

ROHKEUTTA
JA
TÄHTITIETEELLINEN UFOKIRJA
—
MUSIIKINOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ
LUOVUUDESTA JA OPETUSSUUNNITELMASTA

Anna Laihia
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Anna Laihia	
Työn nimi <i>Rohkeutta ja tähtitieteellinen ufokirja</i> – musiikinopettajien käsityksiä luovuudesta ja opetussuunnitelmasta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2022	Sivumäärä 60
Tiivistelmä <p>Tutkimus käsittelee yläkoulun musiikinopettajien luovuuskäsityksiä ja näkemyksiä luovan toiminnan tavoitteista, joita musiikinopetukselle on asetettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tutkimuksessa selvitetään, mitä luovuus musiikinopettajien mielestä on, ymmärtävätkö he opetussuunnitelman tavoitteet keskenään samalla tavalla ja toteutuvatko tavoitteet käytännön kouluarjessa. Samalla kertyy tietoa opettajien asenteista opetussuunnitelmaa kohtaan ja yleisimmistä haasteista luovan toiminnan toteuttamisessa.</p> <p>Tutkimusstrategia oli laadullinen, sillä päämääränä oli ymmärtää ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimus toteutui aineistolähtöisellä otteella, mutta myös teoriaohjaavuutta käytettiin luovuuskäsitysten analysoinnissa. Aineisto kerättiin haastattelemalla neljää opettajaa, jotka opettavat musiikkia yläkoulussa. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin, ja tulokset analysoitiin sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu luovuustutkimuksen moninaisista näkökulmista, opettajien luovuuskäsityksiä koskevista tutkimuksista ja opetussuunnitelman ja musiikkikasvatuksen kentän painotuksista luovuuden opettamisessa. Opetussuunnitelman suhteen tutkimuksessa keskitytään vuosiluokkien 7–9 musiikin oppiaineen tavoitteisiin T6 ja T7, jotka koskevat oppilaan luovaa suhdetta musiikkiin, improvisointia, sovittamista ja säveltämistä sekä tieto- ja viestintäteknologian luovaa käyttöä. Tuloksia tarkastellaan aikaisempien tutkimusten valossa jatkotutkimusaiheita esittäen.</p> <p>Tutkimuksessa musiikinopettajat määrittelivät luovuuden kaikkien ihmisten ominaisuudeksi, joka on kehitettävissä. Luovuus nähtiin sekä uutta synnyttävänä prosessina että joustavan ajattelun taitoina. Opettajien mielestä luovuuden ilmeneminen riippui ainakin yksilön rohkeudesta, ilmapiirin turvallisuudesta, keskittymiskyvystä, tehtävänannon tarkoituksenmukaisuudesta ja tehtävässä vaadittujen taitojen tasosta. Opettajat ymmärsivät opetussuunnitelman tavoitteet joiltakin osin eri tavalla, mikä johti erilaisiin ratkaisuihin opetuksen toteutuksessa. Suurimmat erot koskivat improvisointia ja säveltämistä. Opetussuunnitelman tavoitteisiin suhtauduttiin ajatustasolla myönteisesti, mutta niiden käytännön toteutus koettiin joskus hankalana, ja usein oppilasryhmän ominaisuudet määrittivät tavoitteen toteutumisen. Kuitenkin opettajat näkivät luovuuden tärkeänä osana opetusta. Opetussuunnitelman selkeämpi kieli ja opettajien lisäkoulutus voisi tukea luovuuden toteutumista musiikinopetuksessa.</p>	
Asiasanat – luovuus, luovuuskäsitykset, musiikinopettajat, musiikkikasvatus, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Mitä luovuus on?	3
2.1	Luovuustutkimuksen historiaa	3
2.2	Luovuuden määritelmiä	4
2.2.1	Luovuus synnyttää uutta	4
2.2.2	Luovuus yhdistelemisenä ja sosiaalisena ilmiönä	6
2.2.3	Luovuus prosessina	7
2.3	Luovuuden monet näkökulmat	8
2.3.1	Opettajien luovuuskäsitykset tutkimuksissa	8
2.3.2	Luovuuden määrittelemisestä.....	10
3	Luovuus musiikinopetuksessa Suomessa	12
4	Tutkimusasetelma	15
4.1	Tutkimustehtävä	15
4.2	Aineistonkeruu ja analyysi	16
4.2.1	Haastattelu	16
4.2.2	Tutkimuksen osallistujat	17
4.2.3	Aineiston analyysi	18
4.3	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset	20
4.4	Tutkijan rooli	21
5	Tulokset	22
5.1	Opettajien luovuuskäsitykset	22
5.1.1	Luova yksilö	22
5.1.2	Luovuutta tukeva ympäristö.....	26
5.1.3	Luova prosessi	29
5.1.4	Tuotoksen mahdollisuus ja muoto	31
5.2	Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteista	34
5.2.1	Oppilaan luova suhde musiikkiin (T6)	34
5.2.2	Improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen (T6)	37
5.2.3	Tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö (T7)	45
5.2.4	Koonti tavoitteiden T6 ja T7 koetusta toteutumisesta	47
5.3	Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan	49
5.3.1	<i>Tähtitieteellinen ufokirja</i> – näkemyksiä opetussuunnitelmasta.....	49
5.3.2	Luovien tavoitteiden haasteita.....	50
6	Pohdinta	52
	Lähteet	56

1 JOHDANTO

Luovuutta pidetään arkikeskusteluissa arvostettuna ominaisuutena, ja sen painoarvon sanotaan yhä kasvavan tulevaisuuden yhteiskunnassa. Luovuuden määritelmästä ei kuitenkaan ole olemassa yksimielisyyttä (Simonton 2013, 69). Tyypillisesti luovan idean ominaisuuksiksi lasketaan jonkinasteinen uutuus sekä lopputuotoksen käyttökelpoisuus. Kuten tutkielmassani esittelen, luovuuden määritelmästä esiintyy jo pelkästään tutkijoiden keskuudessa erilaisia näkökulmia, minkä lisäksi opettajat näkevät luovuuden usein eri tavalla kuin tutkijat (Mullet, Willerson, Lamb & Kettler 2016, 15, 27). Erot luovuuskäsityksissä herättävät kysymyksen siitä, tutkitaanko kaikissa luovuustutkimuksissa lainkaan samaa ilmiötä, tai tavoittelevatko kaikki musiikinopettajat opetuksellaan samoja tavoitteita. Musiikkikasvatuksessa luovuus ymmärretään yleensä kahdesta näkökulmasta: luovuus on toivottuja ajattelun taitoja tai toisaalta säveltämistä ja improvisaatiota (Odena & Welch 2009, 417–418). Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luovan toiminnan tehtäväksi nähdään musiikin kontekstissa oppilaiden ajattelun ja oivaltamiskyvyn kehittäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 422). Luovuutta pidetään opetussuunnitelmassa sekä yksilölle merkityksellisenä itseisarvona että väylänä muiden taitojen kehittämiseksi.

Yleinen musiikkikasvatus Suomessa on jo pitkään pyrkinyt korostamaan luovaa potentiaalia jokaisen ihmisen ominaisuutena (Ojala & Väkevä 2013, 11). Silti törmään arkikeskusteluissa jatkuvasti näkemyksiin, joiden mukaan luovuus olisi vain harvojen ihmisten ominaispiirre. Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien luovuuskäsityksistä on ilmennyt vaihtelua, oli sitten kyse vaikkapa luovuuden synnynnäisyydestä (Berezki & Kárpati 2018, 25–33), opettajan suhteesta omaan luovuuteensa tai taidoista luovuuden opettamisessa (Fairfield 2010, 116; Langley 2018, 458), koulun aiheuttamista rajoitteista (Kampylis, Berki & Saariluoma 2009) tai luovan työn arvioinnista (Mullet ym. 2016, 28). Tässä tutkimuksessa selvitän, miten suomalaiset musiikinopettajat ymmärtävät luovuuden ja opetussuunnitelman luovat tavoitteet.

