin. Ryhmä tarkoittaa opiskelijajoukkoa, joka osallistuu tietylle lukiokurssille. Yhteisenä päämääränä on oppia jotain taitoa, ja opettaja toimii ryhmän virallisena johtajana. Ryhmän koko muotoutuu kurssille ilmoittautuneiden määrän ja apulaisrehtorin laatiman lukujärjestyksen mukaan. Ilmaisutaitoaineissa usein pyritään mahdollisimman pieniin noin kahdenkymmenen hengen opetusryhmiin. Joissain ilmaisutaitoaineissa suuri ryhmä on kuitenkin etu, kuten esimerkiksi kuorolaulussa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kymmenen hengen musikaalisäveltäjien ryhmää. Säveltäminen koulussa tarkoittaa nimenomaan yhdessä, ryhmässä säveltämistä. Ryhmä auttaa nuorta pyrkimyksissään itseilmaisuun, mutta on samanaikaisesti haastava toimintaympäristö.

2.2.2 Yksilö ja ryhmä

Ryhmän vaikutusta yksilöön on tutkittu paljon (mm. Brown, 2000; Hogg & Abrams 1988; Tajfel 1981 ja Lewin 1935). Yleisesti ajatellaan, että ryhmän jäsenenä menemme osan yksilöllisyydestämme. Ryhmän ja yksilön suhde on kuitenkin moleminpuolinen. Tunnetuimpiin ryhmän vaikutuksen tutkimuksiin kuuluu Solomon Aschin (1947) janatutkimus. Siinä koehenkilö joutui arvioimaan ääneen janojen pituuksia tilanteessa, jossa muut osallistujat – kaikki tutkijan apulaisia – vastasivat ilmiselvästi väärin. Viimeisenä vastausvuoroon tuli aito koehenkilö. Koehenkilöistä 37 prosenttia

vastasi enemmistön tavoin väärin. Tätä ilmiötä on kutsuttu konformistisuudeksi, mukautumiseksi ryhmän normeihin, jonka ajatellaan olevan sitä voimakkaampaa, mitä kiinteämpi ryhmä on. Aschin (mts. 180–181) tutkimuksessa täysin yksimielinen enemmistö sai koehenkilöt eniten mukautumaan ryhmäpaineeseen. Yhden ”tosi ystävän” eli koehenkilön tavoin oikein vastaavan ryhmäläisen mukaantulo vähensi muiden mukaan vastaamisen 10,4 prosenttiin.

Ryhmän jäsenyys tarjoaa yksilölle myös paljon myönteistä tukea, kuten raameja päätöksenteolle. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa rakennamme käsitystämme maailmasta ja itsestämme. Ryhmissä omaksumamme roolit vaikuttavat minäkuvaamme, ja muilta saamamme palaute toimintaamme. (Pietikäinen 2018.) Ryhmillä on keskeinen merkitys sosiaaliselle identiteettillemme. Tiivistetysti Tajfelin (1981) teorian mukaan kenen joukoissa seisot kertoo kuka olet. Self-categorization-teoriassa Turner (1987) puhuu ydinryhmästä, johon ihminen kuuluu omasta tahdostaan. Tämä oman minän kaltaisten joukko on se, jonka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen rakentaa omaa minäänsä. ”Meidän” ryhmä on aina erilainen kuin ”teidän” ryhmä. Tämä ulko- ja sisäryhmäläisten välinen jännite on aina olemassa ja luo koheesiota sisäryhmäläisten kesken. Ulkoinen vihollinen, ikävä koettelemus tai onnistumisen kokemukset lisäävät ryhmäläisten sitoutumista toisiinsa. Turner muistuttaa, että samoin kuin minuus on jatkuvassa muutoksessa, myös oma sosiaalinen viiteryhmä on altis muutoksille. Tämän teorian vahvuus on siinä, että ryhmä nähdään minuuden kasvu- alustana positiivisessa valossa. Minuus siis peilautuu aina oman viiteryhmän kautta. (Turner 1987, 28–30.)

2.2.3 Vertaisryhmän vaikutus persoonallisuuteen

Harris (1995, 463) väittää, että persoonallisuus syntyy perheen ulkopuolella vertaisryhmän vaikutuksesta. Hänen ryhmäsosialisaatio-teoriansa (mts. 466) pitää sisällään neljä ennakko-oletusta ihmisestä ja hänen käyttäytymisestään ryhmässä. Ensimmäinen on ryhmän sisäinen yhteys, joka pitää sisällään oman ryhmän suosimista (in-group favoritism). Toisena on pelko tai vastahakoisuus ryhmän ulkopuolisia kohtaan, joka yhdessä oman ryhmän suosimisen kanssa tuottaa vihamielisyyttä ulkoryhmäläisiin (out-group hostility). Kolmantena on ryhmän sisällä oman statuksen nostaminen, jolla varmistetaan vähien resurssien saatavuus itselle. Neljännen ennakko-oletuksen

mukaan ryhmäkäyttäytyminen kannustaa meitä etsimään, ja antaa mahdollisuuden, kahdenvälisiin suhteisiin kuten rakkauteen.

Harrisin (mts. 466) mukaan lapset jakautuvat iän, sukupuolen ja etnisen alkuperän mukaisesti ryhmiin luonnostaan, kun taas nuoret hakeutuvat harrastusryhmän tai sosiaalisen tai akateemisen kiinnostuksen mukaisesti ryhmiin. Nuorilla ei ole enää samalla tavalla kategorista jakoa tyttöihin ja poikiin kuin lapsilla, vaan he toimivat sekaryhmissä. Turner (1987, 1–2) määrittelee psykologisen ryhmän näin:

¹Psykologinen ryhmä määritellään ryhmäksi, jolla on psykologista merkitystä jäsenilleen, ja jonka jäsenet henkilökohtaisesti vaikuttavat toisiinsa jakaen normeja sekä arvoja ja hakien toisistaan sosiaalista rinnastusta ... ryhmä johon he perustavat sääntönsä, standardinsa ja uskomuksensa sopivasta käyttäytymisestä ja asenteesta ... ja joka vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja käyttäytymiseensä. (Suomennos kirjoittajan) (Turner 1987, 1–2.)

Näiden tutkimusten mukaan ryhmä on nuorelle koko identiteettiä muokkaava asia. Ryhmään kuuluminen on erityisen tärkeää. Harrisin (1995, 473) mukaan korkea tai matala status vertaisryhmässä jättää koko elämään jälkensä. Suosio oman ryhmän sisällä vaikuttaa kumulatiivisesti samoin kuin vähäinen suosio. Jatkuva vertaisryhmän hyljeksiminen voi johtaa myöhemmin psykologisiin ongelmiin. On siis ymmärrettävää, että nuoret hakeutuvat lukiossa sellaisiin luovien aineiden ryhmiin, joissa ovat hyväksytyjä ja heillä on status ryhmän sisällä.

¹ A psychological group is defined as one that is psychologically significant for the members, to which they relate themselves subjectively for social comparison and the acquisition of norms and values... from which they take their rules, standards and beliefs about appropriate conduct and attitudes ... and which influences their attitudes and behaviour. (Turner 1987, 1–2.)

2.3 Luovuus ryhmässä

Mitä luovuus on ja tarvitaanko sitä kouluopetuksessa? J.P. Guilford (1950, 446) ennusti jo vuonna 1950, että koneet tulevat hoitamaan rutiinityöt ja ihmisen osaksi jäävät luovat prosessit. Guilford visioi robottiyhteiskunnan, jossa olisi kehitettävä ihmiselle yhä mahdollisuus palkkaan. Humanistipsykologit Maslow (1970) ja Rogers (1961) ajattelevat, että luovuus on itsensä toteuttamista, keino kypsän persoonallisuuden rakentamiseen. Tämä ajatus luovuudesta sopii hyvin koulumaailmaan. Pedagogin tärkeimpiä tehtäviä on auttaa opiskelijaa kasvamaan omaksi itsekseen. Itseensä luottavaksi yksilöksi kasvaminen tarvitsee siis luovuutta ja sen viljelyä. Jokainen voi nauttia omasta luovuudestaan tekemällä asiat uudella tavalla joko työssään tai harrastuksissaan. Luovuus voi antaa elämälle sisältöä, syviä onnen ja nautinnollisuuden tunteita silloin, kun oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat sopuossuudessa keskenään (Uusikylä 2002, 43). Luovuus on elämän perustekijä. Luovuus ei tarkoita ainoastaan suuria sävellyksiä tai uusien matemaattisten kaavojen muodostamista, vaan loputonta kirjoa uusia oivalluksia kaikilla elämän osa-alueilla. Sanotaan, että olemme siirtymässä tietoyhteiskunnan jälkeen luovuuden aikaan (mm. Aukentaus 2009, 7).

Luovuuden tutkijat (ks. Amabile 1983, 1989, 1996, Csikszentmihalyi 1990, Sternberg 1999) ovat avartaneet parin vuosikymmenen takaista käsitystä, jonka mukaan joku on joko luova tai ei ole. Nykyään oletetaan, että meissä kaikissa on luovuutta. Luovuutta voi lisäksi ilmetä kaikissa mahdollisissa muodoissa ja luultavasti loputtoman monella tavalla. Tieteen piirissä syntyneet luovuutta käsittelevät kirjoitukset pyrkivät täsmentämään kuvaa enemmän tai vähemmän epämääräisestä luovuuden käsitteestä. Luovuuden historia ulottuu Platoniin tai häntäkin varhaisempaan ajattelijaan nimeltä Thales (624–547 eKr.) (Hakala 2002, 26). Thaleksesta monien suurmiesten kautta saavutaan älykkyyden tutkimukseen 1900-luvun alkuun. Älykkyyden ajateltiin olevan se piirre, joka seuloo selviytyjät ihmissuvun harmaasta massasta. Älykkyydetutkimuksen taustat ovat evoluutioteoriassa, jonka Darwin saattoi lopulliseen muotoonsa 1860-luvulla. Älykkyydetutkimuksen historia sisältää muun muassa ajatuksia rotuhygieniasta ja ”tyhmien” seulomisesta kansasta. 1900-luvun alun tutkimusten (mm. Galton 1892; Darwin 1859) mukaan naiset eivät olleet kovin älykkäitä, eivätkä

puolalaiset, venäläiset ja muut Amerikan siirtolaiset sekä pienipäiset ihmiset. Nykyisissä tutkimuksissa (Sternberg & O'Hara 1999, 251–272) ei pidetä älykkyyttä ja luovuutta suoraan yhteneväisinä, vaikka jotain yhteyttä asioilla onkin. Vahvimmillaan luovuuden ja älykkyyden yhteys on Vernonin (1987, 50) mukaan hieman keskitasoa älykkäämmillä. Älykkyydosamäärä 120 on jonkinlainen raja, jonka ylitettyä korrelaatio luovuuteen alkaa vähin erin heiketä. Huippukorkean älykkyydosamäärän ja luovuuden yhteydestä ei ole tieteellistä näyttöä. Nykypsykologiassa älykkyydosamäärällä on suhteellisen vähän käyttöä, mutta tieteenhistoriallisesti se on merkityksellinen. (Hakala 2002, 29–50.) Howard Gardner (1983) korostaa, että juuri älykkyydosamäärän käsite on ollut yksi tärkeä porras luovuuden käsitteen täsmentämisessä. Gardnerin teoksissa älykkyyos on edelleen yhteydessä lahjakkuuden määritelmiin.

2.3.1 Gardnerin moniälykkyysteoria

Gardner (1983) on kehittänyt moniälykkyysteorian, jonka mukaan luovuuden ja älykkyyden osa-alueita voidaan jakaa. Nämä ovat loogisematemaattinen, kielellinen, spataalinen, musiikillinen, keholliskinesteettinen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen intelligenssi / luovuus. Myöhemmin Gardner (1999) lisäsi luetteloon naturalistisen biologisten ilmiöiden ymmärtämisen intelligenssin ja on pohtinut myös spiritualis-eksistentiaalisen intelligenssin olemassaoloa. Musiikillinen älykkyyos kehittyi hänen mukaansa varsin varhain.

Gardner (1983, 3–4) kehitti alun perin teorianensa yksipuolisten älykkyydestien vasta-vedoksi. Maailmassa vallitseva älykkyyden mittausjärjestelmä antoi ihmisille hänen mielestään täysin vääränlaisia ”tyhmyyden” leimoja. Testit toteutettiin vastaamalla tunnin ajan testaajan kysymyksiin, ja vastausten perusteella määriteltiin henkilön älykkyydosamäärä. Älykkyydosamäärällä saatettiin ennustaa koulumenestystä, mutta ei pärjäämistä maailmassa koulun jälkeen. Gardnerin (mts. 9) tavoitteena oli laajentaa käsitystä älykkyydestä, joka nähtiin pelkästään loogisena ajatteluna. Hän tutki ihmelapsitutkimusta, lahjakkaita yksilöitä, aivovauriopotilaita, ”villejä tietäjiä”, normaaleja lapsia ja aikuisia, eri alojen asiantuntijoita sekä ihmisiä eri kulttuureista. Näistä monipuolisista lähteistä koostuvasta aineistostaan hän rakensi seitsemän erilaisen älykkyyden ja luovuuden osa-alueetta kattavan moniälykkyysteoriansa.

Gardnerin seitsemän intelligenssin teoria on kategorisoiva, eikä anna tilaa luovuuden monikasvoisuudelle. Vaikka Gardner (1983, 70) tuo esille sen tosiseikan, että nämä intelligenssit ovat tieteellisiä rakennelmia eivätkä elämässä esiinny vastaavalla tavalla eroteltuina, hänen lopputuloksenaan on kuitenkin toisistaan irrallaan olevia älykkyiden ja luovuuden osa-alueita. Hänen moniälykkyysteoriansa taustalla on hieman samanlainen ajatus kansan seulomisesta kuin älykkyysosamäärällä oli. Gardner (1983, 9) kirjoittaa että, aikaisessa vaiheessa voidaan tunnistaa yksilön älykkyiden profiili ja ohjata häntä sitä tukeviin toimintoihin, tai rakentaa järjestelmä erityistä tukea tarvitseville. Gardnerin teoriaa on kritisoitu (Laine & Vilkkö-Riihelä 2006) siitä, että ero taidon, lahjakkuuden, älykkyiden ja luovuuden käsitteiden välillä on hämärtyvä. Gardner on suunnitellut liittävänsä yhdeksi uudeksi intelligenssiksi taidon pohtia filosofisia asioita. Hänen teoriansa ei enää ole niin ajankohtainen kuin 1980-luvulla, mutta hänen ajattelunsa on muokannut älykkyiden ja luovuudentutkimuksen suuntauksia.