Tutkimukseni koostuu kahdesta aihealueesta. Ensinnäkin kartoitan, mitä luovuus yläkoulun musiikinopettajien mielestä tarkoittaa. Toiseksi selvitän, miten he ymmärtävät opetussuunnitelman vuosiluokille 7–9 asetetut luovan toiminnan tavoitteet T6 ja T7 (POPS 2014, 422–423), ja koetaanko nämä tavoitteet toteuttamiskelpoisina. Luovuuskäsityksillä ja tavoitteiden tulkinnoilla on merkityksensä musiikinopetuksen valtakunnallisen yhdenmukaisuuden kannalta. Jos luovuus määritellään eri tavoin, siihen todennäköisesti

ohjataan eri tavoilla, jolloin musiikinopetus rakentuu erilaisille päämäärille. Kiinnostavaa onkin, esiintyykö tavoitteiden tulkinnassa variaatiota opettajien välillä. Mahdollinen variaatio vaikuttaa paitsi käytettävien harjoitusten valintaan myös opettajan työssäjaksamiseen, sillä vaikeina tulkitut tavoitteet saattavat aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Suomalaisten musiikinopettajien luovuuskäsityksistä tai niitä sivuten on tehty muutamia maisterintutkielmia, mutta syvällisempi ja painoarvoltaan merkityksellisempi tutkimusnäyttö puuttuu. Opettajien näkemyksiä opetussuunnitelman luovista tavoitteista puolestaan ei ole tutkittu, vaikka näkökulma olisi hyödyllinen seuraavaa opetussuunnitelman uudistusta ajatellen. Tutkimuksellani kartoitan musiikinopettajien luovuuskäsityksiä ja opetussuunnitelman koettua realistisuutta suhteessa kouluarkeen. Luovuuskäsitysten ja tavoitteiden tulkinnan lisäksi esittelen opettajien yleisiä näkemyksiä opetussuunnitelmasta ja koettuja syitä käytännön haasteille musiikinopetuksessa.

2 MITÄ LUOVUUS ON?

Tässä luvussa esittelen tutkimuksiin pohjaavia käsityksiä luovuuden olemuksesta. Tarkastelen luovuustutkimuksen historiaa, tutkijoiden asettamia luovuuden määritelmiä ja luovuuden määritelmän moninaisuutta.

2.1 Luovuustutkimuksen historiaa

Amabile ja Pillemer (2012) sekä Uusikylä (2012) kertovat luovuustutkimuksen hitaasta alusta, josta muistetaan lahjakkuustutkija J. P. Guilfordin (1897–1987) kuuluisaksi jäänyt puhe, jossa hän kehotti psykologeja perehtymään tarkemmin luovuuteen. Guilford viittasi luovuuden kognitiiviseen ja sosiaaliseen prosessiin sekä luovuuteen persoonallisuuden piirteenä. Oli vuosi 1950, luovuustutkimusta oli tuohon mennessä tehty vasta hyvin vähän, ja ala laajeni melko hitaasti Guilfordin kehotuksesta huolimatta. (Amabile & Pillemer 2012, 3; Uusikylä 2012, 18.) Pitkään luovuus nähtiin vain harvojen ihmisten ominaisuutena (Amabile & Pillemer 2012, 3). Lahjakkuustutkimuksen suunta kuitenkin kääntyi 1950-luvulta alkaen luovuuden tutkimukseen, jolloin luovuus alettiin nähdä yhä laajemmin myös taiteen ja tieteen ulkopuolella (Uusikylä 2012, 18).

Runco (2014) kertoo, että luovuustutkimuksen alussa luovuuden ja älykkyyden suhde nousi olennaiseksi kysymykseksi. Varhaisimmat tutkimukset pyrkivät löytämään luovuuden ja älykkyyden erottavat tekijät, jotta luovuutta voitaisiin pitää itsenäisenä tutkimuskohteenaan. Tutkijat vakuutuivat siitä, että luovuus ei määriy ainoastaan yksilön älykkyyden perusteella, vaikka sitäkin luovuus edellyttää. Guilford esitteli myös ajatuksen divergentin ja konvergentin ajattelun erosta: konvergentti ajattelu vastaa kysymyksiin, joihin on olemassa ennalta oikeaksi määritelty vastaus, kun taas divergenttiä ajattelua tarvitaan omaperäisten ideoiden keksimiseen. Divergentti ajattelu ei silti ole synonyymi luovuudelle. (Runco 2014, 2, 6, 9.) Luovuuteen liitettiin siis sekä älykkyys että divergentti ajattelu, joiden ei kummankaan nähty selittävän ilmiötä kokonaisuudessaan.

Siirryttäessä 1960-luvulle luovuus alettiin nähdä uuden, tarkoituksenmukaisen idean tai teoksen tuottamisena, ja samoihin aikoihin rakentui ajatus luovuuden kehittymisen mahdollisuudesta (Amabile & Pillemer 2012, 4). Guilford puhui taidosta löytää ongelmia ratkaistaviksi, ja Torrance painotti puutteiden havaitsemisen ja hypoteesien muodostamisen

prosessia (Runco 2014, 17). Osborn esitteli ideoiden yhteistuottamista edustavan käsitteen *brainstorming* (Amabile & Pillemer 2012, 4).

Luovuuden määritelmästä ei ole tutkijoilla yksimielisyyttä tänä päivänäkään. Simonton toteaa, ettei luovalla prosessilla, produktilla ja persoonalla ole oikeastaan tieteellistä merkitystä ennen kuin tiedämme, mitä ylipäättään olisi pidettävä luovana (Simonton 2013, 69). Onkin syytä huomata, etteivät luovuustutkimukset suinkaan tarkastele luovuutta aina samasta näkökulmasta, vaan ilmiön tietyt osat painottuvat eri tutkijoiden näkemyksissä.

2.2 Luovuuden määritelmiä

Tässä alaluvussa käsittelen tutkijoiden tekemiä luovuuden määritelmiä kolmesta näkökulmasta: luovuus uuden idean synnyttämisenä, luovuus jo opittujen asioiden yhdistelemisenä sekä luovuus prosessina.

2.2.1 Luovuus synnyttää uutta

Monet tutkijat määrittelevät luovuuden kaksiosaisena, jolloin siihen liittyy sekä idean omaperäisyys tai uutuus että hyödyllisyys, käyttökelpoisuus tai tarkoituksenmukaisuus (Simonton 2013, 69). Esimerkiksi Amabile toteaa luovan idean olevan sekä uusi ja eriskummallinen että soveltuva siihen ongelmaan, jonka ratkaisuksi se on kehitetty (Amabile 1997, 40). Samoin Kaufmanin ja Sternbergin määritelmässä luova idea on uusi, hyvä ja lisäksi relevantti (Simonton 2013, 69). Säveltämisessä uutuuden ja relevanttiuden tasapaino kuuluu siinä, että musiikkiteos eroaa aiemmista sävellyksistä huomattavasti, mutta kuulostaa edelleen kuulijan mielestä ”oikealta musiikilta” (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 64). Vygotskin näkemyksessä sitä vastoin mikä tahansa ihmisen toiminta on luovaa, jos se synnyttää jotakin uutta, oli tämä uusi luomus sitten fyysinen objekti tai ajatustason käsite, ja vaikka idea jäisi vain yksilön itsensä tietoon (Vygotski 2004, 7). Bruner pitää olennaisena yllätyksen elementtiä, joka löytyy myös Bodenin määritelmästä, jossa luovan idean on oltava uusi, arvokas ja yllätyksellinen (Simonton 2013, 69–70; Boden 2010, 30–31).

Luovuuden tuottamia fyysisiä tai psyykkisiä luovia tuotoksia kutsutaan teorioissa useimmiten sanoilla *idea* tai *produkti*. Tuotoksen uutuuden merkitys on suuri, vaikkakin myös *uutuus* vaatisi selkeän määritelmän: lakkaako yksilön idea olemasta uusi, jos joku toinen olikin jo aiemmin keksinyt saman idean? Ongelman ratkaisemiseksi Boden jaottelee luovuuden henkilökohtaiseen luovuuteen (*personal creativity* eli *P-creativity*) ja historialliseen luovuuteen

(*historical creativity* eli *H-creativity*). Määritelmä ottaa huomioon, onko idea uusi yksilölle itselleen vai onko se uusi koko ihmiskunnan historiassa. (Boden 2010, 30.) Boden näkee luovuudessa siis kahta eri lajia uutuutta.