2.3.2 Luovuus innovaatioina

Keith Sawyer (2012, 5) nostaa esiin seikkoja, joiden takia luovuuden tutkimus on tärkeää: sen avulla voidaan 1) tunnistaa ja käsittää jokaisen yksilöllinen luovuus, 2) luovuuden selittäminen voi auttaa päättäjiä vastaamaan paremmin modernin yhteiskunnan haasteisiin, 3) luovuuden tutkimus voi auttaa meitä kaikkia parempaan ongelmanratkaisuun, 4) auttaa ymmärtämään positiivisten huippukokemusten vaikutuksen mielenterveyteen ja 5) auttaa kasvattajia opettamaan tehokkaammin.

Sternbergin (1999, 3) toimittamassa luovuuden käsikirjassa hän kuvaa luovuutta ilmiönä, jossa henkilö luo jotain uutta, jolla on jotain arvoa. Ilkka Tuomi (2007, 36) puolestaan pohti luovuuden etiikkaa ja päätyi korvaamaan luovuus-sanan idean innovaatiomallilla. Keksijä saa oivalluksen ja tekee keksinnön. Perinteisesti innovaatioprosessi alkaa kuitenkin vasta silloin, kun ideoista syntyy jotain toimivaa. Keksijä on siis oivaltanut ja keksintö on saatettu toimivaan muotoon. Sen jälkeen tarvitaan vielä yleisö ja kuluttaja, jotka käyttävät innovaatiota. Tässä vaiheessa tulee mukaan politiikka. Kuka saa äänensä kuuluviin ja innovaationsa ihmisille käyttöön?

Tuomen (2007, 45) mukaan ainoa keino erilaisten yhteiskunnassa vallitsevien ajatusmallien toimivaan yhteistyöhön on saattaa yhteen eri maailmoista tulevat ihmiset ja antaa heille mahdollisuus kommunikointiin. ”Kestävä luovuuden etiikka voi olla vain vuorovaikutuksen ja dialogin etiikkaa” (Tuomi 2007, 45). Yhteiskunnassa on Tuomen (mts. 40) mukaan monia yhteen sopimattomia arvojärjestelmiä. Käsitteet siitä, millaisilla mittareilla hyvyyttä ja huonoutta mitataan ja mikä arvioinnissa on tärkeää, vaihtelevat yhteisöstä toiseen.

Innovaatio-mallin mukainen luovuus on yleistä koulussa. Kekseliäs ja luova opiskelija voi järjestää esimerkiksi näkyvän tempauksen koulussaan ja saada kiitosta luovuudesta. Arkipäivän pienet luovat teot saattavat kuitenkin jäädä huomioimatta. Luovuudella on myös poliittinen ulottuvuus. Se kenen luovuus hyväksytään ”oikeaksi” luovuudeksi, kertoo yhteisön asenteista ja politiikasta.

2.3.3 Luovuus koulussa

Luovuuden tutkijat ovat selvittäneet puoli vuosisataa, miten luovuus syntyy, miten luovuutta edistetään ja miten luovuus tukahdutetaan (ks. Csikszentmihalyi 1990; Sternberg 1999; Kaufman & Sternberg 2010; Pfenninger & Shubik 2001; Aukeantaus 2009). Opettajana ja koulumaailmassa yleensä voidaan joko luoda suotuisat olosuhteet luovuudelle tai tukahduttaa se kokonaan. Luova prosessi lähtee ongelmien löytämisestä. Kasvatus ja koulutus tähtäävät yleensä valmiiden ongelmien yhden ainoan oikean ratkaisun löytämiseen (Uusikylä 2002, 47). On eri asia kehittää ongelma ja siihen vastaus itse, kuin etsiä auktoriteettia tyydyttävää vastausta. Jos jo pikkulapsena on opittu siihen, että viivan yli värittämisestä tulee moitteita ja koulussa on pakko ratkoa vain muiden antamia ongelmia yhdellä ainoalla oikealla tavalla, on epätodennäköistä, että kovin monen luovuus myöhemmin puhkeaisi kukkaan (Uusikylä 2002, 48). Albert Einstein on kertonut, että pänttäävä opiskelu oli hänelle hyvin vastenmielistä. Korkeakoulun suorituspakko oli vierottanut Einsteinin tieteestä niin, ettei hän pystynyt vuoteen ajattelemaan yhtään tieteellistä ongelmaa. Einstein pohti, kuinka minkäänlainen tieteellinen tiedonhalu voi jäädä eloon näissä olosuhteissa. (Amabile 1989, 78.) Luova ympäristö on vapaa vähättelevästä arvostelusta. Jokamiehen luovuudessa ei tarvitse kiinnittää huomiota luovan prosessin tuotoksen tasoon. Pääasia on, että luovuus tuottaa iloa ja sisältöä elämään. (Uusikylä 2002, 49).

Amabilella (1989; 1998) on näkemyksiä siitä, millaiset koulun toimintatavat voivat edistää tai estää luovuutta. Arvosteleva ja kriittinen arviointi on ehkä tehokkain luovuuden tappaja. Koulussa ja työelämässä tarvitaan jatkuvaa hyvien ja huonojen puolien rakentavaa palautetta. Opettajan tulee arvioida nimenomaan oppilaan aikaansaannoksia eikä opiskelijaa ihmisenä. Perfektionistisia opiskelijoita auttaa tieto siitä, ettei kukaan ole täydellinen. Kielteiset ”väärin” ja ”huono” -tyyppiset ilmaukset opettaja voi jättää pois ja korvata ne kysymällä oppilailta itseltään, mitä mieltä he ovat. Näin opiskelija osallistuu itse täysivaltaisena jäsenenä työhönsä ja sen arviointiin.

Amabilen (1989, 73–75; 1983, 153–177) mukaan palkkiot ovat pedagogisesti ongelmallisia. Arvosanat ovat yleisin palkkio. Palkkiot vähentävät luovuutta ja sisäistä motivaatiota, koska tärkeimmäksi nousee palkinnon saaminen. Parhaita pedagogisia palkkioita ovat aineettomat palkkiot kuten hymy, nyökkäys, rohkaisu tai jopa lisätyö, jos opiskelija nauttii työstä. Amabile (1989, 144) puhuu myös valinnan mahdollisuudesta ja sisäisen motivaation tärkeydestä. Nuorimmat oppilaat tarvitsevat rajoja työleelle, mutta näiden rajojen sisällä heidän tulee antaa liikkua vapaasti. Epämotivoiduille oppilaille tulisi löytää sellaisia työtapoja ja aiheita, jotka kiinnostavat nimenomaan heitä. Yhteissuunnittelulla päästään tilanteeseen, johon jokainen on sitoutunut. Suorituskeskeisyys on pahimpia luovuuden tappajia. Opettajan kiitoksen tavoittelusta tulee monelle elinehto. Suorituspakon vastakohta on aito halu oppia. Suoritusyndrooma aiheuttaa sen, että on tärkeämpää näyttää hyvältä kuin oikeasti oppia asioita. Kilpailuyhteiskunta ruokkii narsistista persoonallisuuden kehitystä, jossa oman voiton ja aseman tavoittelu ja muiden kukistaminen nousevat elämää ohjaaviksi ja hallitseviksi päämääriksi. Kun luovuus ja elämisen ilo kuolevat, ollaan kaukana onnellisen itsensä toteuttamisen ihanteesta. (Uusikylä 2002, 52–53.)

Amabile (1983) on käsitellyt kirjoituksissaan paitsi iloa, innoitusta ja kiihottavia tunteita myös ahdistusta, turhautumia ja muita kielteisiä tunteita, joita luovan työn tekijä vääjäämättä prosessissaan kohtaa. Luovuuden yhteydessä on laajasti käsitelty ahdistusta, depressiota, pelkoja, syyllisyyttä, vihaa ja kiihtymystä. (Hakala 2002, 133.) Vaikka projektin lopputuloksesta huolissaan oleminen voi Amabilen (1983, 254) mukaan olla motivoivakin tekijä, on kuitenkin stressi ja paine seikkoja, jotka vähentävät luovaa kapasiteettia. Mitä vähemmän ylimääräisiä vaikeuksia ihminen kohtaa työs-

sään, sitä luovempiin tuloksiin hän voi päästä. Aikuisilla esimerkiksi työpaikan pitkäaikainen säilyminen on erittäin tärkeä luovuutta tukeva tekijä (Amabile 1983, 254). Amabile kuvaa jokaista luovaa prosessia pitkänä taisteluna, joka on suurimmalta osaltaan päättymätöntä matkantekoa. Siksi luovan työn tekijän olisi kyettävä hyödyntämään prosessiin liittyvät myönteiset tunteet, ja ammentamaan niissä oleva voima. Usein luovan prosessin tulos, joka nousee julkisuuteen, kuuluu niin sanottuihin onnistuneihin prosesseihin. Hakala (2002, 134) muistuttaa, että epäonnistuneet luovat yritykset ovat myös tärkeä osa luovuuden todellisuutta, ja ne tuottavat turhautumisen tunteita.

Luovuustutkimuksessa unien ja intuition olemassaoloon on suhtauduttu vakavasti. Intuitio on Runcon ja Sakamoton (1999, 68) mukaan alustava käsitys johdonmukaisuudesta, joka ei ole tiedostettu, mutta ohjaa ajatuksiamme. Luovuus näyttää olevan jotain, joka tarvitsee sekä paljon raakaa työn tekoa että laiskottelua ja selvyden hetkiä, jotka tapahtuvat unimaailmassa ja sattumalta. Unikuvat tarvitsevat ”raakadataa” toimiakseen. Ainakin matemaattisten ja muiden positivististen tieteiden keksinnöt ovat toisinaan kirkastuneet tutkijoille unimaailmassa. Luova prosessi näyttää olevan yhtä tunnistamaton ja ennustamaton itse työn tekijälle kuin sivusta seuraajalle. Usein vasta lopputulos ilmaisee, olemmeko tekemisissä luovien prosessien kanssa. Hakala (2002, 24) vertaa luovuutta auto-onnettomuuteen. Ajoneuvon kuljettajan ominaisuudet kuten nuoruus tai kokemattomuus, tien kunto, muut tiellä liikkujat, muut samassa ajoneuvossa olevat, liikenteen vilkkaus tai sää saattavat vaikuttaa tilanteeseen. Lopulta on yksinkertaisesti vain sattumaa, että kuka joutuu onnettomuuteen. Howard Gruber ja Doris Wallace (1999, 93) korostivat luovuuden systeemin luonnetta. He viittaavat niihin sosiaalisiin, yhteiskunnallisiin ja rakenteellisiin piirteisiin, joiden piirissä luovat ihmiset työskentelevät. Kutakin luovaa yksilöä on tarkasteltava hänen omassa taustassaan. (Hakala 2002, 141.)

Luovien ideoiden siirtäminen käytäntöön tarvitsee Sternbergin (1999, 11) mukaan kannustavan ympäristön. Vaikka yksilöllä olisi kaikki sisäiset lähtökohdat luovaan ajatteluun, hänen luovuutensa ei pääse esille ilman ympäristön tukea. Luovuus on siis sisäsyntyistä ja opettajan ja kasvattajan tärkein tehtävä on olla tappamatta sitä. Luovuudelle suotuisa olosuhde on vapautunut olo, etenkin jos ympärillä on myös virikkeitä. Amabile (1989, 132) antamissaan ohjeissa oppilaiden luovuuden tukemisek-

si korostaa, että oppilaat ansaitsevat kunnioitusta ainutkertaisina yksilöinä. Amabile korostaa aktiivista ja hauskaa oppimista. Hänen tutkimustensa mukaan rohkaiseva opetus turvallisessa ilmapiirissä, jossa ei tarvitse jännittää, edistää luovuutta. Oppilaiden luovuutta tukee tunne siitä, että he kuuluvat ”meidän luokkaan” jossa kaikki kunnioittavat toisiaan. Hänen mukaansa vastuu ja valta omasta oppimisestaan edesauttavat luovaa toimintaa. Amabilen ohje opettajalle on olla luokassa resurssi oppilaita varten ja hyväksyä oma erehtyväisyytensä. Hän korostaa, että opettajaa tulee kunnioittaa, mutta ei pelätä, sillä pelkäävät oppilaat eivät kykene luomaan mitään. Amabile kannustaa opettajia kytkemään oppiminen mahdollisimman paljon oikeaan elämään. (Amabile 1998, 132–133.)

2.4 Flow – luova yksilö heittäytyy virran vietäväksi

Mihaly Csikszentmihalyi (1990) etsii kirjassaan *Flow – Elämän virta* onnellista elämää. *Flow* on optimaalinen tila, jossa ihminen on niin syventynyt toimintaansa, että mikään muu ei tunnu merkitsevän mitään. Kokemus itsessään tuottaa ihmiselle suurta iloa. (mts. 19.) Csikszentmihalyin mukaan ihmisen tietyt ominaisuudet ovat kuitenkin esteenä täyttymyksen saavuttamiselle. Ihmisen jatkuva onnistumisien ja saavutusten tavoittelu vaikuttaa siihen, että emme kykene olemaan tyytyväisiä nykyhetkeen. Toinen onnellisuutta estävä seikka Csikszentmihalyin mukaan on kulttuurinen ylimielinen olettamus siitä, että elää itse maailman keskipisteessä ja että maailman kaikkeus on velvollinen huolehtimaan meidän tarpeistamme. Uskonnot, myytit ja kulttuuri luovat ja vahvistavat hänen mukaansa tällaista valheellista luuloa. Csikszentmihalyin mukaan ilman tällaista kuvitelmaa olisi vaikeaa kohdata elämän vastoinkäymisiä. Tällaista perusteetonta turvallisuudentunnetta seuraa ennemmin tai myöhemmin todellisuuteen herääminen. Kun ihmiset luulevat, että edistyminen on helppoa he katoavat helposti rohkeutensa ensimmäisten vastoinkäymisten ilmaantuessa. (Mts. 25–28.)

Länsimaisessa hyvinvointivaltiossa elävä nykyihminen ei voi syyttää ongelmistaan ankaraa luontoa, laajalle levinnyttä köyhyyttä tai vieraan miehitysvallan sortoa. Tyytymättömyytemme syyt ovat sisäisiä, ja jokaisen täytyy selvittää ne henkilökohtaisesti, omin voimin. (Csikszentmihalyi 1990, 30.) ”Vaikka ihmiskunta on tuhatkertaistanut

aineelliset voimavaransa, se ei ole juurikaan oppinut parantamaan kokemuksen sisältöä” (mts. 36). Csikszentmihalyin mukaan ainoa tie onnellisuuden polulle on oppia iloitsemaan jatkuvasta kokemusten virrasta. Hallitsemalla tietoisuuttaan voi itse kontrolloida elämänsä laatua. (Mts. 45.)

2.4.1 Tietoisuus ja tarkkaavaisuus

Mitä sitten on tietoisuus? Se tarkoittaa yksinkertaisesti, että jotakin tiettyjä tietoisia tapahtumia (tuntemuksia, tunteita, ajatuksia, aikomuksia) tapahtuu ja että ihminen pystyy ohjaamaan niiden suuntaa. Sen sijaan unessa ihmiselle tapahtuu samoja tapahtumia, mutta niistä ei olla tietoisia, koska tapahtumia ei voi hallita. Tietoisuutensa ansiosta ihminen voi haaveilla, valehdella, kirjoittaa kauniita runoja tai luoda tieteellisiä teorioita. Ihmisen tietoisuus on rajallista, vaikka rajaton tietoisuuden käsityskyky onkin yksi ihmiskunnan suurimmista unelmista. Silloin ihminen olisi jumalan kaltainen, joka voisi ajatella kaikkea, tuntea kaikkea ja tehdä kaikkea. (Csikszentmihalyi 1990, 47–48.)

Tarkkaavaisuus valitsee miljoonien informaation palasten joukosta ne, joilla on merkitystä. Jokainen ihminen käyttää tarkkaavaisuuttaan keskittämällä sen tiettyyn asiaan, tai antamalla sen hajota ja johtaa sattumanvaraisiin toimintoihin. Elämän muoto ja sisältö riippuvat Csikszentmihalyin mukaan siitä, kuinka tarkkaavaisuutta käytetään. Persoonallisuuden piirteet suuntaavat tarkkaavaisuutta. Ulospäin suuntautunut etsii sosiaalisia kontakteja ja nauttii niistä. Eteenpäin pyrkivä tarkkailee uusia liiketuttavuusmahdollisuuksia, kun puolestaan ”vainoharhainen” tarkkailee vaaran merkkejä osatakseen välttää niitä. Tarkkaavaisuus voidaan nähdä *psykkisenä energiana* (alkuperäinen kursiivi). Se mihin energiaa käytämme, luo meitä, meidän identiteettiämme. (Csikszentmihalyi 1990, 56–64.)

Tietoisuuden epäjärjestys on yksi merkittävimmistä tietoisuuteen haitallisesti vaikuttavista voimista. Toisin sanoin se on informaatiota, joka on ristiriidassa aikomusten kanssa tai estää toteuttamasta niitä. Epäjärjestyksellä on monta nimeä riippuen siitä, miten sen koemme: tuska, pelko, raivo, levottomuus tai mustasukkaisuus. Silloin psyykinen energia suuntautuu väärin kohteisiin, emmekä itse enää ole vapaita käyttämään sitä oman valintamme mukaan. Tällöin psyykinen energia muuttuu haja-

naiseksi ja tehottomaksi. Jokainen prosessoimamme informaation palanen joutuu arvioitavaksi sen mukaan, mitä merkitystä sillä on meille itsellemme. Uhkaako se päämääriämme vai tukeeko se niitä, vai onko se neutraali? Uusi informaatio joko luo epäjärjestyttä tai tukee tavoitteitamme vapauttaen psyykkistä energiaa. (Csikszentmihalyi 1990, 64–68.)

Tietoisuuden järjestystä eli optimaalista kokemusta kutsutaan flowksi (Csikszentmihalyi 1990, 70). Optimaaliset kokemukset ovat tilanteita, joissa tarkkaavaisuus voidaan vapaasti kohdistaa tavoitteiden saavuttamiseen, koska ei ole mitään epäjärjestyttä, joka pitäisi korjata, eikä uhkaa, jota vastaan itsen täytyisi puolustautua. Tuntuu kuin virta kuljettaisi, tai kuin kelluisi. Flown saavuttamiseen tarvitaan kurinalaista keskittymistä, mutta se tuottaa syvää iloa. Flow-kokemuksen seurauksena itsen järjestys on aikaisempaa kompleksisempi. Itsestä tulee eriytynyt, jolloin ihminen pystyy monimutkaisiin tehtäviin ja on integroitunut eli hän on yhteydessä muihin ja kokee turvallisuutta. Flow on tärkeä, ensiksikin, koska se tekee nykyhetkestä miellyttävämmän ja toiseksi koska se rakentaa itseluottamusta, jonka avulla kehitämme taitojamme. (Csikszentmihalyi 1990, 68–73.)

Csikszentmihalyin (1990, 74) mukaan on olemassa kaksi tapaa, joiden avulla ihminen voi parantaa elämänsä laatua. Ensimmäinen on se, että yrittää muuttaa elämän ulkoiset olosuhteet tavoitteidensa mukaisiksi. Toinen on se, että muuttaa omat tapansa kokea nuo olosuhteet, jotta ne sopisivat paremmin tavoitteisiin. Molempia tapoja Csikszentmihalyin (1990, 74) mukaan tarvitaan. Hän tarkentaa, että ulkoisten olosuhteiden muuttaminen saattaa aluksi olla toimiva ratkaisu, mutta jos ihminen ei hallitse tietoisuuttaan, hänen vanhat pelkonsa tai halut herättävät helposti entiset huolenaiheet. Csikszentmihalyin mukaan ”täydellistä sisäisen turvallisuuden tunnetta ei voi luoda, vaikka ostaisi itselleen oman saaren Karibianmereltä ja ympäröisi sen aseistetuilla vartijoilla ja vahtikoirilla” (Csikszentmihalyi 1990, 74).

2.4.2 Ilon kahdeksan osatekijää

Flow-kokemuksen saavuttamiseen tarvitaan seuraavia ilon osatekijöitä (Csikszentmihalyi 1990, 82).

- 1) edessä on tehtävä, joka on mahdollista suorittaa loppuun

- 2) voi keskittyä siihen mitä tekee
- 3) keskittyminen on yleensä mahdollista, jos tehtävällä, johon on ryhdytty, on selvät tavoitteet
- 4) ja siitä saa välitöntä palautetta
- 5) ihminen toimii syvästi keskittyneenä, mutta ponnistuksitta ja tällainen keskittyminen poistaa tietoisuudesta arkielämän huolet ja pettymykset
- 6) iloa tuottavan kokemuksen aikana ihminen kokee, että hänen toimintansa on hänen omassa hallinnassaan
- 7) huoli itsestä katoaa, ja kuitenkin flow-kokemuksen mentyä ohi tietoisuus itsestä palaa entistä voimakkaampaa
- 8) käsitys ajan kestosta muuttuu

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta nämä flow-kokemukseen johtavat osatekijät ovat kuin suoraan opetuksen suunnittelun ohjekirjasta. Tunneilla on sääntöjä ja toimintasarjoja, joissa tarvitaan tiettyjä taitoja, kuten esimerkiksi jonkin instrumentin soittamisen taitoa. Opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että opetettava asia vastaa oppilaan kykyjen tasoa. Ilo ilmestyy pitkästyminen ja ahdistumisen rajalla, kun haasteet ovat tasapainossa yksilön toimintakyvyn kanssa (Csikszentmihalyi 1990, 82).

Toisena kohtana ilon osatekijöissä on täydellinen uppoutuminen toimintaan, se että lakkaa olemasta tietoinen itsestään, toiminnasta erillään olevana. Tämä liikkeellä olo on tunnusomaisin flown ominaisuus. Toiminnan ja tietoisuuden yhteensulautumisen tavoittelemisen kannustaa opettajaa selittämään ja kertoman aina toiminnan perustelut oppilaille. Selkeät tavoitteet ja palaute tehdystä työstä ovat opettajankoulutuksen keskeisimpiä pedagogisia perusteita. Flown filosofiassa ajatellaan, että tavoitteet olisi hyvä tulla oppilaalta itseltään, ja palaute toiminnan synnyttämänä onnistumisen kokemuksina. Saavutetut tavoitteet vahvistavat itsen rakennetta. Keskittyminen on paitasi flow-kokemuksen saavuttamisessa, myös tavallisessa opiskelussa erityisen tärkeää. Opettajan kannattaa yrittää luoda luokkaan tilanne, jossa on mahdollista keskittyä aiheeseen unohtaen muut murheet. Opiskelijalle on erittäin tärkeää tunne siitä, että hän pystyy itse kontrolloimaan tilanteita. Hallinnan tunne vahvistaa opiskelijaa. Ulkoapäin ohjautuva opiskelu antaa harvoin yhtä hyvän motivaation ja ilon tekijälleen kuin sisältäpäin kumpuava. Itsen katoaminen on merkki voimakkaasta keskittymisestä. Kun emme askaroi itsemme parissa, voimme laajentaa käsitystä siitä, keitä

olemme. Yhteys muihin ja vieraisiin elementteihin on väylä tähän itsen katoamiseen, kuten purjehtija tulee yhdeksi meren kanssa tai kiipeilijä tuntee kallion ja itsensä sulautuvan yhteen. (Csikszentmihalyi 1990, 107.) Toimivassa tuntikokonaisuudessa jaksot seuraavat saumattomasti toisiaan, eikä ajan kuluminen ole mielessä.

Optimaalista flow-kokemusta kutsutaan myös autoteeliseksi kokemukseksi. Termi ”autoteelinen” tulee kreikan sanoista auto, joka tarkoittaa itseä, ja telos, joka tarkoittaa päämäärää. Termi merkitsee toimintaa, joka on itsessään riittävää, eikä sitä tehdä jonkun hyödyn takia. Lasten opettaminen siksi, että heistä tulisi kunnan kansalaisia, ei ole autoteelistä, mutta heidän opettaminen siksi, että nauttii vuorovaikutuksesta heidän kanssaan, puolestaan on. Useimmat toiminnot eivät ole puhtaasti autoteelisiä, vaan niitä tehdään myös ulkoisista syistä. Jos meillä on onnea, voimme kokea asiat, jotka on pakko tehdä myös autoteelisinä. (Csikszentmihalyi 1990, 107–109.)

Flow eli autoteelinen kokemus nostaa Csikszentmihalyin (1990, 109) mukaan elämän uudelle tasolle. Osallistumme silloin elämäämme enemmän vieraantumisen sijaan ja ikävystyminen vaihtuu iloon, avuttomuus hallinnan tunteeseen ja psyykkinen energia toimii itseään vahvistavasti. Silloin elämme nykyhetkessä. (Csikszentmihalyi 1990, 109.)

Flow-kokemus ei ole yksiselitteisesti hyvä asia. Ihmiset voivat ”jäädä koukkuun” flowta tuottavaan toimintaan, jolloin hyvä asia kääntyy itseään vastaan. Myös rikolliset nauttivat flow-kokemuksia hyvän ”keikan” aikana. Flow on hyvä siksi, että se mahdollistaa kokemuksen rikkaammasta, intensiivisemmästä ja mielekkäämmästä elämästä. Mutta sitä, ovatko flow-kokemuksen seuraukset hyviä laajemmassa kulttuurisessa mielessä, tulee tutkia laajemmilla sosiaalisilla kriteereillä. Csikszentmihalyin mukaan olisi hulluutta jättää käyttämättä sitä hyvää, jota flowssa on vain siksi, että se on voimallista. (Csikszentmihalyi 1990, 111–112.)

3 Metodi ja materiaali

Tutkimukseni on laadullista, ymmärtävää (Kansanen & Uusikylä 2002) tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen etuina on pureutua tutkittavaan ilmiöön paikallisesti ja syvällisesti. Tulos on empiirinen ja sovellettavissa muihin sävellysprojekteihin yleisellä toimintamuototasolla. Aineistona on kaksi ryhmähaastattelua ja ohjaavan opettajan, eli itseni prosessikuvaus sekä reflektio.

Ryhmähaastattelu on verrattain uusi aineistonkeräysmuoto tutkimuksissa. Alun perin sitä käytettiin markkinoinnin tutkimuksessa, koska sen ajateltiin tuottavan kustannustehokkaasti tietoa (Pietilä 2010). Ryhmäkeskusteluissa osallistujat luovat kollektiivista jaettua ymmärrystä henkilökohtaisista kokemuksistaan. Tutkijalle ryhmähaastattelun anti on osallistujien vuorovaikutus ja tiedon tuottaminen yhteistyönä. (Pietilä 2010). Alasuutari (1999, 152) toteaa, että ryhmän vuorovaikutuksessa keskustelu usein kohdentuu käsittelemään sitä, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä. Haastattelijan rooli ja vaikutus on ryhmähaastattelussa vähäisempi kuin kahden kesken (Pietilä 2010). Tässä tutkimuksessa ryhmä on tärkeä viitekehys analyysissä ja koko tutkimuksen asettelussa, joten ryhmähaastattelu oli erittäin luonteva ja toimiva valinta.