P-creativity ja *H-creativity* muistuttavat käsitteitä arkipäivän luovuus eli *little-c* ja suuri luovuus eli *Big-C*, joita käytetään luovuustutkimuksessa paljon. Arkipäivän luovuus (*little-c*) sisältää arkitoiminnan aina ruuanlaitosta työpaikan ongelmien ratkaisemiseen, kun taas *Big-C* edustaa tunnettuja taiteen ja tieteen vaikuttajia, jotka jättävät nimensä historiankirjoihin (Kaufman & Beghetto 2009, 1). Tätä kahtiajakoa täydentämään Kaufman ja Beghetto ovat luoneet käsitteet *mini-c* ja *Pro-c*, joiden avulla luovuus jäsentyy tarkasti myös silloin kun se ilmenee vain hyvin henkilökohtaisella tasolla (*mini-c*) tai kun ammattimainen luovuus jää syystä tai toisesta huomiotta yhteiskunnan tasolla (*Pro-c*) (Kaufman & Beghetto 2009, 3, 5). Kaufmanin ja Beghetton ratkaisu lienee selvä osoitus luovuuden teorioiden koetusta kehittämisen tarpeesta.

Amabilen (2012) kehittämässä CAT-tekniikassa (*consensual assessment technique*) teoksen luovuuden taso on kyseisen alan asiantuntijoiden määriteltävissä. Teos on siis luova siinä määrin kuin riippumattomat asiantuntijat niin arvioivat suhteessa muihin saman tehtävänannon pohjalta tehtyihin muihin teoksiin. Tehtävänannon tulee toki olla sellainen, ettei se vaadi yksilöltä yhteisön keskiarvosta merkittävästi poikkeavaa taitotasoa. (Amabile & Pillemer 2012, 6.) Myös Csikszentmihályin (1996) systeemisessä teoriassa alan toimijoilla on suuri rooli. Csikszentmihályi ajattelee luovuuden tapahtuvan vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäröivän sosiokulttuurisen kontekstin kanssa, joten luovuus on individualistisen ilmiön sijaan systeemistä (Csikszentmihályi 1996, 23). Systeemin osatekijöitä ovat kyseessä oleva taiteen tai tieteen ala (*domain*), alan muut toimijat (*field*) ja yksilö itse (*individual person*). Luovuutta ilmenee, kun yksilö saa uuden idean, jonka alan muut toimijat hyväksyvät ja valikoivat sisällytettäväksi alaan. Luovuus siis tuottaa alaan jotakin lisää tai jopa muuntaa alan uudenlaiseksi. (Csikszentmihályi 1996, 28.) Luovuuden rima nousee korkealle, sillä ennen kuin yksilö hallitsee alansa riittävän hyvin kehittääkseen sitä, hän saattaa joutua panostamaan alaan arviolta 10 vuotta tai 20 000 tuntia (Kaufman & Beghetto 2009, 5; Runco 2014, 38). Csikszentmihályi toteaaakin, että luovuuden syntyyn saattaa vaikuttaa myös sattuma, sillä yksilö voi olla niin sanotusti oikeassa paikassa oikeaan aikaan, eikä erityislaatuista luovuutta välttämättä tarvita. (Csikszentmihályi 1996, 28–29, 31.) Eri aikoina ja eri kulttuureissa täysin erilaiset ideat voivat saada arvostusta. Toisaalta systeemisen teorian voi nähdä toteutuvan jatkuvasti mikrotasolla, kun alan ihmiset rohkaisevat uusia lahjakkaita harrastajia jatkamaan alalla.

Vygotskyn näkemyksessä luova idea ei edellytä toisten ihmisten huomiota; luovuus on aina läsnä yksilön kuvitellessa, yhdistellessä, muuttaessa ja tuottaessa jotakin, riippumatta keksinnön ulkoisesta vähäpätöisyydestä (Vygotski 2004, 10–11). Runco ja Beghetto toteavat yleisön huomioonottamisen joskus jopa sabotoivan luovuutta, sillä yksilö saattaa arvostelun pelossa rajoittaa luomuksensa omaperäisyyttä (Runco & Beghetto 2019, 9). Luova idea saattaa näin ajateltuna puhjeta esiin parhaiten ympäristössä, jossa idea saa olla olemassa ilman liiallista huomiointia.

2.2.2 Luovuus yhdistelemisenä ja sosiaalisena ilmiönä

Ihmisen mielikuvituksen toiminta on suoraan riippuvaista reaali maailman kokemuksista (Vygotski 2004, 14), ja luovuus voidaankin nähdä myös vanhojen asioiden taitavana yhdistelemisenä. Uusikylä (2012) kertoo, että B. F. Skinnerin mielestä runoilija vain liittää ajatuksiaan yhteen, ja samoin säveltäjä kokoaa sävellyksensä paloista. Luova yksilö on näin ajateltuna vain oppinut yhdistämään asioita. (Uusikylä 2012, 27.)

Vygotskin (2004) ja Csikszentmihályin (1996) näkemyksissä lapsen luovuus eroaa aikuisen luovuudesta. Vygotski väittää lapsen mielikuvitusta vähemmän rikkaaksi aikuiseen verrattuna, sillä lapsella ei vielä ole yhtä paljon kokemuksen tarjoamaa materiaalia, jota voisi käyttää uuden luomiseen. (Vygotski 2004, 14–15.) Csikszentmihályi puolestaan katsoo luovuutta systeemisen teorian näkökulmasta, ja päätyy hänkin toteamaan, että lapset eivät voi olla luovia samalla tasolla kuin aikuiset. Luovuuteen sisältyy toiminta- tai ajatustapojen muuttamista, ja muutos uuteen edellyttäisi, että ihminen on riittävän harjaantunut tekemään ja ajattelemaan asioita entisellä, vanhalla tavallaan. (Csikszentmihályi 1996, 155.) Runcon mielestä lapset saattavat olla luovia, mutta luova potentiaali ei välttämättä tule esille kokeellisissa tilanteissa (Runco 2014, 4). Huomionarvoista onkin, että luovuuden kriteerejä rakentavat yksinomaan aikuiset, eikä lapsilla ole asiaan sananvaltaa. Jos luovuutta olisi mielekästä mitata vaikkapa kyvyllä uppoutua kokonaisvaltaisesti mielikuvitusmaailmaan, lapset saattaisivat viedä voiton.

Runco ja Beghetto (2019) ovat esitelleet luovuudelle mallin, jossa yksilön sosiaalisen kehityksen riippuvuus ympäristöstä nostetaan tarkasteluun. *Primary and secondary creativity model* eli PSC-malli ottaa huomioon, että sosiaalisten suhteiden vaikutus on elämänhistorian myötä sisäistyneenä yksilöön, eikä mitään luovaakaan siis voi tuottaa täysin erillään toisten ihmisten vaikutuksesta. (Runco & Beghetto 2019, 8–9.) Ajatus johtaa mielenkiintoisella tavalla kohti psykologista ja filosofistakin pohdintaa yksilöllisyyden olemassaolosta. Jos luovuuden

määritelmä vaatii luovuuden alkuperän selvittämisen, kaikkien ideoiden pohjimmaiset juuret johtavat kauas historian alkuun. Vygotski toteaa, että valtavan suuri osa ihmiskunnan luovista luomuksista on nimettömäksi jääneen kollektiivisen luovan työn tulosta (Vygotski 2004, 11). Tällöin yksilöt muuntuvat ihmiskunta-nimisen massan osasiksi. Runcon ja Beghetton (2019) *PSC*-mallissa yksilötason luovuus nähdään kuitenkin ensisijaisena – vaikka yksilö on kehittynyt ympäristönsä vaikutuksesta – ja toissijainen sosiaalinen luovuus riippuu yksilön luomuksista. Toissijaisessa luovuudessa hyödynnetään ideoita yksilöltä, joka ei välttämättä ole tässä jatkotyöstämisessä itse mukana. (Runco & Beghetto 2019, 8–9).

2.2.3 Luovuus prosessina

Luovan prosessin piirteistä on tehty monenlaisia kuvauksia. Uusikylän (2012) mukaan Gardner erottaa luovuudelle viisi erilaista toimintatapaa eli prosessia, ja Wallas näkee luovassa ajattelussa neljä vaihetta. Bodenin versiossa luova prosessi voi olla yhdistelevää, tutkivaa tai uudistavaa. Guilfordin ja Torrancen *TTCT*-luovuustestissä luovaa työskentelyä kuvaavat ideoiden runsaus, joustavuus, omaperäisyys ja kehittäminen. (Uusikylä 2012, 50–53, 119.) Torrancen (1965) mielestä luovassa prosessissa tullaan ensin tietoiseksi ongelmista tai puutteista, seuraavaksi tunnustetaan varsinainen pulma, etsitään ratkaisuja, tehdään arvauksia tai hypoteeseja, ja testataan hypoteeseja yhä uudelleen ja mahdollisesti muokataan niitä. Lopuksi ilmoitetaan lopputulos. (Torrance 1965, 663–664.) Samaa tapaan Csikszentmihályi (1996) pitää viisivaiheista työskentelyä perinteisenä tapana nähdä luovuus. Prosessi etenee valmistautumisesta haudutteluun, oivalluksen ja arvioinnin kautta lopputuloksen työstämiseen. Tässä mallissa viimeinen vaihe, työstäminen (*elaboration*), on prosessin pisin ja työläin vaihe. (Csikszentmihályi 1996, 80.)

Runco (2014) kertoo, että vaiheittaisen näkemyksen lisäksi on esitetty useita teorioita, joissa luovan prosessin etenemistä ei listata aikajärjestyksessä. Runco mainitsee esimerkiksi Amabilen teorian luovuuden osatekijöistä. (Runco 2014, 31.) Amabilen (1997) teoriassa luovuus koostuu kolmesta osatekijästä: asiantuntijuus, luovan ajattelun taidot ja sisäinen motivaatio. Asiantuntijuus kattaa kaiken tiedon, taidon ja lahjakkuuden, mitä henkilöllä on hallussaan tehtävän edellyttämältä alalta. Luovan ajattelun taitoihin puolestaan sisältyy sekä uusia näkökulmia suosiva ajattelutapa että työskentelyn tavat, kuten pitkäjänteisyys. Vaikka asiantuntijuus ja ajattelun taidot määrittävät yksilön kykenevyyden tehtävän suorittamiseen, vasta kolmas osatekijä, sisäinen motivaatio, määrittää, toimiiko yksilö tämän kykynsä mukaan eli tuleeko työ tehtyäksi. (Amabile 1997, 42–44; Amabile 1983, 362.) Amabilen teoria olettaa,

että jokainen ihminen voi saada aikaan vähintään kohtalaisen luovaa työtä, ja ympäristö voi vaikuttaa sekä luovuuden tasoon että sen ajalliseen esiintymistiheyteen (Amabile 1997, 42).

Luovan prosessin aikana yksilö saattaa saavuttaa syvän keskittymisen tilan, jonka Csikszentmihályi (1996) on nimennyt *flow*-tilaksi. *Flow* on keskittynyttä työskentelyä, jossa ajantaju ja tietoisuus itsestä katoavat, ja toiminta tuntuu itsessään palkitsevalta. *Flow*-tila edellyttää, että yksilön taidot riittävät käsillä olevaan haasteeseen, tavoitteet ovat selvät ja edistyminen jatkuvasti havaittavissa. (Csikszentmihályi 1996, 71.) Luova toiminta ei kuitenkaan aina synnytä *flow*-tilaa. Thomas Edisonin kerrotaan todenneen, että luovassa työssä on prosentti inspiraatiota ja 99 prosenttia hikoilua (Csikszentmihályi 1996, 80; Uusikylä 2012, 89), ja tähän voi todennäköisesti samaistua jokainen, joka on luovaa työtä tehnyt.

2.3 Luovuuden monet näkökulmat

Luovuus nähdään monenlaisista näkökulmista sekä opettajien että tutkijoiden käsityksissä. Tässä alaluvussa käsittelem kummankin ryhmän näkemyksiä ja luovuuden määrittelymisen vaikeuksia.

2.3.1 Opettajien luovuuskäsitykset tutkimuksissa

Tutkijoiden kesken esiintyy huomattavia eroja luovuuskäsityksistä, ja toisaalta opettajien käsitykset eroavat monien tutkijoiden käsityksistä, kuten Mullet, Willerson, Lamb ja Kettler toteavat tutkimuskatsauksessaan (Mullet ym. 2016, 15, 27). Myös Bereczki ja Kárpati (2018) ovat kirjoittaneet katsauksen opettajien luovuuskäsityksiä koskevista tutkimuksista. Yleisesti ottaen opettajat kannattavat ajatusta, että jokainen voi olla luova, mutta asiasta esiintyy myös eriäviä mielipiteitä, sillä jotkut ovat vakuuttuneita luovuuden synnynnäisyydestä. (Bereczki & Kárpati 2018, 25, 33.)

Opettajien luovuuskäsityksistä on tehty tutkimuksia useissa maissa. Opettajat ovat ilmaisseet toisistaan eroavia näkemyksiä (Kampylis & Argyriou 2008, 149), ja eri kulttuureissa luovuus nähdään eri tavoin (Mullet ym. 2016, 25). Pääosin opettajat pitävät luovuutta tärkeänä (Mullet ym. 2016, 26), ja jopa avaintekijänä henkilökohtaiselle ja sosiaaliselle kehitykselle (Kampylis, Berki & Saariluoma 2009, 25; Kampylis & Argyriou 2008, 152). Suurin osa opettajista pitää luovuutta kaikille ihmisille mahdollisena, opittavana taitona (Odena & Welch 2009, 424; Fairfield 2010, 83; Sungurtekin 2021, 179; Kampylis, Berki & Saariluoma 2009, 25; Kampylis & Argyriou 2008, 152). Tällöin kyse on ns. pikkuluovuudesta (*little-c*) (Odena

& Welch 2009, 424). Opettajat myös näkevät mielikuvituksen ja luovuuden roolin olennaisena musiikkikasvatukselle ja luovuuden välttämättömänä oppilaan oppimisen taitojen kehittymiselle (Sungurtekin 2021, 178; Fairfield 2010, 83).

Opettajien suhde omaan luovuuteensa näyttäytyy tutkimuksissa osin ongelmallisena. Jotkut opettajat ovat epävarmoja omasta luovuudestaan, tai vähintään näkevät luovuuden opettamisen taitonsa heikkoina (Fryer & Collings 1991, 211; Fairfield 2010, 116; Langley 2018, 458; Kampylis & Argyriou 2008, 152; Kampylis, Berki & Saariluoma 2009, 27). Toisaalta erään tutkimuksen mukaan valtaosa amerikkalaisista opettajista kokee tietävänsä ja osaavansa riittävästi (Fairfield 2010, 88). Kuitenkaan monessa maassa koulut eivät opettajien mielestä tarjoa riittävästi mahdollisuuksia luovaan toimintaan (Fairfield 2010, 83; Kampylis & Argyriou 2008, 152; Kampylis, Berki & Saariluoma 2009, 26; Kladder & Lee 2019, 403). Vaikka opettaja itse olisi valmistautunut luovaan opetukseen, kouluympäristö voi vaikeuttaa toiminnan järjestämistä esimerkiksi vaatimalla tuotosten arviointia, mikä asettaa tehtävänannolle tietynlaiset vaatimukset (Mullet ym. 2016, 26).

Odenan ja Welchin (2009) tutkimuksessa musiikinopettajien käsitykset luovuudesta muovautuvat opettajan musiikillisten kokemusten, opettajankoulutuksen ja opetuskokemuksen suuntaamina, ja karttuva kokemus kehittää sekä kasvatuksellista asiantuntijuutta että luovuuskäsitystä edelleen. Vaikka opettajat eivät ole samaa mieltä luovuuden määritelmästä, he ilmaisevat selkeitä näkemyksiä luovista oppilaista, luovasta ympäristöstä, luovasta prosessista ja luovista musiikillisista tuotoksista. Tämän perusteella Odena ja Welch muodostivat tutkimukselleen kategoriat *person*, *environment*, *process* ja *product*, eli *PEPP* (Odena & Welch 2009, 424, 429–430). Käytän tätä jaottelua aineistoni analyysissä opettajien luovuuskäsitysten kohdalla (ks. luku 5.1).