3.1 Aineiston analyysimetodi

Ryhmähaastatteluaineisto ja tutkijan oma havainnointi on teemoiteltu ja tyypitelty aineistosta ja teoriasta nouseviin kategorioihin. Aineistolähtöisessä analyysissä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010) tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Tällöin analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aineisto puhuu itsenäisesti sellaisilla teemoilla, joita sieltä nousee. Maailmassa ei ole olemassa ”puhtaita” havaintoja (Tuomi 2018, 109), koska käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Sisällönanalyysillä (Tuomi 2018, 117) pyritään saamaan tiivistetty kuvaus ilmiöstä yleisessä muodossa. Tein pikalitteroinnin ryhmähaastatteluista ja lähdin etsimään siellä toistuvia sanoja, ilmiöitä ja teemoja, erityisesti kokemusta kuvaavia ilmaisuja. Näitä analyysikategorioita vertasin omiin havaintomuistiinpanoihini ja muodostin siitä siltoja ja kokonaisuuksia. Teoria-luvussa lähestyn säveltämistä yksilön, ryhmän ja luovuu-

den näkökulmista. Nämä kolme näkökulmaa olivat havaittavissa myös aineistossa, joten päädyin järjestelemään aineiston näiden kategorioiden mukaan. Osittain kategoriat lomittuvat, mutta koin analyysiluvun jakamisen niiden mukaan mielekkääksi, jotta eri näkökulmat tulevat näkyviin.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohteena on säveltäminen tamperelaisessa ilmaisutaidon lukiossa ja esimerkkitapauksena lukuvuonna 2017–2018 toteutettu opiskelijoiden itse säveltämä musiikkiteatterikokonaisuus *Kahdeksantoista!* Sisällissodan päättymisen satavuotisjuhliin valmistunut musiikkiteatteriteos esitettiin seitsemän kertaa Tampereen Teatterin Frenckell-näyttämöllä 24.1.–30.1.2018. Säveltäminen aloitettiin elokuussa 2017 lukuvuoden alkaessa. Teoksen säveltämiseen osallistuneilla kymmenellä nuorella oli etukäteen hyvin vähäiset kokemukset säveltämisestä. Aineistona toimii nuorille säveltäjille syksyllä 2018 tehdyt ryhmähaastattelut. Haastattelukysymyksien runkona käytin kronologista prosessin etenemistä ja lisäkysymyksinä mitä nämä nuoret kokiivat esteiksi ja avuksi omalle säveltäjäjyydelleen. Ensimmäinen ryhmähaastattelu on tehty tiistaina 18.9.2018 klo 13.50-14.50 ja toinen maanantaina 8.10.2018 klo 14.05-15.05. Lisäksi aineistona toimii kirjoittamani prosessikuvas musikaalin tekemisestä. Tämä aineisto perustuu tutkijan havainnointiin tiedonkeruumenetelmänä (Tuomi 2018, 93).

Tutkimus sisältää kahdeksan opiskelijan kokemukset säveltämisestä koulun musikaalissa. Aineisto on kerätty toteuttamalla kaksi ryhmähaastattelua. Kymmenestä opiskelijasta kaksi olivat niin kiireisiä, että heille ei sopinut mikään ehdottamani aika, joka olisi sopinut muille. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui musiikkinäytelmä *Kahdeksantoista!* koska se oli tuorein koululla tekemistämme musikaaleista. Erityistä tämän musikaalin säveltämisessä oli, että teos tehtiin yhteistyössä Tampereen Teatterin kanssa. Teatteri antoi käyttöömmä Frenckell-näyttämön sekä teatterin henkilökuntaa valoihin, ääniin, puvustukseen, maskeeraukseen, tuotantoon ja vahtimestareihin. Tämä koulun ulkopuolella toimiminen motivoi opiskelijoita. Tampereen Teatterilta tuli myös idea, että teoksen esittäisivät koulumme naisoletetut opiskelijat. Miesoletetuille

opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus osallistua Tampereen teatterin isolle lavalle tehtyyn 1918 Teatteri taistelussa -näytelmään.

3.3 Tutkimuksen eettinen pohdinta

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2018) hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Eettisesti kestävät tiedonhankintamenetelmät ja muiden tutkijoiden työn asianmukainen huomioiminen on tärkeä tekijä. Haastattelut olivat opiskelijoille vapaaehtoisia ja heiltä pyydettiin lupa haastattelujen tekemiseen. Vaikka opiskelijoiden anonymiteettiä pyrittiin takaamaan, on kuitenkin mahdollista selvittää, ketkä kymmenen opiskelijaa osallistuivat kyseisen musikaalin säveltämiseen. Tästä huolimatta kenenkään yksittäinen ääni ei erotu tekstissä tunnistettavasti. Tämä seikka oli opiskelijoilla tiedossa heidän saapuessaan haastatteluun.

4 Analyysi

Luovuus on asioiden uudelleen ajattelua. Ennalta tunnettujen seikkojen järjestämistä uuteen järjestykseen, joko yllättävään ja ennakoimattomaan tai sitten muuten tekijää miellyttävään järjestykseen. Luovuutta on laittaa ruokaa ilman reseptiä, luoda lumeen kolalla käytäviä, kutsua kavereita peli-iltaan ja pelata itse keksittyä peliä tai muokata olemassa olevia. Luovasti voi toimia normien sallimissa rajoissa tai venyttää ”laatikon” laitoja. Laatikkaa edustavat konventiot, traditiot, organisaatiot, totut tavat, estot, sallivuuden rajat, sopivuuden rajat ja estot, jotka saavat meidät ajattelemaan, että näin ei voi tehdä.

Teoksen *Musical imaginations* (Hargreaves & Miell & MacDonald 2012, 2) kirjoittajat päättivät käyttää luovuus sanan sijasta sanaa mielikuviutus. Tutkijat ovat päätyneet yhteiseen ajatukseen siitä, että luovuus on sanana ylikäytetty ja sisältää niin monia erilaisia konnotaatioita, että on järkevämpää puhua yksittäisistä luovuuden teoista, mielikuviutuksesta. Luovuuden tutkijat voidaan jakaa karkeasti kahteen eri suuntaukseen. Ensimmäinen tapa lähestyä luovuutta on individuaalinen ja toinen sosiokulttuurinen (Sawyer 2012, 7). Tällainen jaottelu yksin ja yhdessä tekemiseen näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Analyysi alkoi ryhmähaastattelujen pikalitteroinnilla. Tulostin litteraatiot ja alleviivasin värikynillä kokemusta kuvaavat ilmaisut. *Kahdeksantoista!* -produktion säveltäjien ryhmähaastatteluissa nousi esiin samankaltaisia ja toisaalta vastakkaisia kokemuksia. Tämä kokemusten ja luonteiden erilaisuus näkyy analyysin rikkautena. Kuten laadulliselle analyysille on luontaista, näkyy tässäkin aineistossa henkilökohtaisten kokemusten eroavaisuudet, joita ei voida yleistää kaikkia ihmisiä koskeviksi. Keräsin aineistosta kaikki kokemusta kuvaavat ilmaisut ja kokosin ne monihaaraiseen miellekarttaan. Väritin eri teemoja eri väreillä. Miellekarttaa tutkiessa haastateltavien puheista erottui eri näkökulmia säveltämiseen. Tarkastelujen myötä pilkotusta tekstimassasta alkoi hahmottua toistuvuutta. Sawyerin (2012) esittelemä ajatus luovuustutkimuksen jakautumisesta kahteen näkökulmaan kävi ilmi myös tässä aineistosta. Jaoin aineistoni näkökulman mukaan yksilön kokemukseen ja ryhmäkokemukseen.

Ensimmäisenä kategoriana on kokemus säveltämisestä yksilönä. Näissä puheissa näkyy nuoren henkilökohtainen kokemus itsestään säveltäjänä ja toimijana teoksessa. Havainnot jakaantuvat kahteen alalukuun. Ensimmäisenä tarkastelen miten normit estävät toimintaa ja toisena, miten prosessin kautta opitaan ylittämään säveltämisen normatiivisia rajoja. Toinen yläkategoria on kokemus säveltämisestä ryhmänä. Tämä viitekehys on tärkeä tutkimuksen kannalta, sillä kaikki lukio-opetus tapahtuu ryhmässä. Myös tämä musikaali sävellettiin yhdessä ryhmänä, kuitenkin niin, että yksilöt veivät yhdessä kehiteltyjä aiheita eteenpäin myös itsenäisesti. Ryhmä on koettu sekä vahvuutena, että haasteena. Luovuus kietoutuu näihin analyysikategorioihin. Se kulkee katkeamattomana punoksena yksilön kokemuksessa ja ryhmän toiminnassa.

4.1. Kokemus säveltämisestä yksilönä

Nuoret säveltäjät mainitsivat usein kokemuksen arvostelusta ja odotuksista. Heillä oli huonouden kokemuksia, jotka vaikuttivat heidän pystyvyyteen säveltäjinä. Useampi haastateltava käytti ilmaisua ”*noloo*”. Noloa oli esimerkiksi kuunteluttaa omia pieniä harjoitustöitä muilla. Nuoret kokivat nolona kuulla omaa ääntään nauhalta.

4.1.1. Säveltämisen kulttuurinen dilemma – ”*Noloo*”

Burnardin (2012) mukaan musiikin suurten säveltäjien kaanonin, ja käytännön musiikin tekemisen välillä vallitsee ristiriita. Opiskelijoiden kokema nolous nousee vallalla olevista musiikillisen luovuuden normeista. Burnard (2012, 5–6) kirjoittaa artikkelissaan: ”*Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music*”, että vallalla oleva länsimaisen taidemusiikin yksilön neroutta korostava näkemys saa haastajan populaarimusiikin sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden käytänteistä. Tämä kulttuurinen muutos on kuitenkin vasta käynnissä ja opiskelijat elävät rinnakkaisten todellisuuksien ristiriidassa. Laura Ball (2014, 3–19) kirjoittaa artikkelissaan *The Genius In History*, kuinka ”suurten nerojen miesten” kaanon on historiallisesti syntynyt. Nerouden ajateltiin olevan sisäsyntyistä ja jumalallista alkuperää. Luovuus oli varattu näiden nerojen käyttöön. (Ball 2014). Tämä ajattelu on normittanut käsitystä säveltämisestä.

Oppilailla oli tehtävänä mennä ulos kävelemään ja nauhoittaa pieniä melodioita kännykän äänitysohjelmalla. Näiden harjoitusten tarkoituksena oli osoittaa miten melodian suunnittelu ja aloittaminen on luontevaa toimintaa, johon kaikki nämä nuoret ovat tottuneet lapsuudesta lähtien. Marsh (2008) on tutkinut leikkikenttien musiikkileikkejä ja toteaa, että muuntelu, variointi ja keksintä on erittäin yleistä lasten keskuudessa. Näiden pienten melodioiden luominen onnistui hienosti kaikilta säveltäjäryhmäläisiltä, ja niistä tehtiin sikermiä, jotka päätyivät lopulta valmiiseen musikaaliin. Nolouden kokemus liittyi toisaalta muihin ryhmäläisiin, toisaalta omaan itsearvostukseen ja minäkuvaan säveltäjänä. Tässäkin näkyi haastateltavien erilaisuus:

- *Musta oli aika hassua äänittää sitä, että mä en uskalla.*
- *Se oli jännää äänittää niitä muille, ku mä en oo mikään laulaja.*
- *Joo, ei se ollu mitenkään kummaa.*
- *Tää on vaan tällainen, oikeesti tuntuu, että ei ole mitään ideaa, mut mä nyt soitan ku on pakko.*
- *Olin ihan paniikissa ja oli hyvä aloittaa pikkujutuista.*
- *... ajattelin että tästä ei tule mitään.*
- *Kun ei ole ikinä tehny tällaista ja tuntuu hirveeltä ku muut kuulee niitä omia. Se on hirveen noloo. Vaikka muutkin tekee niitä ja se ei oikeesti oo noloo niin siltä tuntuu.*
- *Ku ajatteli, että ei tule mitään mieleen, ja sit kuuli kaikkien muiden juttuja niin oli että vau.*
- *Ylä-asteella kaikki laulaminen ja musiikki oli tosi noloo.*

Säveltävillä nuorilla oli suuret odotukset omien kappaleidensa suhteen. Kuvitelma siitä, että pitäisi olla ensimmäisellä yrittämällä valmis ja täydellinen oli hyvin haitallista nuorten tekemiselle. Elokuviissa ja kertomuksissa Mozart säveltää suoraan musteella valmista sinfoniaa (Partti & Ahola 2016, 22). Harjoitusversioita ja pienestä aloittamisen perinnettä ei ole tarjolla nuorille mediassa. Hyvin harvalla nuorella on mitään kosketusta säveltämisen todellisuuteen ja odotukset, sekä epäonnistumisen pelko vaikeuttavat heidän tekemistään. Partti & Ahola (2016, 22) kuvaavat tilannetta niin, että säveltämisestä puhumisen vaikeus ja musiikin abstraktin materiaalin hallintakyky ovat osasyynä siihen, että ajattelempa säveltämisen vaativan jonkinlaista musiikillisesta neroutta. Ilmaisutaidon erikoislukiossa korostuu tämä oman huonouden kokemus,

koska ympärille ovat kerääntyneet saman alan taitavimmat tekijät. Silloin oma erinomainenkin tekeminen näyttäytyy keskinkertaisena suhteessa muihin ympärillä oleviin. Nuoren kasvaminen on myös vahvassa itsensä ja omien taitojen kyseenalaistamisen vaiheessa. Kaikki heidän kokemansa epävarmuudet ovat siis kasvun kannalta olennaisia ja luonnollisia vaiheita lukioikäiselle. Säveltäminen kytkeytyy heidän ajatuksissaan toiminaan, joka ei kuulu heille.