Mullet, Willerson, Lamb ja Kettler (2016) ovat havainneet, että tutkijoiden ja opettajien käsitykset luovan ihmisen persoonallisuuden piirteistä eroavat toisistaan. Ero on osin räikeä: esimerkiksi impulsiivisuus ja itsepintaisuus näyttäytyvät tutkijalle luovuuteen liittyvinä ominaisuuksina, kun taas opettajat määrittelevät samat piirteet usein häiriökäyttäytymiseksi. (Mullet ym. 2016, 27; kts. myös Kettler, Lamb, Willerson & Mullet 2018, 169.) Zbainosin ja Anastasopouloun tutkimuksessa moni opettaja määritteli luovaksi toiminnaksi sellaista toimintaa, jota tutkijat eivät pitäneet luovana (Zbainos & Anastasopoulou 2012, 58). Myös luovuuden arviointi jakaa tutkijoiden ja opettajien mielipiteet. Opettajat esimerkiksi pelkäävät turmelevansa luovan prosessin arvioimalla sitä (Mullet ym. 2016, 28; Fairfield 2010, 126), pitävät luovuuden arviointia jopa epäeettisenä (Zbainos & Anastasopoulou 2012, 59), ovat asiasta keskenään erimielisiä (Fairfield 2010, 93), ja lopulta arvioivat luovuutta tutkijoiden

mielestä täysin väärin (Fairfield 2010, 119–121, 126). Jotkut opettajat suhtautuvat luovan produktin arviointiin hyvin varovasti (Mullet ym. 2016, 28), eivätkä opettajat tutkijoiden mukaan näytä tietävän, millä kriteereillä luovuutta tulisi arvioida (Zbainos & Anastasopoulou 2012, 58). Tutkijoiden ja opettajien erilaiset päämäärät näkyvät näissä pohdinnoissa selvästi. Jos opettaja ei näe arvioinnin tukevan oppimista (Fairfield 2010, 93), sen tekemiselle ei ole pedagogisia perusteita, vaikka tutkijat olisivatkin siitä kiinnostuneita. Amabilen mukaan tieto tulevasta arvioinnista voi jopa heikentää olennaisesti luovan tuotoksen laatua (Amabile 1985, 397; Amabile & Pillemer 2012, 7). Luovuuden arvioinnille tarvittaisiin painavat, tutkimuksiin pohjaavat perusteet, jotta arvioinnin toteuttaminen tutkijoiden toivomalla tavalla toteutuisi opetuksessa. Suomessa opetussuunnitelma ohjeistaa arvioimaan lopputuotoksen sijaan työskentelyn taitoja (ks. esim. POPS 2014, 425).

2.3.2 Luovuuden määrittelemisestä

Yksilön luovuuden mittaamista on yritetty esimerkiksi Torrance'n (1972) kehittämällä *TTCT*-testillä (*the Torrance Test of Creative Thinking*). Korkeiden *TTCT*-testitulosten on pitkäikäistutkimuksessa todettu ennakoivan luovia saavutuksia 12 vuotta myöhemmin. Tästä huolimatta testihenkilöt kritisoivat testejä, sillä ne kattavat hyvin kapea-alaisen osan luovuudesta, ja Torrance itse on asiasta samaa mieltä. (Torrance 1972, 1–2.)

Luovuus on Csikszentmihályin mielestä kehitettävissä oleva ominaisuus (Csikszentmihályi 1996, 336), mutta myös persoonaan liittyviä seikkoja on havaittavissa. Luovat yksilöt ovat tyypillisesti persoonaltaan kompleksisia, jolloin samaan ihmiseen sisältyy useista luonteenpiirteistä molemmat ääripäät, kuten ekstroversio ja introversio, fiksuus ja naiivius, vaatimattomuus ja ylpeys tai maskuliinisuus ja feminiinisyys. (Csikszentmihályi 1996, 57.) Luova ihminen on utelias ja avoin, mutta toisaalta lähes pakkomielteisen määrätietoinen (Csikszentmihályi 1996, 326). Näiden ominaisuuksien lisäksi Csikszentmihályi esittelee kolme erilaista tapaa olla luova persoona. Ensimmäinen liittyy epätavallisiin ajatuksiin, toinen omaperäiseen kokemusmaailmaan ja kolmas kulttuuria muokkaavaan *Big-C*-luovuuteen, joka on luovuutta sanan täydessä merkityksessä (Csikszentmihályi 1996, 25–26). Luovuutta onkin vaikea määritellä yksiselitteisesti, ja monien tutkijoiden määritelmistä löytyy erilaisia tasoja.

Luovuuden tieteellisen merkityksen voidaan katsoa kärsivän määrittelyn ristiriitaisuuksista (Simonton 2013, 69). Guilford väittää filosofien olevan väärässä pitäessään kaikilla eri aloilla ilmenevää luovuutta samana ilmiönä, sillä keksijän, kirjoittajan, taiteilijan ja säveltäjän tarvitsemat kyvyt ovat hyvin erilaisia (Guilford 1986, 13). Uusikylän mielestä

luovuudelle on turha etsiä yhtä ainoaa selitystä vaikkapa geenien, psykologian tai historian näkökulmasta, ja yksilön luovuus käy ilmi hänen kiinnostuksen kohteistaan ja arkielämästään (Uusikylä 2012, 55, 76). Vygotski pitää tutkimukseen nojaten luovuutta enemmän sääntönä kuin poikkeuksena (Vygotski 2004, 11). Uusikylän (2012) näkemyksessä luovuus rikkoo yksilön omia rajoja. Koska jokaisen rajat ovat erilaiset, luovuutta kannattaisi tutkia yksilön kehittymisen näkökulmasta keskinäisen vertailun sijaan. (Uusikylä 2012, 94.) Luovuuden kehittymisen mittaaminen olisi kiinnostava yritys myös luovassa opetustyössä.

Koska luovuuteen liittyy monia osa-alueita, luovuuden määritelmäkin tulisi ehkä ilmaista toisin kuin pelkkinä lauseina. Luovuuden syvimmän olemuksen ymmärtää Uusikylän mukaan parhaiten oman luovuutensa löytänyt ja sitä käyttävä ihminen (Uusikylä 2012, 103). Ajatusta jatkaakseni totean, ettei luovuudesta lukeminen liene lainkaan toimiva tapa ymmärtää sitä. Lausemuotoisen määritelmän sijaan luovuus avautuisi paremmin yhdistelmänä sanoja ja epä sanoja, melodiaa ja visuaalista sisältöä kuten liikettä. Luovuuden määrittelemisen luovalla tavalla havainnollistaisi määritelmää, mutta luova määritelmä tuskin saisi tiedemaailmassa kannatusta ja jäisi epäilemättä sekin ilmaisuvoimaltaan vajaaksi.

3 LUOVUUS MUSIIKINOPETUKSESSA SUOMESSA

Ojala ja Väkevä (2013) kirjoittivat vuonna 2013, että yleiselle musiikkikasvatukselle on ominaista kaikkien ihmisten luovaa potentiaalia korostava näkökulma, ja Suomessa tällaisen yleisen musiikkikasvatuksen toteuttaminen on perinteisesti kuulunut peruskoulun ja vapaan sivistystyön tehtäviin. Tämän ulkopuolelle jää muodollinen (formaali) musiikkikasvatus, joka on kohdistettu jollain tapaa valikoidulle oppilasjoukolle (Ojala & Väkevä 2013, 11). Yleistä musiikkikasvatusta koskeva niin sanottu uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) otettiin käyttöön peruskouluissa vuonna 2016. Siinä luovuuden painoarvoa on lisätty edelliseen opetussuunnitelmaan nähden.