4.1.2 ”Vaikee aloittaa, helpompi jatkaa” – Normiblokki

Kysyin opiskelijoilta mikä on helppoa ja mikä vaikeaa säveltämisessä. Suurin osa haastateltavista vastasi, että nimenomaan aloittaminen oli vaikeaa. Edellisessä kappaleessa käy ilmi, että aloitimme sellaisilla tehtävillä, jotka ovat olleet hyvin luonnollista toimintaa nuorille koko heidän lapsuutensa. Yhteiskuntaan kasvaessa säveltäminen on kuitenkin muuttunut normittuneeksi toiminnaksi (Partti & Ahola 2016), joka ei kuulu heille, vaan ullakkohuoneistojen yksinäisten nerojen kyniin. Aloittamisen vaikeus tarkoittaa, että kynnyksensä säveltämiseen on noussut hyvin korkeaksi. Innostuminen kuvattiin helpoksi, mutta sen siirtäminen toiminnaksi puolestaan haastavaksi. Vaikka nuori haluaisi säveltää itse, hän on normien vankina, eikä saa tekemisen vaihdetta päälle. Säveltäminen toimintana on normatiivista eikä kuulu nuoren tavanomaiseen arkeen. (Partti & Ahola 2016, 42–43). Normien kahlitseva luonne näkyy myös tyylikäsyyksensä. Jos uskaltautuu säveltämään kaikesta huolimatta, ei kuitenkaan tiedä onko oma tekeminen ”oikean” tyylistä.

- Jos ei keksi jotain pohjaa tai ideaa, niin se on vaikeeta.

- Miten saa kuulostamaan siltä, että se on oma visio ja se tulee suoraan sydämestä?

- Voinks mä tehdä tällai? Mä en yhtään tee näin. Se voi olla myös päinvastoin, että tää on ihan liian iso pala ja sit helposti jumiutuu ajatusmalleihin siitä, että miten pitäis säveltää.

4.1.3 Prosessin kautta esteiden yli

Kulttuurin oppiminen ja toissijainen sosialisatio (Pietikäinen 2018) kasvattaa ymmärtämään ja kokemaan kuulumisesta kyseiseen kulttuuriin. Musikaalin säveltämisprojektissa nuoret oppivat ymmärtämään ammattiteatterin ja musikaalin tekemisen kulttuuria. He näkivät itsensä aivan uudessa valossa produktion jälkeen. Partti & Ahola (2016, 61–88) raportoivat samanlaisista kokemuksista. Kappaleen saaminen valmiiksi lisää innostusta ja varmuutta. Tämän kokemuksen kautta lukiolaissäveltäjät kasvoivat sekä ihmisinä, että saivat itseluottamusta taiteen tekemiseen. Musikaalin tekeminen koettiin koko työryhmässä arjesta poikkeavana ja kivana aikana. Erilaisten vaiheiden kautta työryhmä sai aikaiseksi kokonaisuuden, josta kaikki ovat ylpeitä.

- Hyvää aikaa, erilaista.

- Olin onnellinen. Se oli niin hyvää aikaa, ku oltiin siellä [teatterilla]. On kyllä ikävä. Osittain aika kultaa muistot, mutta oikeesti aloin miettiä, että biisitki oli tosi hyviä.

- Se oli niin hyvää aikaa, ku hajottiin kaikki siellä teatterilla ja jäi niin hyvä mieli.

Työn tekeminen teatterilla oli sekä henkisesti että fyysisesti kuormittavaa. Yöunet jäivät vähille. Säveltäjärhymläiset kokivat stressiä ja paineita. Suurista harjoitusmääristä joillekin nuorille tuli jopa kevyitä rasitusvammoja. Yhdellä nuorista oli muun elämäntilanteen takia kotona vaikeaa. Tämä näkyi alentuneena toimintakykynä ja nuori vaikutti poissaolevalta harjoituksissa. Haastattelujen aikaan häntä harmitti, että ei pystynyt antamaan enemmän itsestään silloin, kun produktio oli ajankohtainen. Produktion aikana koettiin myös raskaita tunteita. Erityisesti 2. jaksossa opiskelijoilla oli epätoivoinen olo. Minulla oli toinen ryhmä samanaikaisesti opetettavana ja nuoret säveltäjät työstivät kappaleita keskenään, eikä mikään tuntunut edistyvän. Kaikki haastateltavat kertovat, että eivät osanneet hahmottaa kokonaisuutta. Vaikka olimme lukeneet käsikirjoituksen ja puhuimme jatkuvasti siitä mikä kappale tulee mihin kohtaan musikaalia ja miksi. Kuitenkin kokemattomuus suuren yhteistyöponnistuksen edessä vaikeutti kokonaisuuden hahmottamista. Osa koki, että ammattiteatterin tiloissa tekeminen lisäsi motivaatiota. Koska tiedettiin, että on pakko esittää nämä kappaleet, siitä sai ulkoista motivaatiota. Toisaalta teatterityöskentelyyn kuuluva jatkuva odottaminen oli monen mielestä turhauttavaa.

- Teatterillaki oli tosi rankkaa olla hiljaa ja paikallaan ja sit tulee se kohta, ku saa soittaa, niin soitetaan puolibiisiä ja sit taas alusta. Tai just ennen biisiä, otetaan tää kohta alusta saakka.

Kokemus siitä, että musiikki palvelee kokonaisuutta, eikä ole yksinään pääroolissa, oli nuorille erityisen opettavainen. Haastatteluissa nousi esiin, että produktion jälkeen on paljon itsevarmempi olo, kun on saanut tehtyä tällaisen ison projektin loppuun. Aineistosta kävi myös ilmi, että nyt he uskaltavat tehdä virheitä. Musikaalin tekemisen henkilökohtaisena arvokkaana oppina opiskelijat olivat kokeneet sen, että oppivat kuuntelemaan musiikkia kokonaisuutena ja hahmottamaan eri soitinten roolit. Musiikin kuuntelu muuttui syvällisemmäksi.

- Oon tosi paljon alkanu kuunnella sitä mitä eri soittimet soittaa.

- Niinku tosi kiinnostavaa. Jotkut biisit, joita on alkanu kuunnella, että toi viulu soittaa tollasta, niin se oli ihan mahtavaa. Koen että se on pelkästään ton musikaalin takia. Koska jos soittaa pianoa kotona niin sä et kiinnitä mihinkään huomiota koska sä soitat yksin. Se on ehkä se suurin, että on jotenkin tajunnu sen, että semmoinen yhdessä soittaminen, että se on niin mahtavaa, että eri soittimet soittaa eri juttuja ja niistä muodostuu se kokonaisuus.

Yksi opiskelija koki erityisen vaikeaksi tehdä sävellyksiä teokseen, koska hän ei tuntenut muita soittimia. Ongelmaksi muodostui se, että ei tiennyt mihin mikin soitin pysyy, tai mitkä asiat kuulostavat hyvältä kyseisillä soittimilla. Tällainen sovittamisen teoria ja soundikuva ovat haastavia seikkoja, joita opitaan pikkuhiljaa kokemuksen kautta. Tärkeä havainto opettajan näkökulmasta oli, että soitinten ominaisuuksia olisi hyvä käydä yhdessä läpi enemmän ennen sovittamista.

4.1.4 ”Kässärit koko ajan muuttui” – Musiikkiteatterimaailmaan kasvaminen

Käsikirjoituksen ensimmäinen versio oli valmis ennen produktion aloittamista edeltävää kesää. Draamankirjoittamisen kurssilla opiskelijat olivat itse kirjoittaneet käsikirjoituksen ja se pohjautui kaikkeen heidän lukemaansa sisällissodasta. Käsikirjoituksen tekijät olivat kuitenkin ensikertalaisia ja käsikirjoitusta täytyi muokata uudelleen vielä harjoitusvaiheessa. Muusikot kokivat tekstin vaihtuvuuden harmillisena ennustettavuuden puutteena. He aloittivat työstämään useampaa kappaletta, jotka jäivät pois lopullisesta käsikirjoitusversiosta. Kasvaminen teatterin maailmaan tapahtui tekemisen yhteydessä. Musikaalikuvioidissa kappaleiden vaihtuminen tai muuttuminen prosessin edetessä on normaali käytäntö, mutta opiskelijat eivät olleet kokeneet sitä aiemmin. Se, että puhuimme asiasta jo ennen kuin aloitimme tekemisen, ei riittänyt. Ne opiskelijat, joiden työstämää kappaletta ei koskaan tullut itse musikaaliin, lannistuivat eivätkä säveltäneet mitään numeroa lopulliseen teokseen. Tämän opiskelijat kokivat negatiiviseksi asiaksi. Musikaalin tekeminen oli kaikkien haastateltavien mielestä hyvin opettavainen kokemus. Nuoret kokevat olevansa itsevarmempia muusikoina, kun ovat toteuttaneet yhden ison produktion.

- Oon päässy yli vertaamisesta

- Ja ehkä muusikkona on kehittyny, tai tavallaan teki asioita, haastoi itensä ja pystyi tekeen niitä, niin kehittyi hirveesti.

Kokemus siitä, että minä pystyn, on suuri tekijä nuoren kasvussa itsenäiseksi taiteen tekijäksi. Useimmat nuoret mainitsivat kunnianhimon. Kunnianhimo sekä haittasi toimintaa, että ajoi tekemään kappaleita kotona useita tunteja jopa öisin.

- Olihan niitä päiviä, että mä vaan itkin. Mut toisaalta tää on just se asia mitä mä haluan tehdä. Mä tiesin, että tää on tällaista. Olihan paskoja hetkiä, mut niitä kesti ku tätä halua ja oli myös kivaa.

- On tosi pelottavaa ajatella, että kaikki mitä mä tarviin on mun edessä. Mä voisin luoda mitä tahansa, mulla on instrumentti, sävelet, niin mä voisin luoda mitä vaan.

- Jos tykkä ite ei välitä mitä muut on tehnyt, vaan on ylpee.

4.2 Kokemus säveltämisestä ryhmässä

Oman epävarmuuden lisäksi myös toiset ryhmäläiset pelottivat. Oli jännittävää tavata uusia ihmisiä ja pohtia mitäköhän he minusta ajattelevat. Ryhmän vaikutuksista säveltämiseen käsitellään enemmän seuraavassa kappaleessa. Jotkut nuorista kokivat yhteiskunnallisia paineita, toiset puolestaan eivät. Perhesuhteet vaikuttivat tähän jonkin verran. Mikäli perheessä oli muita musikoita, nuoret kokivat enemmän paineita kuin perheissä, joissa musiikki ei ollut yhtä tärkeää. Jotkut nuoret kokivat ulkopuolisuuden tunteita ryhmässä. Tämä vaikutti haitallisesti heidän omaan toimintaansa. Toiset osasivat erottaa ulkopuolelta tulevat paineet ja omat toiveet toisistaan.

4.2.1 Tuckmanin ryhmän viisi kehitysvaihetta

Tuckmanin (1965) referoivassa tutkimuksessa ryhmän kehitys jaetaan viiteen vaiheeseen:

1. Ryhmän muotoutuminen (forming)
2. Kuohuntavaihe (storming)
3. Pelisääntöjen syntyminen (norming)
4. Kypsän toiminnan vaihe (performing)
5. Ryhmän hajoaminen (adjourning)

Tässä aineistossa ryhmän kehitysvaiheet näkyvät seuraavalla tavalla:

1. Ryhmän muotoutuminen (forming)

Kaikille musikaaliin osallistuville järjestettiin pääsykokeet. Ryhmä muodostui niiden kautta. Säveltäjäporukkaan oli vähän hakijoita, joten pystyimme ottamaan mukaan lähes kaikki hakeneet. Pääsykokeet koettiin jännittäväksi mutta reiluksi tapahtumaksi. Ryhmä muodostui siis taitotason perusteella, pääsykokeessa menestymisen mukaan. Ryhmän jäsenet halusivat olla mukana musikaalissa, mutta muita ryhmäläisiä he eivät voineet itse valita.

- *En hirveesti muista mitä siellä [pääsykokeissa] tapahtu. Se oli jännittävää, mutta ei niin kamalaa mitä olisin ajatellu. Reilusti ja rennosti hoidettu.*
- *Eihän elämä oo koko ajan reiluu, että niitä vastoinkäymisiä tulee, mut tavallaan niinku, että jos siinä jo elämä kaatuu, että koulussa on joku pääsykoe niin sit tavallaan se ei ole sen koulun vika. Tai siis, tavallaan että niitä tulee koulun ulkopuoleltakin semmoisia, että jos siinä pettyy ihan hirveesti ja on ihan maassa, että en päässy johonki, niin siinä on jotain muutakin takana.*

Ryhmän muotoutumisen vaiheessa toisten opiskelijoiden kanssa oli jännittävää tehdä töitä. Opiskelijat kertoivat erityisesti uusien ihmisten kanssa luovan toiminaan tekemisen vaikeaksi ja jännittäväksi. Ryhmä ei ole vielä muotoutunut toimivaksi yksiköksi. Kurssin ja sävellystyön alkaessa opiskelijat eivät tunteneet toisiaan, ja se koettiin jännittäväksi.

- *Mua jännitti [yhden opiskelijan] seura tosi paljon, koska mua aina jännittää uudet ihmiset ja siitä ei tullu mitään.*
- *Muakin jännitti kaikki ku ne on niin taitavia,*
- *Mut sit huomaa että kaikki onki ihan surkeita.*
- *Onks se ongelma, että tyypit on vieraita?*
- *Se on hieno kokemus ja itsensä voittaminen ku uskaltautuu tekemään jotain ja sit se helpottuu koko ajan. Ja lopuksi ollaan hyviä kavereita.*
- *Mun mielestä se oli sillai kiva, että ne pienet improilubiisit mitä tehtiin toi siihen sellaista yhteisöllisyyttä. Musta tuntui että meistä tuli ryhmä. Aluks ei tunnettu ketään.*
- *Tai siis toisiamme.*
- *Siitä jo lähti sellainen ryhmähenki. Tyyliin heti tokalla kerralla oli sellainen: ”nämä ihmiset äää!!!” Tosi nopeesti tuli sellainen ryhmähenki. Kyl se haastoi että miten sä lukiolaisen äänimaailmassa saat sisälle siinä.*
- *Kyllä mua jännitti just sen takii että en tunne ja kuitenkin tällaisia musiikkijuttuja, niin ne ei ole mitään sellaisia että vaan luet kirjasta vaan nyt ollaan oikeesti tunteen kanssa mukana niin onhan se semmosta hurjaa, että ei normaaleilla tunneilla esim siellä ruotsissa ei hirveesti oteta syvällistä kontaktia. Ei puhuta mistään sisällöistä, niin olihan se sellaista uutta ja erilaista.*

2. Kuohuntavaihe (storming)

Ryhmän päästyä vauhtiin toistensa tuntemisessa ja säveltämisen aloittamisessa alkoi kuohuntavaihe. Tässä vaiheessa testataan ryhmäläisten välisiä suhteita ja suhteutetaan itseä muihin. Säveltämistyössä tämä näkyi nuorten epätasaisena osallistumisena työhön. Vaikka heitä yritettiin kannustaa, maanitella ja hieman pakottaakin ottamaan joku kappale vastuulleen, kaikki eivät vielä kokeneet riittävää itsevarmuutta tarttua tehtävään.

- *Oliks teillä käsitystä että miten ne meni että kuka tekee mitään biisiä?*
- *Viidakon laki, että ne jotka ehti niin ne otti ne biisit.*
- *Jos itellä ei ollu selkeetä kuvaa mitä aikois tehdä ja sillai, niin sit muut otti.*

3. Pelisääntöjen syntyminen (norming)

Työskentely aloitettiin muutaman hengen ryhmissä. Tekemistä rytmitti epätoivo ja yritteliäisyys. Opiskelijoilta tuhlaantui paljon aikaa pelleilyyn. Työskentelylle etsittiin muotoja, joissa se voisi toteutua. Ryhmä kokoontui ja yritti vaihtelevin tuloksin saada sävellyksiä ja sovituksia tehtyä. Epäonnistumisen kokemuksista huolimatta, sävellykset saatiin tässä vaiheessa jo lähes valmiiksi.

- *Kässärit koko ajan muuttui. Niin siinä oli sellainen, että miten me nyt tehdään. Jossain kohtaa tuntui, että mikään ei etene. Tuli frustration että okei me ollaan nyt tässä. Ja mä muistan ku piti tehdä se, tai mä otin oman työn alle sen stereotyyppiä ja se oli.. Mä istuin siis kotona ja kuuntelin joku viisi tuntia putkeen jotain arabialaista hoilotusta ja siinä tuntui, että voitko nyt inspiroitua jotenkin. Mut kyllä se sit tuli sieltä ku oli tehny paljon töitä. Se on ihan fakta että ku tekee paljon töitä niin tulee hyviä tuloksia.*
- *Se oli musta jotenkin tosi vaikeeta, ei sille nyt mitään voi mut sit myös ehkä, jos on niinku kolmen tai neljän ryhmissä, niin sit se alkaa olla jo niin että on vaikeempi heitellä jotain ideoita. Tyyliin jos on vaan kaks ihmistä niin se on ehkä helpoimpaa.*

- Ja sit ku meillä ei ollu sitä luokkaa käytössä niin kaikki oli, että no niin mitäs ny tehdään. Kaikki vaikuttaa kaikkeen, niin se oli sellainen huonojen ainesten summa.

- Mut onneks meillä oli hyvä ryhmähenki. Se auttoi siinä.

- Sit jotenki jossain vaiheessa joulun alla, ku meillä alkoi olla paljon valmista. Ja meillä oli prokkispaltsu josta huomasi, että vaikka me oltiin tuhlattu näin paljon aikaa niin me ollaan silti saatu paljon aikaseksi. Se oli ihanaa. Se oli tosi niinku että missä vaiheessa tää tapahtu.

4. Kypsän toiminnan vaihe (performing)

Kypsä toiminta ajoittui teatterille. Kappaleet olivat valmiita ja teatterilla istuttiin ammattimaisesti hiljaa harson takana ja soitettiin kappale aina, kun oma vuoro tuli. Myös ennen teatterille menoa kappaleiden hiominen tammikuun treenijaksolla oli kypsää toimintaa.

- Mä tykkäsin siitä, että kolmen hengen ryhmissä tehdään biisiä. Mulla saattaa olla, että jos on kaks niin ei välttämättä saa aikaseks. Kolme oli hyvä ku silloin kaikkien on pakko osallistuu. Jos on neljä niin kaks perseilee ja kaks tekee.

5. Ryhmän hajoaminen (adjourning)

Ryhmä hajosi esitysten loppumiseen. Siirtymäriittinä takaisin arkeen toimi karonkka teatterilla.

- Jäi tosi hyvät fiilikset totta kai. Muistan ku esitykset oli ohi. Henkilökohtaisesti oli sellainen olo, että hanskat tiskiinkin, olen tehnyt oman osuuteni. Tosi rankka mutta tosi antoisa. Saa sanoa, että olen säveltänyt ammattiteatterille. Pääosin koska työryhmä oli hyvä ja aika oli tosi erilaista. Poikkes normaalista arjesta. Se oli hyvä kokemus.

4.2.2 Ryhmän psykologinen merkitys säveltäjille ja ryhmäsosialisaatio

Turner (1987) määrittelee self-categorization-teoriassaan ryhmän joukkona, jolla on psykologista merkitystä jäsenilleen, johon he peilaavat itseään ja hakevat sosiaalista vertailua sekä yhteisiä normeja ja arvoja. Säveltäjäjoukko hitsautui yhteen puolen vuoden harjoitteluprosessin aikana. Koulun käytävillä näkee edelleen, kuinka samat ihmiset istuvat yhdessä ryhmässä. Produktion sisäisesti tapahtui myös jako näyttelijöihin, säveltäjiin, maskeeraajiin, puvustajiin ja tuotantolaisiin. Kukin identifioitui omaan ryhmäänsä ja heillä oli omat sisäiset puhetapansa.

- Mut oli myös hyvä, että ryhmässä tehtiin koko [säveltäjä] porukalla, ku toisilta sai niin paljon ideoita.

- Ja pystyttiin rakentaan kaikkee yhdessä. Ihmiset on erilaisia. Ku on selkeitä ajatuksia niin niitä voi viedä eteenpäin, mut ideoita tarvitaan muilta.

Harrisin (1995) ryhmäsosialisaatioteorian mukaan persoonallisuus syntyy vertaisryhmän vaikutuksesta. Ryhmä muovaa identiteettiä. Harrisin (1995) argumentti on, että vanhempien kasvatusta ei juurikaan muokkaa ihmisen persoonallisuuden kehitystä, vaan tärkein tekijä on vertaisryhmään kuuluminen ja ryhmäsosialisaatioon kasvaminen. Musikaalissa kaikki säveltäjät kertoivat olevansa tämän kokemuksen jälkeen itsevarmempia ja rohkeampia muusikoina.

- Se on ehkä se suurin, että on jotenkin tajunnu sen, että semmonen yhdessä soittaminen, että se on niin mahtavaa, että eri soittimet soittaa eri juttuja ja niistä muodostuu se kokonaisuus. Silleen tärkeetä että se avas sen eri soittimet että mitä ne tekee.

- Ja varmaan sellainen konkreettinen, että ymmärtää sen työmäärän tollaisessa projektissa ku on ollu mukana. Se on ainakin mulle.

- Ku menee kattoon Catsin niin tajuu että ei viikossa tullu valmista.

Yhdessä soittamisesta on tullut opiskelijoille arvokkaampaa kuin ennen tätä kokemusta. Ymmärrys erilaisten äänten yhteenliittymisestä on avannut säveltäjille uusia musiikillisia maailmoja. Säveltäjärhmään kuuluminen on kasvattanut paitsi osaamista, myös uskoa henkilökohtaisiin kykyihin. Harris (1995) nostaa esiin viisi ryhmäkäyt-

täytymisen peruskaavaa: 1) sisäryhmän suosiminen, 2) vastahakoisuus ryhmän ulkopuolisia kohtaan, 3) eri ryhmien välinen eronteon 4) sisäryhmään sulautuminen ja 5) ryhmän sisäisten roolien jakautuminen. Säveltäjien kesken syntyi voimakas muusikkoidentiteetti. Soittajat eli säveltäjät erottivat itsensä vahvasti näyttelijöistä tai muista musikaalin tekijöistä. Teatterilla lavasteen oli harsokangas muusikoiden ja muun lavan välillä. Eronteko tehtiin siis myös fyysisesti. Vastahakoisuus muita ryhmiä kohtaan näkyi arvoasetteluissa. Säveltäjien mielestä heitä kohdeltiin epäreilusti, ja näyttelijät saivat heidän mielestään enemmän ymmärrystä ja arvostusta teatteriohjaajalta sekä tanssin ohjaajalta. Säveltäjät olivat suorastaan mustasukkaisia omasta asemastaan. Yksi säveltäjäryhmän ulkopuolinen henkilö sävelsi kaksi kappaletta, joiden mukaan ottaminen tuntui säveltäjäryhmän mielestä epäreilulta. Muut produktiossa työskentelevät ryhmät olivat siis ”eri” asemassa kuin he. Tuotanto ja maskeeraus & puvustus olivat ikään kuin alemmassa kategoriassa ja näyttelijät olivat ylimmässä kategoriassa. Tällä tavoin tehtiin ero eri ryhmien välille. Myös ryhmien nimet ja sähköiset keskustelukanavat noudattelivat tätä samaa kaavaa. Neljäntenä kohtana Harrisin (1995) ryhmäkäytöksen kaavassa on sisäryhmään sulautuminen. Muusikoiden ryhmä ryhmäytyi nopeasti omaksi yksikökseen. Erilaisilla tavoilla musiikkiin suhtautuvat ihmiset liittyivät omaksi säveltäjien yksikökseen. Kuten Harrisin (1995) toteaa, kukaan ei menettänyt omaa persoonallista olemisen tapaansa, vaan löysivät ryhmässä omat roolinsa ja paikkansa. Erilaisia rooleja olivat esimerkiksi innostaja, vastuunkantaja, yksinäinen susi, ryhmätyöskentelijä, syrjään vetäytyjä, myöhästelijä ja tiukkapiipo.

Sävellyksryhmään kuulumisen oli ehdottomasti nuorten minäkuvaa muokkaava kokemus. Harrisin (1995) ajatus siitä, että vertaisryhmä muokkaa nuoren persoonallisuutta tulee esille kyseisessä musikaaliprojektissa. Nuorten kuulumisen säveltäjäryhmään nosti heidän itseluottamustaan ja ryhmä teki heistä voimakkaampia. Yksittäinen, teokseen säveltänyt ryhmän ulkopuolinen henkilö ei kokenut samanlaista voimaantumisen kokemusta ja ryhmän tuomaa statuksen nousua. Produktion kymmenellä muusikolla on nykyään eri asema koulun hierarkiassa ja heidän omassa sisäisessä maailmassaan.

4.3 Kokemuksia luovuudesta ja säveltämisestä

Amabile (1998, 123–133) ohjeistaa opettajia kytkemään opetuksen mahdollisimman paljon oikeaan elämään ja toimimaan resurssina ja kannustimena oppilaille. Kyseisessä musikaaliproduktiossa päästiin lopussa ideaalitalanteeseen, jossa opiskelijoiden oma motivaatio tehdä produktio ammattiteatterin kanssa yhteistyössä määritteli työskentelyä ja kappaleita syntyi intohimon vallassa. Harmillisesti aivan kaikki muusikot eivät päässeet vastaavaan flow-tilaan (Csikszentmihalyi 1990), mutta jotkut osallistuneet todella heittäytyivät kokonaan työhön ja kokivat nautinnon tunteita tekemisestä.

- Ku vaan improilee ja sit siitä tulee, että hei! Toisaalta yks on että kuuntelee jotain muita biisejä ja näin. Esimerkiks siihen Hannan sooloon mä sain inspiraation just Suomen sotamarssi hommista. Kyllä se on inspiroivaa, ku kuuntelee muita musiikkejä, mut siinä on myös tosi tärkeitä, että sä tunnet sen musiikin konkreettisesti sun käsissä. Ja pystyy tekeen.

Luovuustutkijat ovat nykyisin yksimielisiä siitä, että luovuutta voi oppia ja että kaikki ovat sisäsyntyisesti luovia. Koulun tärkein tehtävä olisi pyrkiä olemaan tukahduttamatta tuota luovuutta. (Sternberg 1999; Amabile 1989). Tuomi (2007, 45) korostaa eri tavalla ajattelevien ihmisten luovaa yhteistyötä ja painottaa, että kestävä luovuus tarvitsee vuorovaikutusta ja dialogia. Koulussa ja kyseisessä musikaaliprojektissa yhteistyö oli nimenomaan luovuutta ja työn edistymistä vahvasti tukeva tekijä, kuten edellisessä alaluvussa tuon esille.

- Tavallaan ku musiikki on just sellainen, että omaan päähän tulee joku mielikuva ja sit ku sä alat selittää sitä muille tulee joku ihan eri mielikuva kuin mitä sulle on tullu. Kyl se auttoi, että yhdessä ryhmissä mietittiin minkä teemainen musiikki, esimerkiks syömishäiriö. Se antoi meille pohjan työstää.

Luovuus on herkkä ja helposti piiloutuva luonnonvara. Amabile (1989, 1983) nostaa esiin, että luovuus sisältää paljon myös ahdistusta, turhautumista ja muita kielteisiä tunteita. Hän puhuu myös palkkioiden ongelmallisuudesta, sillä ne vähentävät sisäis-

tä motivaatiota, jolloin tärkeimmäksi nousee palkkion saaminen. Erityisesti suorituskeskeisyys on pahimpia luovuuden tappajia.

- Jos tekee musiikkia, niin kyllähän sä haluisit tehdä sellaisia superhittibiisejä. Ei varmaan kukaan halua tehdä huonoa musaa, tai että kyllä mä ehkä koen vähän sellaista painetta. Vaikka koittaakin olla sillai, että ei kiinnosta, että mä teen mun omaa juttua ja näin, niin kyllä siinä on ainakin joskus sellainen paine, että no pitäis tehdä hyviä biisejä ja onks tää nyt tämmöstä taiteellisesti kunnianhimoista ja niinku onko tässä nyt liian yksinkertaiset soinnut? — Että onks tää nyt liian tavallinen?