Ojala ja Väkevä (2013) kritisoivat suomalaista musiikkikasvatusta siitä, että se toimii usein sosiaalistamisena aiemmin vakiintuneisiin käytäntöihin, jolloin esimerkiksi luovuus rajoittuu valmiiksi sävelletyn teoksen tulkintaan. Tärkeää olisi opiskelijoiden ohjaaminen kokeilemaan omia ideoitaan ennen vanhoihin tyyliin ja esityskäytäntöihin tutustumista, jolloin laajempi muusikkous kehittyisi ja musiikki aukeaisi kokeilemiseen kutsuvana merkitystilana eikä rajattuna perinteenä. (Ojala & Väkevä 2013, 19–20.) Kritiikki kohdistuu musiikkikasvatuksen kenttään, josta ovat vastuussa sekä opetussuunnitelman laatijat että viime kädessä musiikkikasvattajat. Jo edellisessä opetussuunnitelmassa mainittiin oppilaan omat luovat musiikilliset ideat (POPS 2004, 234), mutta ilmeisesti tavoitteiden toteuttaminen ei ole onnistunut Ojalan ja Väkevän toivomalla tavalla. Kuten Muhonen toteaa, opetussuunnitelman lauseet itsessään eivät muuta opetusta (Muhonen 2016, 128). Muutoksen on tavoitettava käytännön musiikinopetus. Muhosen mielestä luovan toimijuuden tukeminen hyötyy tilanelähtöisestä suhtautumisesta, ja opettaja voikin saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet ottamalla opetustilanteen erityispiirteet huomioon (Muhonen 2016, 120). Luova opetus vaatii oppilaiden kuuntelemista, mikä korostaa opettajan työn improvisatorisuutta, ja luovuutta tarvitaan siten myös opetuksen välineenä.

Juntunen kertoo, että taito- ja taideaineiden oppimistulosten arviointia koskevassa tutkimuksessa musiikillisen keksinnän osuus tunneilla näyttäytyy vähäisenä (Juntunen 2011, 90). Partti (2016) toteutti vuonna 2014 kyselytutkimuksen ”Musiikin luova tuottaminen kouluissa”, ja tulosten mukaan luovan muusikkouden kehittyminen ja omien sävellysten, sovitusten ja improvisaatioiden tekeminen jäävät kouluissa paitsioon. Haasteiden syiksi opettajat nimeävät esimerkiksi opetusryhmien suuren koon, opettajankoulutuksen riittämättömyyden ja käytettävissä olevan ajan rajallisuuden. Tutkimukseen osallistui sekä luokanopettajia että musiikin aineenopettajia. (Partti 2016, 13, 18–19; ks. myös Partti & Ahola

2016, 46.) Juntunen (2011) mukaan musiikkia ei koeta kovin hyödylliseksi oppiaineeksi, mikä voi johtua musiikin erityislaatuudesta tietopainotteisiin oppiaineisiin nähden. Myös musiikille ylhäältäpäin määrätty asema valinnaisena aineena ja päättöarvosanan merkityksettömyys lukioon haettaessa voivat ohjata mielipiteitä. (Juntunen 2011, 90.) Ehkä musiikinopetuksessa kannattaisi avata useammin arvokeskustelua, jolla oppilas pääsisi pureutumaan musiikin merkitykseen.

Odena ja Welch toteavat, että luovuus saa musiikkikasvatuksessa kaksi erilaista merkitystä, joista toinen kuvaa luovuuden arvoa toivottavana ajattelutapana, toinen taas sisältää säveltämisen ja improvisoinnin (Odena & Welch 2009, 417–418). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan musiikin oppiaineen tulee tarjota vuosiluokilla 7–9 mahdollisuuksia säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Toiminnan avulla pyritään kehittämään oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä, minkä lisäksi monipuolinen musiikinopetus edesauttaa oppilaan ilmaisutaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 422.) Luovat tavoitteet näyttävät sekä väline- että itseisarvoina, sillä luovalla toiminnalla pyritään ajattelun kehittämiseen, ja toisaalta luovat taidot itsessään toimivat päämääränä. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen toteavatkin, että esimerkiksi säveltäminen voi toimia työtapana musiikin perustietojen ja -taitojen opettelemisessa (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Juntunen kannustaa opettelemaan improvisoinnin ja sävellyksen kautta musiikin rytmiä, harmoniaa, soitinväriä ja muotoa (Juntunen 2013, 45).

Musiikinopetuksessa oppilaan mahdollisuuksia monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen tuetaan, ja ilmaisutaidot sekä omien ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen nähdään keskeisinä (POPS 2014, 422–423). Ohjelmistoon tulisi sisällyttää oppilaiden omia luovia tuotoksia ja sävellyksiä (POPS 2014, 423), minkä toivotaan herättävän oppilaassa uudenlaista suhtautumista ohjelmistoa kohtaan (Juntunen 2013, 45). Luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri toimii innostavana ja sitouttavana tekijänä musiikin oppimiselle, ja ohjaavan palautteen merkitystä painotetaan erityisesti luovan tuottamisen ja musiikkiteknologian tehtävissä (POPS 2014, 424). Luovuuden merkitys on ilmaistu monin tavoin, eikä luovuus näyttäytykään erillisinä tavoitteina, sillä se sisältyy moniin osa-alueisiin. Opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi musisointi sisältää myös improvisoinnin ja säveltämisen (POPS 2014, 423), mikä asettaa termit sisäkkäin toisin kuin niitä on arkikielessä tai musiikkikasvatuksessa totuttu käyttämään. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tavoitteita T6 ja T7 (POPS 2014, 422–423), sillä ne liittyvät yksiselitteisimmin luovuuteen (ks. luku 4.1).

Musiikinopettajien ajatuksia luovuudesta on tutkittu useissa pro gradu -tutkielmissa. Vaikka tutkielmien tieteellinen painoarvo on vähäinen, viittaa niihin joissakin kohdin

aineistoni analyysia tehdäkseen vertailua tulosten mahdollisista samankaltaisuuksista tai eroista, joita olisi syytä tutkia tarkemmin. Veera Tuomen pro gradu -tutkielma käsittelee yläkoulun ja lukion musiikinopettajien luovuuskäsityksiä, luovan toiminnan toteutustapoja sekä erityisiä luovuuden opettamisessa huomioitavia asioita (Tuomi 2012, 53). Tutkimus koski aikaa ennen nykyistä opetussuunnitelmaa. Nykyisen opetussuunnitelman ajalle asettuvat Anneli Hitilashan pro gradu -tutkielma musiikinopettajien luovaan musisointiin liittyvistä kokemuksista (Hitilasha 2021) ja Henry Lightfootin pro gradu koskien musiikinopettajien kokemuksia luovan tuottamisen opettamisesta (Lightfoot 2020). Aihetta sivuaa myös Henri Mathlin musiikinopettajien näkemyksillä säveltämisen arvioinnista yläkoulussa ja lukiossa (Mathlin 2019).

4 TUTKIMUSASETELMA

Esittelen tässä luvussa tutkimusprosessin vaiheet tutkimuskysymysten muodostamisesta aineistonkeruun ja analyysin metodeihin. Pohdin myös tutkimukseni eettisiä ulottuvuuksia ja rooliani tutkijana.

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessani selvitin, millaisia käsityksiä yläkoulun musiikinopettajilla on luovuudesta sekä miten he ymmärtävät ja kokevat opetussuunnitelman musiikillista luovuutta koskevat tavoitteet ja koetaanko tavoitteet realistisina. Yläkoululla tarkoitan perusopetuksen vuosiluokkia 7–9. Tutkimuksessani tarkastelin kyseisille vuosiluokille opetussuunnitelmassa asetettuja musiikin oppiaineen tavoitteita T6 ja T7 (POPS 2014, 422–423).

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavanlaiset:

1. Millaisia luovuuskäsityksiä yläkoulun musiikinopettajilla on?
2. a) Miten opettajat ymmärtävät vuosiluokkien 7–9 tavoitteet T6 ja T7?
b) Toteutuvatko tavoitteet T6 ja T7 opettajien mielestä opetuksessa?

Valitsin tavoitteet T6 ja T7 siksi, että kyseiset tavoitteet sisältävät yksiselitteisesti luovuuden käsitteen. Musiikinopetuksen tavoitteena on

T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn

T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia (POPS 2014, 422–423).