Opiskelijat puhuivat paljon erilaisista paineista, jotka haittasivat säveltämistä. Jotkut kertoivat päässeensä eroon paineista ja vertaamisesta produktion myötä, ja tämä on hyvin rohkaisevaa kuulla. Toisin sanoen myönteiset onnistumisen kokemukset olivat hyvin tärkeitä oppimiskokemuksia ja auttoivat kaikkia produktion osallistuneita jatkossa käyttämään omaa luovuuttaan rohkeammin. Sawyer (2012) nostaa kirjassaan *Explaining Creativity* esiin positiivisten huippukokemusten merkityksen mielenterveyteen. Tällainen näkemys puhuu voimakkaasti koulussa tapahtuvan musikaalitoiminnan puolesta. Myös kyseisen produktion yhteydessä voimme puhua koko työryhmän osalta positiivisen vahvistamisen kokemuksista.

- Niin kehittyi hirveesti. Ja niinku sen lisäksi on tajunnu, että mä pystyn niinku mä olen silleen musikaalisesti lahjakas, että mä pystyn soittamaan eri soittimiakin ja myöskin että uskaltaa tehdä vielä enemmän virheitä ja uskaltaa mennä kaikkien niiden rajojensa yli ja kokeilla hupsuja juttua ja sellaisia. On paljon itsevarmempi olo muusikkona.

4.4 Oma reflektio produktiosta

Ennen aineistonkeruuta pohdin kirjallisesti, miten itse koin ja muistan produktion tekemisen. Tämä auttoi haastattelukysymysten laatimisessa. Osa asioista, jotka itse koin vaikeiksi, oli myös opiskelijoiden haastatteluissa noussut esiin vaikeina asioina. Esimerkiksi kakkosjaksossa minulla oli toinen kurssi samaan aikaan opiskelijoiden

säveltämisen ohjaamisen lisäksi. Tämä jakso oli henkisesti todella raskas. Olisin halunnut olla auttamassa ja organisoimassa toimintaa tehokkaaksi säveltäjien kanssa, mutta olin opettamassa toista isoa ryhmää samanaikaisesti. Toisaalta myös luotin liiaksi oppilaiden itseohjautuvuuteen, sillä olimme tehneet jo yhden jakson yhdessä töitä, ja oletin, että he pystyvät itsenäisesti viemään teoksia eteenpäin.

Aineiston käsittelyn aikana olen saanut paljon ideoita siihen, miten toiminta kannattaisi jatkossa järjestää. Ehdotan ryhmähaastattelussa saamaamme ideaa: Projektin aluksi jokaiselle osoitetaan oma kappale, josta he ovat vastuussa yksin tai suurempana ryhmänä. Tällä varmistetaan, että kaikki osalliset kantavat vastuun jostain musikaalin osa-alueesta. Sen sijaan, jos kokemattomille nuorille annetaan mahdollisuus valita, mistä kappaleesta ja tyylistä he ovat kiinnostuneita, on jopa todennäköistä, että joku jättäytyy taka-alalle ja työskentely jää muille. Jälkikäteen jää helposti harmitamaan, kun omaa kappaletta ei päätynyt teokseen. Jotkut nuoret ovat innokkaampia tuomaan itseään esiin, eivätkä pelkää vastuuta tai haasteita. Varautuneemmat nuoret ehkä haluaisivat itsekkin toteuttaa ideoitaan, mutta väistyvät, kun innokkaampi tai äänekkäämpi nuori ottaa kappaleen haltuunsa. Opettajan suunnitelmallista työnjakoa tarvitaan siis runsaasti lukioiden musikaaliproduktioissa, erityisesti aloitusvaiheessa. Koen voimakkaasti, että opettajan ohjaama toiminnan organisointi ja nuorison ryhmäyttäminen ovat tärkeitä kaikessa ryhmäopetuksessa. Usein taitavien ja innostuneiden nuorten opettamisessa syntyy illuusio, että he ovat hyvin itseohjautuvia. Tämä harha on haitallinen tasa-arvoisen kohtelun ja työryhmätyöskentelyn opettamisen kannalta. Ryhmäytymisen täytyy olla pakollista toimintaa. Tällä kerralla järjestimme kolme viikonloppukokoontumista ennen harjoituskauden alkamista. Osa nuorista oli pois muiden harrastuskiireiden takia. Mikäli tämä toiminta olisi tapahtunut kouluajalla olisivat he olleet luultavimmin paikalla.

On etuoikeus päästä näkemään läheltä nuorten kasvua säveltäjiksi. Erityisesti innostaa se, että tämän musikaalikurssin jälkeen lähes kaikki mukana olleet ovat säveltäneet ja sovittaneet paljon muuta musiikkia. Luovuus pääsi puhkeamaan produktion aikana ja kynnyks muiden kappaleiden säveltämiseen madaltui. Ilon ja flow'n kokemukset jäivät kaikille mieleen päällimmäisenä, vaikka produktion kuului myös paljon epätoivon ja ahdistuksen jaksoja. Nämä luovalle toiminnalle täysin luontaiset vaihtelut toteutuivat kyseisessä teoksessa.

Oma reflektiotekstini ohjasi paitsi haastattelukysymysten laadintaa, myös analyysin alkua. Minulle oli selkeää, mitkä asiat produktiossa koin itse vaikeina tai helppoina. Säveltävien opiskelijoiden kokemukset, jollaisina ne minulle näyttäytyivät, ohjasivat myös analyysin tekemistä. Päädyin etsimään ilmaisia, jotka kertovat kokemuksista. Teimme säveltäjätyöryhmän kanssa tiiviisti töitä puolisen vuotta, joten ehdin tutustua kohtuullisen hyvin näihin kymmeneen nuoreen. Tämä luottamuksen ilmapiiri auttoi haastattelutilanteessa tehden siitä rennon ja sallivan, jolloin kaikki uskalsivat tuoda mielipiteitään esiin pelkäämättä kenenkään tuomitsevan heitä.

5 Pohdinta ja soveltaminen käytäntöön

Analyysini tarkastelee lukiolaisten kokemuksia säveltämisestä kolmesta näkökulmasta: yksilöllisestä, yhteisöllisestä sekä luovuuden näkökulmasta. Analyysi polveili tutkimuksen edetessä moneen suuntaan. Vasta lopulta löytyi yhteys teoriaosuuden kirjallisuuden ja aineiston välille. Aluksi lähdin pohtimaan konkreettisesti säveltämisen onnistumisen edellytyksiä. Lopulta huomaan, että lähestymismalli, jossa tarkastellaan aineistoa teorian pohjalta yksilön kokemuksen, ryhmäkokemuksen ja luovuuden kautta on myös sovellettavissa käytäntöön.

Lukiolaisten kokemukset musikaalin säveltämisestä olivat hyvin positiivisia, joskin tekemiseen sisältyi myös paljon raskaita hetkiä. Yhteenvedona kokemuksista voidaan sanoa, että kyseisen produktion jälkeen opiskelijat olivat oppineet todella paljon ja kokemus itsestä tekijänä oli vahvistunut merkittävästi. Säveltäminen ilman ryhmän tukea olisi ollut mahdotonta, vaikka ryhmädynamiikka toi omat haasteensa tekemiseen. Nuorten opetuksen ja produktioiden tulisi jatkossakin olla ryhmälähtöistä. Tämän tutkimuksen tuloksina esittelen seuraavia ehdotuksia jatkotyöskentelylle.

5.1 Yhteenvedo yksilön säveltämiskokemuksista

Säveltämiseen liittyvät normit (Partti & Ahola 2016) kahlitsevat nuorten luotuutta. Tällaisen produktion alussa tulee ensin ryhtyä norminpurkutalkoisiin ja vasta sen jälkeen töihin. Opiskelijat kokivat omien sävellyskokeilujensa esittämisen ryhmän toisille jäsenille nolona. Tämä liittyy normien lisäksi edellä mainitsemaani vertaisryhmän tärkeyteen. Säveltämisen kahtiajakautunut perinne hämmentää, mutta antaa myös tilaa toimia. Yhtäältä säveltäminen on suurten korkeasti koulutettujen nerojen (Partti & Ahola 2016) yksinoikeus, toisaalta populaarimusiikin perinteessä musiikkia tehdään ilman mitään muodollista koulutusta kotilaitteistoilla. Tämän tutkimuksen aineistossa tämä tuli esille siten, että musiikkioppilaitoksissa useita vuosi opiskelleilla oli erilainen näkemys omaan säveltäjyyteen kuin itseoppineilla musiikintekijöillä. Musiikkioppilaitosharrastus toisaalta auttoi nuottien kirjoittamisessa ja kappaleiden sovittamisessa, kun puolestaan itseoppineisuus auttoi keskittymään soivaan todellisuuteen ja välttämään itsetarkoituksellisesti vaikeiden sävellystekniikoiden tavoittelua.

Analyysi osoittaa, että osallistuminen produktion antoi säveltäjille itseluottamusta ja positiivisia kokemuksia. Teatterilla koettiin onnellisia hetkiä ja kaikki olivat lopputulokseen tyytyväisiä. Opiskelijat raportoivat onnistumisenkokemuksina esimerkiksi sen, että nykyisin kuuntelevat musiikkia paljon monipuolisemmin. He oppivat ymmärtämään eri soitinten roolit ja kuuntelemaan jokaista kappaleessa kuuluvaa instrumenttia kokonaisuuden osana. Myös arvostus musiikin yhdessä soittamiseen ja monipuolisuuteen kasvoi produktion myötä. Henkilökohtaisena psykologisena kehityksenä opiskelijat nostivat esiin itseluottamuksen kasvun ja sen, että nykyisin vertaavat itseään vähemmän muihin. He ovat oppineet ymmärtämään, että kaikilla on omia vahvuuksia, ja jokaisella on oikeus ilmaista itseään, eikä toiminnassa ole oikeita tai väärä vastauksia. Opiskelijat kertoivat uskaltavansa tehdä enemmän virheitä.

5.2 Yhteenveto säveltämisen ryhmäkokemuksista

Monet tutkijat ovat tarkastelleet ryhmän toimintaa ja vaiheita ryhmän kehityksessä. Kyseisessä tutkimuksessa tarkastellaan ryhmätoiminnan muutosta Tuckmanin (1965) vaihemallin avulla. Ryhmä kokee siis viisi vaihetta ryhmän elinkaaren aikana. 1. ryhmän muotoutuminen (forming), 2. kuohuntavaihe (storming), 3. pelisääntöjen syntyminen (norming), 4. kypsän toiminnan vaihe (performing) ja 5. ryhmän hajoaminen (adjourning). Nämä vaiheet näkyvät aineistossa ja produktiossa konkreettisesti. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuminen ja ujostelu olivat keskiössä. Toisessa vaiheessa kokeiltiin ensimmäisiä sävellyksiä ja tarkasteltiin omaa asemaa ryhmässä. Kolmannessa vaiheessa opiskelijat löysivät tekemisen tavan ja vauhdin tekemiselle. Neljännessä vaiheessa sävellettiin, sovitettiin ja oltiin teatterilla. Viides vaihe tuli ajankohtaiseksi, kun kaikki esitykset oli esitetty ja ryhmän olemassaolon syy näin ollen päättyi.

Yksilö, joka aloittaa säveltämisen ensimmäistä kertaa elämässään tarvitsee valtavasti kannustusta. Kannustusta tarvitaan sekä vertaisryhmältä että ryhmän johtajalta, opettajalta. Työskentelyn alussa on erittäin perusteltua käyttää huomattavan paljon aikaa tutustumiseen ja ryhmähengen luomiseen. Tämä kannattelee koko produktion läpi, ja vaikka tekemisen yhteydessä työryhmä tutustuu toisiinsa, nopeuttaa organi-

soitu tutustuminen prosessia huomattavasti. Yhdessä tekeminen, ajatusten vaihtaminen ja keskustelu luovat hyvät lähtökohdat yhdessä toteutettavalle luovalle työskentelylle. Harrisin (1995) näkemykset vertaisryhmän tärkeästä vaikutuksesta näkyvät myös tässä tutkimuksessa. Säveltäjäryhmä kasvoi kiinteästi kiinni toisiinsa ja ryhmä kannusti yksilöitä tuottamaan omia osuuksiaan kokonaisuudesta. Säveltäjien ryhmään kuuluminen oli tärkeä kokemus kaikille produktioon osallistuneille. Tämän ryhmän jäsenyys kasvatti minäkuvaa ja sosiaalista asemaa koulussa. Turnerin (1987) self-categorization-teorian mukaan nuorten kiinnittyminen johonkin sosiaaliseen ryhmään vahvistaa voimakkaasti heidän kokemuksiaan omasta pystyvyydestään. Näin kävi myös musikaalin säveltäjäryhmälle.

Säveltämisen ryhmäkokemukset voidaan tiivistää siten, että alussa on erittäin tärkeää huolehtia, että ryhmän jäsenet tutustuvat kunnolla toisiinsa. Luovan sävellystoiminnan edellytyksenä on, että ryhmä toimii saumattomasti yhteen ja jokaisella on turvallinen ja hyväksytyt olo ryhmässä. Tällaista ryhmäytymisvaihetta ei kannata ohittaa ja luottaa, että se syntyy itsestään. Toki myös spontaania tutustumista tapahtuu, mutta koko laajan työryhmän yhteinen henki luodaan harjoituksilla ja kontaktilla, jonka täytyy aluksi olla opettajalähtöistä, sillä opiskelijoilla ei ole keinoja pakottaa kaikkia työryhmän jäseniä samaan tilaan ja toimimaan yhdessä. Kyseisessä teoksessa yritettiin ryhmäyttää tekijöitä, mutta sitä olisi kaivattu vielä enemmän. Toinen toimintaehdotus säveltämiseen ryhmässä liittyy vastuunjakoon. Säveltäjäryhmä koki, että olisi tasapuolisempaa jakaa kappaleet siten, että jokaiselle tulisi oma vastuukappale musikaalissa. Tämä on hankalaa, sillä opettajana haluaa antaa opiskelijoille mahdollisimman paljon vapautta ja tilaa luonnolliselle motivaatiolle. Suosittelen vahvasti, että tällaisesta työskentelymuodosta keskustellaan ennen sävellyspankktiota tehtävään valitun ryhmän kanssa.

5.3 Yhteenveto luovuudesta lukiomusikaalin säveltämisessä

Luovuus on sisäsyntyistä kaikissa ihmisissä. Koulun tehtävä on yrittää olla tuhoamatta sitä. Säveltämispankktiiossa luovuutta edistää opiskelijoiden suhtautuminen projektiin kuin ”oikeisiin töihin”. Musikaalikonkonaisuuksien kytkeeminen todelliseen elämään motivoi ja inspiroi nuoria. Suorituskeskeisyys ja paineet ovat tekijöitä, jotka es-

tävät luovuutta toiminnassa. Opettajan on yritettävä luoda luokkaan sellainen yhteinen tekemisen ilmapiiri, jossa epäonnistuminen ja mokaaminen on juhlittu ja iloinen asia. Perfektionistiset opiskelijat menevät lukkoon yrittäessään tuottaa heti valmista materiaalia ennen kuin ovat päässeet edes alkuun. Tämän vuoksi yhteisen flow'n opetteleminen on perusteltua vastaavissa produktioissa. Erilaisilla pienillä harjoituksilla, voimme rentouttaa tunnelmaa ja päästä alkuun säveltämisessä. Luovuus lähtee virtaamaan meissä kaikissa, kun järjestämme sille suotuisat olosuhteet.

6 Johtopäätökset

Tutkimus luovuudesta ja säveltämisestä lukiomusikaalissa paljastavat, että on kannattavaa tehdä koulussa isompia musikaaliproduktioita. Analyysissä nousi esiin, kuinka henkilökohtaiset taidot, ryhmätyöskentely ja luovuus pääsivät kaikki kasvaamaan ja vahvistumaan produktiossa tavalla, joka ei toteudu samalla intensiteetillä ja laajuudella muussa perusopetuksessa.

6.1 Analyysin tulosten merkitys

Musikaaliproduktion säveltäminen ja esittäminen muokkasi nuorten käsityksiä säveltämisen normeista. Tämän kokemuksen jälkeen kynnys säveltämiseen on merkittävästi madaltunut. Nuoret pääsivät hetkeksi kasvamaan ammattiteatterin maailmaan, ja se on lisännyt heidän pystyvyyskokemustaan ja voimistanut minäkuvaakin aktiivisina musiikintekijöinä. Läpikäytyään produktioon liittyvät negatiiviset tunteet ja kokemukset, he ovat vahvempia tarttumaan seuraaviin haasteisiin pelkäämättä sitä, että työ olisi rankkaa tai haasteellista. Lopputulos voimauttavana kokemuksena kannattelee ponnistelemaan haaveiden eteen entistä voimakkaammin lannistumatta.

Säveltämiseen liittyvistä normeista vapautuminen voisi olla yleisimpikin ilmiö. Säveltäminen arkisena harrastuksena voisi lisätä meidän kaikkien hyvinvointia. Säveltäminen voisi olla samanlainen harrastus kuin valokuvaus, tanssi tai maastohiihto. Säveltämisharrastuksen yleistymisen myötä, myös säveltäminen ammattina toden näköisesti yleistyisi. Tämä hyödyttäisi koko musiikkikenttää. Mikäli säveltäminen muodostuisi jokamiehen oikeudeksi ja kaikissa kouluissa tehtäisiin omia sävellyksiä, muuttuisi yleinen suhtautuminen säveltämiseen myönteisemmäksi. Mahdollisesti ihmisten suhtautuminen eri musiikin lajeihin myös musiikin kuluttajina monipuolistuisi.

Analysoin ryhmätyöskentelyä Tuckmanin (1965) ryhmän kehitysmallin mukaan. Kehitysvaiheet löytyvät tästäkin produktiosta, ja niiden tarkastelu on hyödyllistä ymmärtääksemme ryhmän toiminnan toistuvia lainalaisuuksia. Koen, että ryhmän kehitysvaiheet toteutuivat lomittain. Osittain ryhmä oli siirtynyt jo seuraavaan vaiheeseen, kun vielä jotkut yksilöt tai jotkut tekemisen muodot toteutuivat edellisen kehitysvai-

heen mukaan. Mielestäni tärkein ryhmän toiminnan tarkastelussa esiin noussut tulos on, kuinka tärkeää ryhmän toiminta on yksilön luovuudelle. Tämän tutkimuksen analyysissä havaitsin, että koko produktio olisi ollut mahdoton toteuttaa ilman ryhmän tukevaa, inspiroivaa ja kannattelevaa voimaa. Opiskelijoiden henkilökohtaiset suoritukset olivat suoraan yhteydessä ryhmän eri vaiheiden tuomaan vapauteen toteuttaa itseään ja uskoa itseensä. Tähän säveltäjävertaisryhmään kuuluminen vahvisti nuorten itseluottamusta.

Luovuus näkyy kaikissa analyysin alueissa. Luovuuden mahdollistumiseen liittyvät henkilökohtaiset, sosiaaliset ja ulkoiset tekijät tulivat näkyviksi tässä tutkimuksessa. Opiskelija kaipaa siis ryhmän hyväksyntää (Turner 1987, 30) sekä motivaatiota saadakseen säveltämisen kulkemaan. Analyysissä havaitaan, kuinka flow-tila (Csikszentmihalyi 1990, 19) lähti monilla liikkeelle, ja säveltäminen vei mennessään. Luovuutta estävät asiat kuten arvostelu, perfektionismi ja suorituskeskeisyys (Amabile 1989, 78) olivat hyvän ryhmähengen kannattelemina voitettavissa yhdessä ja säveltäminen muuttui mahdolliseksi ja innostavaksi toiminnaksi. Tämä tutkimus kannustaa jatkossakin tekemään suurempia musikaalikokonaisuuksia koulussa. Nuorten kasvukokemuksena tämän tyyppinen raskaampi ja isompi teos, johon osallistumisesta saa huippukokemuksia, on erittäin perusteltu ilmaisutaidon lukiossa.

6.2 Uudet tutkimusideat

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että esimerkiksi isomman ryhmän yhteistoiminta ei ole helppoa. Olisi mielenkiintoista tutkia miten iso, noin 30-80 hengen ryhmä saadaan toimimaan saumattomasti yhteen siten, että kaikki jäsenet kokevat saavansa vahvaa tukea ryhmältä ja kaikki pienemmän 2-20 hengen ryhmään liittyvät positiiviset kokemukset toteutuisivat myös isossa ryhmässä. Aineistona voisi olla esimerkiksi suurten ammattiteattereiden musikaalit, joissa on lapsi- tai nuorisorooleja.

Ryhmän vaikutusta luovuuteen voisi tutkia myös vertailemalla yksittäisen säveltäjän kokemuksia ryhmäsäveltämisen kokemuksiin. Suurin syy ihmisen dominanssiin maapallolla, verrattuna eläimiin, sanotaan olevan kykeneväisyys laajamittaiseen yhteistyöhön ilman että henkilökohtaisesti näkee tai tuntee kaikkia yhteistyöhön liittyviä

jäseniä. Nykyisellä individualismia korostavalla aikakaudella olen erittäin kiinnostunut yhteisöllisyyden ja ryhmän vaikutuksista yksilön hyvinvointiin.

Säveltämisen normit kertovat laajemmasta kulttuurista asenteesta yhteiskunnassa. Olisi mielenkiintoista tutkia jotain yhteisöä, jossa musiikin tekeminen ei ole harvojen ja valittujen oikeus, vaan kaikille kuuluvaa toimintaa. Läheltä tutkimuskohteeksi voisi ottaa pienten, alle kouluikäisten, lasten musiikillisen keksinnän. Hieman etäämmältä tai vertaillen voisi tarkastella hyvin erilaista musiikillista yhteisöä, jossa musiikin tuottaminen on uskonnollisiin rituaaleihin liittyvää ja kuuluu jokaisen uskonnon harjoittajan arkipäivään. Yleisemmällä tasolla normien syntyminen ja muokkautuminen ovat kiinnostavia tarkastelukohteita. Tutkimalla sitä mikä meille on kiellettyä voimme oppia jotain itsestämme ja kulttuuristamme.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus, 3. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Amabile, T. M. 1983. The social psychology of creativity. New York: Springer.
- Amabile, T. M. 1989. Growing Up Creative. New York: Crown Publishing Group.
- Amabile, T. M. 1996. Creativity in context. Boulder (CO): Westview Press.
- Amabile, T. M. 1998. "How to Kill Creativity." Harvard Business Review 76 (5) (September-October 1998), 76–87.
- Asch, S. E. 1947. Effects on group pressure upon the modification and distortion of judgements. Teoksessa Maccoby, E., Newcomb, T. & Hartley, E. (toim.) Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 174–183.
- Asplund, A. & Hako, M. (toim.) 1981. Kansanmusiikki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia. Helsinki: SKS.
- Aukeantaus, P. 2009. Olenko luova? Helsinki: P-O-A Books.
- Ball, L. C. 2014. The Genius In History. Historiographic Explorations. Teoksessa Simonon, D. K. 2014. The Wiley handbook of genius. Chichester, England: Blackwell, 3–19.
- Brown, R. 2000. Group processes: dynamics within and between groups, 2. ed. Malden (Mass.): Blackwell Publishers.
- Burnard, P. 2012. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. Teoksessa Odena, O. 2012. Musical creativity: Insights from music education research. Burlington: Ashgate, 5–28.

- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow – elämän virta. Suomentanut Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. Creativity. New York: HarperCollins Publishers.
- Darwin, C. 1859. Lajien synty. Suomentanut Pertti Ranta. Tampere: Vastapaino.
- Deliège, I., Wiggins, G.A. (toim.) 2006. Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice. Hove: Psychology Press.
- Galton, F. 1892. Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences. Tennessee: General Books.
- Gardner, H. 1983. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1999. Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gruber, H. E. & Wallace, D. B. 1999. The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work. Teoksessa Sternberg, R. J. (toim.) Handbook of creativity. Cambridge: University Press, 92–115.
- Guilford, J.P. 1950. Creativity. The American Psychologist 5, 444–454.
- Hako, P. (toim.) 2002. Minä, säveltäjä 1. Helsinki: Summa.
- Hako, P. (toim.) 2005. Säveltäjän maailmat: näkökulmia aikamme suomalaiseen taidemusiikkiin. Helsinki: Gaudeamus
- Hakala, J. T. 2002. Luova prosessi tieteessä. Tampere: Yliopistokustannus.

- Hargreaves, D. J. & Miell, D. & MacDonald, R. A. R. 2012. *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, J. 1995. Where Is the Child's Environmental? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review* 102 (3), 458–489.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. 1988. *Social Identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. (toim.) 2002. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia, Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus: avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (toim.) 2010. *The Cambridge handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. 2006. *Mielen maailma 4. Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu*. Helsinki: WSOY.
- Laitinen, S. & Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2011. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Haettu 21.1.2019 osoitteesta
http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9._vuosiluokalla.pdf.
- Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality, selected papers*. New York: McGraw -Hill publications in psychology.
- Marsh, K. 2008. *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford; New York: Oxford University Press

Maslow A. H. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Meri, V. 1985. *Sanojen synty: etymologinen sanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa - esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen*. Tampere: Juvenes Print, 83–98.

Muhonen, S. 2016. Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes 1. *Br. J. Music Educ.* 33, 263–281.

Muusikoiden.net 2018. Musiikin teoria ja säveltäminen. Haettu 21.10.2018 osoitteesta <https://muusikoiden.net/keskustelu/posts.php?c=39&t=70072&o=0>

Niemistö, R. 2007. *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Tampere: Palmenia.

Odena, O. & Welch, P.G. 2012. *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Farnham, United Kingdom: Ashgate Publishing.

Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. *Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana*. Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print, 10–22.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 21.1.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Partti, H. & Ahola, A. 2016. *Säveltäjyyden jäljillä – Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Heidi Partti & Anu Ahola sekä Säveltäjain Tekijänoikeustoimisto Teostory & Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Pfenniger, K. H. & Shubik, V. R. 2001. The origins of creativity. Oxford: University Press.
- Pietikäinen, A. 2018. Ryhmät. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen sosiaalipsykologian peruskurssin verkkomateriaali. Haettu 10.4.2018 osoitteesta <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/ryhmat.html>
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. K. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Rogers, C. R. 1961. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Runco, M. A. & Sakamoto, S. O. 1999. Experimental Studies of Creativity. Teoksessa Sternberg, R. J. (toim.) Handbook of creativity. Cambridge: University Press, 62–92.
- Sawyer, R.K. 2012. Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. Oxford University Press, New York.
- Sternberg, R. J. (toim.) 1999. Handbook of creativity. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. 1999. Creativity and Intelligence. Teoksessa Sternberg, R. J. (toim.) Handbook of creativity. Cambridge: University Press, 251–272.
- Taideyliopisto 2018. Anna Kuoppamäki tutkii nuorten musiikillisia oppimispolkuja. Haettu 2.1.2019 osoitteesta <https://www.uniarts.fi/uutishuone/anna-kuoppamäki-tutkii-nuorten-musiikillisia-oppimispolkuja>
- Tajfel, H. 1981. Human groups and social categories. Studies in social psychology. Cambridge: University Press.

- Toivanen, T. & Pyykkö, A. & Ruismäki, H. 2011. Challenge of the Empty Space. Group Factors as a Part of Drama Education. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology 2011 29, 402–411.
- Tuckman, B. 1965. Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384–399.
- Tuomi, I. 2007. Luovuuden etiikka. Teoksessa Mylly, T., Lavapuro, J. & Karo, M. (toim.) *Tekemisen vapaus: luovuuden ehdot ja tekijänoikeus*. Helsinki: Gaudeamus, 31–45.
- Tuomi, J. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, J. C. 1987. *Rediscovering the Social Group. A Self-categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2018. Hyvä tieteellinen käytäntö. Haettu 10.3.2018 osoitteesta <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.
- Wennäkoski, L. 2011. *Patsaat*. Haettu 27.9.2018 osoitteesta <https://www.lottawennakoski.com/23>.
- Vernon, P. E. 1987. Historical Overview of Research on Scientific Abilities. Teoksessa Jackson, D. N. & Rushton, J. P. (toim.) *Scientific Excellence. Origins and Assessment*. Newbury Park: Sage, 40–66.