Tulkitsen tavoitteen T6 alussa mainitun luovuuden liittyvän myös tavoitteen loppuosaan, eli improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen, sillä kyse on yhtenäisesti arvioitavasta tavoitteesta (ks. POPS 2014, 425), ja improvisointia, sovittamista ja säveltämistä pidetään musiikkikasvatuksessa yleisesti luovina. Näin ollen nostin tavoitteista T6 ja T7 haastattelurunkoon kolme osa-aluetta:

1. *Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin (T6)*
2. *Ohjata oppilasta improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen (T6)*
3. *Ohjata oppilasta tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön (T6)*

Alkuperäisestä tavoitteesta T6 jätin ulkopuolelle kohdan ”taiteidenvälinen työskentely”, sillä siinä musiikki putoaa pois keskiöstä. Opettajat kuitenkin viittasivat haastatteluissa myös taiteidenväliseen toimintaan. Tavoitteesta T7 puolestaan karsin musiikin tallentamiseen tähtäävän osan, sillä ymmärrän sanaparin viittaavan mekaaniseen laitteidenhallintaan tallennustilanteessa, jolloin luova osuus on joko tapahtunut etukäteen säveltämisenä tai tapahtuu samanaikaisesti tallennusprosessin kanssa. Näen musiikin keksimisen ja sen tallentamisen erillisinä työskentelyn osina, joista vain ensimmäinen linkittyy yksiselitteisesti luovuuteen. Lisäksi jätin tavoitteen T7 kohdalla tarkentamatta teknologian käyttämistä ”sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia”, sillä koin olennaiseksi teknologian luovan käytön ylipäättään. Myös tavoitteen T7 kohdalla opettajat viittasivat niihinkin teemoihin, joita en ollut suoraan sisällyttänyt haastattelukysymyksiin.

Tavoitteiden T6 ja T7 lisäksi olisin voinut tarkastella esimerkiksi tavoitetta T4, jossa mainitaan musiikkiliikunnallinen ilmaisu. Liikkeen käytön osuus jäi nykyisellään aineistossa hyvin vähäiseksi. Jonkinlainen rajausta oli kuitenkin tehtävä, ja sanatarkasti ”luovan” toiminnan tarkastelu tuki selkeimmin tutkimukseni tavoitetta.

4.2 Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu musiikinopettajien haastatteluista. Tässä alaluvussa kerron aineiston keräämisestä, esittelen tutkimukseni osallistujat ja kerron aineiston analyysistä.

4.2.1 Haastattelu

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, jotta saisin muodostettua selkeän kuvan jokaisen opettajan henkilökohtaisista ajatuksista. Teemahaastattelussa haastateltavan omat tulkinnat ja merkityksenannot ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Teemahaastattelu myös mahdollistaa tarvittavan tilan antamisen vapaalle puheelle, ja siitä puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Saaranen-Kauppinen &

Puusniekka 2006a; Hirsjärvi & Hurme 2014, 48). Haastattelun vapaa rakenne oli perusteltu valinta, sillä oletettavasti ihminen ei osaa ensi yrittämällä esimerkiksi muodostaa kattavaa määritelmää luovuudelle. Vapaa kierteleminen teeman ympärillä mahdollistaa aiempien vastausten täydentämisen myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi oletin, etten osaa ennakoida, mitkä seikat ovat opettajien mielestä kaikkein olennaisimpia. Kirjasin ylös vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä, ja kysyin haastateltavalta tarkemmin niistä asioista, jotka hän itse nosti esille. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sekä tarkkojen kysymysten esittämisen että vapaamuotoisemman pohdinnan teeman alla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

Jaoin haastattelun kahteen osaan: ensimmäisessä osassa käsitelimme luovuuden määritelmää ja toisessa opetussuunnitelman tavoitteille annettuja merkityksiä ja niiden käytännön toteutustapoja. Luovuuskäsitystä käsiteltäessä pyysin opettajaa määrittelemään luovuuden, kertomaan sen ilmenemismuodoista, pohtimaan luovuutta tukevia tai rajoittavia tekijöitä ja kertomaan luovuuden oppimisen ja siinä kehittymisen mahdollisuuksista. Opetussuunnitelman tavoitteiden kohdalla kysymykset koskivat tavoitteen merkityksen ymmärtämistä, sen toteutustapoja, toteutuksen haasteita ja arviota tavoitteen realistisuudesta.

Haastattelut toteutettiin Zoom-palvelussa videopuheluin, jotka nauhoitettiin. Etähaastattelu oli logistisesti järkevä toteutustapa, sillä pystyin haastattelemaan opettajia eri puolilta Suomea. Kuitenkin koin itse haasteeksi ns. minimipalautteen puutteen. Minimipalautteella tarkoitetaan ynähdyksiä (*mm*) ja erilaisia lyhyitä sanoja (*joo, nii*), joilla on monia tehtäviä, kuten kuuntelemisen ilmaiseminen (Ruusuvuori & Nikander 2017; Ruusuvuori, Tiittula & Aaltonen 2005, 26). Tällaisia ääniä ei videopuhelussa voi ilmaista selkeästi, sillä uuden äänen alkaessa edellinen äänisignaali keskeytyy. Haastattelijan kannustavat kommentit voivat vaikuttaa siihen, millaisia asioita haastateltava kertoo tai jättää kertomatta (Ruusuvuori ym. 2005, 30), joten joitakin tietoja saattoi teoriassa jäädä saamatta. Toisaalta opettajat tuntuivat sanoittavan avoimesti esimerkiksi riittämättömyyden tunteita, ja vastasivat kysymyksiin koetusta hankaluudesta huolimatta.

4.2.2 Tutkimuksen osallistujat

Selvitin musiikinopettajien luovuuskäsityksiä, joten olennainen kriteeri haastateltavien valinnassa oli musiikin aineenopettajan pätevyys. Lisäksi halusin vertailla opettajien kokemuksia opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta, jolloin minun oli valittava tarkasteluun tiettyjen vuosiluokkien tietyt tavoitteet. Tutkimukseni koskee yläkoulua. Jos olisin sisällyttänyt tutkimukseen koko peruskoulun ja lukion, yksittäinen haastattelutilanne olisi

venynyt kohtuuttoman pitkäksi tai haastattelun sisältö jäänyt pintapuoliseksi. Rajasin lukion pois, sillä halusin keskittyä jokaista suomalaista koskettavaan peruskouluun. Yläkoulu oli luonteva valinta, sillä alakoulun opettajille ei yleensä kerry yhtä paljon kokemusta musiikinopetuksesta.

Valitsin haastateltavat harkinnanvaraisesti, sillä pyrin tilastollisen yleistettävyyden sijaan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen ja toivoin löytäväni siitä uusia näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2014, 59). Haastattelin neljää opettajaa, jotka löysin omien kontaktieni kautta. Pseudonyymibiografiaan (ks. Taulukko 1) kokosin opettajista nimimerkin, iän, työkokemuksen määrän ja sen pääasiallisen tyypin.

TAULUKKO 1. Pseudonyymibiografia haastatelluista opettajista.

	Ikä	Työkokemus musiikinopettajana (vuosia)	Työkokemuksen tyyppi
MILKA	34	5	yläkoulu ja lukio, myös alakoulu
ESSI	43	15	yläkoulu
SAARA	45	16	yläkoulu ja lukio
TIMO	51	23	vuosiluokat 5-9, myös soitonopetus

4.2.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni on laadullinen ja aineistolähtöinen. Aineiston analyysi noudattelee hermeneuttista fenomenografiaa, sillä pyrin selvittämään ihmisten käsityksiä tietystä asiasta (Rissanen 2006). Hermeneuttisuus viittaa tulosten tulkinnallisuuteen tutkijan taholta, ja fenomenografia keskittyy asioille annettuihin merkityksiin. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämällä löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia yksittäistapauksien perusteella, vaan siinä ollaan kiinnostuneita myös ainutkertaisuudesta (Laine 2015, 32).

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköitä ei päätetä etukäteen, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoitusta ja tehtävänasettelua ajatellen (Tuomi & Sarajärvi 2018,

108). Tutkimustani voisi kuvata myös teoriaohjaavaksi tai teoriasidonnaiseksi, sillä käytin analyysissa teoreettisia kytkeviä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; Eskola 2015, 188) opettajien luovuuskäsitysten kohdalla. Analysoin luovuuskäsityksiä Odenan ja Welchin tutkimuksen *PEPP*-viitekehyksen pohjalta (Odena & Welch 2009, 424, 429). Kuitenkaan en pyrkinyt tutkimuksellani testaamaan teoriaa, vaan luomaan uutta tietoa siten, että aikaisempi tieto vain auttaa analyysin rakentamisessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109).

Teemahaastattelun analyysissa ensimmäinen vaihe on aineiston järjestäminen teemoittain (Eskola 2015, 194). Vaikka aineisto on jo periaatteessa jäsentynyt haastattelun teemoiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92), aina teemojen jakaminen ei ole helppoa, sillä keskustelu ei ole välttämättä edennyt teema kerrallaan (Eskola 2015, 194). Tutkimukseni pääteemat ovat opettajien luovuuskäsitykset, opetussuunnitelman tavoitteet T6 ja T7, sekä opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan. Luovuuskäsitysten alateemojen löytäminen oli vaikeaa, sillä asiaan liittyviä kommentteja ilmeni jatkuvasti haastattelun edetessä. Kokeilin siksi Odenan ja Welchin (2009) *PEPP*-jaottelua, joka on rakennettu musiikinopettajien luovuuskäsityksistä. Jaottelussa luovuuskäsitysten osa-alueita ovat luova yksilö (*person*), luovuutta tukeva ympäristö (*environment*), luova prosessi (*process*) ja luova produkti (*product*) (Odena & Welch 2009, 424, 429). Tämä jako sopi aineistooni erittäin hyvin, sillä kaikki opettajien mainitsemat teemat asettuvat *PEPP*-jaon sisälle, ja jakautuvat sen neljään osa-alueeseen suhteellisen tasaisesti. Toisaalta nämäkin kategoriat läpäisevät osittain toisensa, joten en täysin välttynyt päällekkäisyyksiltä. Opetussuunnitelmaa koskevat kommentit puolestaan teemoittelin haastattelurungon mukaan, sillä haastattelu eteni tavoite kerrallaan. Tavoitteiden systemaattisen käsittelyn seasta erittelin kuitenkin omiksi teemoikseen opetussuunnitelman yleisen kritisoinnin sekä opetustyön käytännön haasteet, sillä ne toistuivat pitkän haastattelun ajan.

Analysoin haastatteluaineiston sisällönanalyysin keinoin. Ruusuvuori ja Nikander (2017) kuvaavat, että sisällönanalyysissä tutkitaan haastattelun puhuttuja sisältöjä. Sanatonta viestintää ja minimipalautteita (esim. *mm*, *hmm*) ei oteta sisällönanalyysissä huomioon (Ruusuvuori & Nikander 2017). Tutkimusongelmaani nähden litterointi sanasta sanaan oli tarkkuutena riittävä. Poistin aineistosta jonkin verran tilkesanoja. Pitkät sitaatit olen erottanut muusta tekstistä sisennyksellä ja lyhyemmät upotin leipätekstiin (Eskola 2015, 203). Muutamaan kohtaan merkitsin opettajan naurun, sillä se tarjoaa olennaista tietoa asenteesta puhuttujen sanojen takana. Naurun merkitsemistä litteraattiin käytetään yleensä keskusteluanalyysissä (Ruusuvuori & Nikander 2017).

Aineistoa analysoitaessa huomio voidaan kiinnittää yleisimpiin vastauksiin, vastausten eroavaisuuksiin tai poikkeustapauksiin (Eskola 2015, 205). Tutkimuksessani vastauksen

yleisyys tai poikkeavuus ei pienen otannan vuoksi ollut kovinkaan kiinnostava seikka, joten pääasiassa keskityin esittelemään vastausten kirjoa. Analyysi kertoo, *millaisia* luovuuskäsityksiä opettajilla on ja *miten* he ymmärtävät opetussuunnitelman tavoitteet käytännössä. Näiden lisäksi kokemukset kunkin tavoitteen realistisuudesta ja toteutumismahdollisuuksista olivat keskeinen tarkastelun kohde, ja näiden osalta myös vastausten yleisyys nousi kiinnostavaksi. Laadullisessa tutkimuksessa painotus on usein mielenkiintoisissa kohdissa (Eskola 2015, 197), ja näitä pyrin analyysissä nostamaan esille. Yhdistin tulokset myös teoreettisiin näkökulmiin ja kouluympäristön mahdollisiin nykyongelmiin (Nikander, Hyvärinen, Ruusuvuori, Jolanki, Pöysä & Karhunen 2010, 29).

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset kysymykset

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on vaikea toimia täysin puolueettomasti, sillä hän on itse tutkimusasetelman luoja ja sen tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Tuomi ja Sarajärvi (2009) kehottavat validiteetin lisäämiseksi raportoimaan tutkimuksen vaiheet ja johtopäätökset mahdollisimman selkeästi. Näin toimimisen lisäksi esittelen analyysissä runsaasti suoria haastattelusitaatteja, jolloin lukija voi itse arvioida, olenko tulkinnut alkuperäisiä sanamuotoja mielekkäällä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.) Reliabiliteettia eli toistettavuutta tai luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136) tutkimukseni tekoon toi harjoitushaastattelu. Harjoitushaastattelussa kokeilin haastattelurungon toimivuutta saadakseni selville, ovatko kysymykset sellaisessa muodossa, että saan vastauksen toivomaani asiaan. Toistettavuutta tukee myös se seikka, etteivät analyysini tulokset poikkea merkittävästi aiemmista aihetta koskevista tutkimuksista.

Eettiseltä kannalta keskeistä tutkimuksessani oli tutkittavien vapaaehtoisuus ja riittävä informaatio tutkimuksesta sekä tutkimustietojen käsittely luottamuksellisesti ja anonymisti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Haastattelut toteutettiin videopuheluin, jotka nauhoitettiin. Haastateltavista kertyi näin ääni- ja videomateriaalia, joiden turvallisesta säilyttämisestä olin tutkijana vastuussa. Säilytin tallenteet henkilökohtaisilla laitteillani salasanan takana ja poistin ne tutkimuksen päätyttyä. Olen tutkimuksessani sitoutunut hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132) seuraamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (TENK 2021, 6–7).

Koska asuinpaikan tai muiden henkilötietojen säilyttäminen ei ollut analyysin kannalta välttämätöntä, anonymisoin aineiston litterointivaiheessa (Nikander ym. 2010, 452). Häivyitin

vastauksista ilmaisut, joista haastateltavan asuin- ja opiskelupaikkakunta tai perheeseen liittyvät seikat voisivat käydä ilmi (Nikander ym. 2010, 452–453). Ilmoitin haastateltavista vain tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja, joiden pohjalta heitä ei voi tunnistaa.

4.4 Tutkijan rooli

Tutkimuksessa minulla on hyvin aktiivinen rooli, sillä muotoilin kysymykset, rekrytoin haastateltavat, toimin haastattelijana, ja analysoin tulokset itse. Omat ennakko-oletukseni esimerkiksi vastausten laadusta eivät saisi vaikuttaa analyysin tuloksiin, mutta aktiivisen roolin vuoksi taustatekijöiden vaikutuksen poistaminen on lähes mahdotonta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Aineiston analyysissä oma roolini vastausten tulkitsijana on merkittävä, minkä vuoksi esitän tulkintani selvästi erillään tutkittavien vastauksista. Koska opiskelen itsekin musiikinopettajaksi ja minulla on mielipiteitä luovuudesta, on vaarana, että painotan tutkittavien vastauksissa niitä näkökulmia, joita pidän itse tärkeimpinä. Laine (2015) kertoo, että tutkija tekee jo aineiston hankkimisen aikana välittömiä ja spontaaneja tulkintoja. Näistä nopeista tulkinnoista pyrin irti kriittisen ja reflektiivisen asenteen avulla, jolloin otan tulkintaani etäisyyttä ja yritän nähdä aineiston uusin silmin. (Laine 2015, 38.)

Tutkimusaiheen alan tunteminen voi olla myös hyöty, sillä jonkinasteinen tuttuus tutkittavan ja tutkijan välillä toimii lähtökohtana merkitysten ymmärtämiselle (Laine 2015, 34). Haastateltavien ajatukset ja mielipiteet saattavat näyttäytyä itselleni ymmärrettävämpinä kuin erilaisen koulutuksen käyneelle. Toisaalta minun on tutkijana irrottauduttava siitä arkisesta oletuksesta, että ymmärrän toisen ihmisen ilmaisun välittömästi, ja sen sijaan tehtävä aineistolle tietoista merkitysanalyysia (Laine 2015, 34).

Luovuus on aiheena abstrakti ja vaikeaselkoinen. Jotta saisin opettajien käsityksistä selkeän mielikuvan, muotoilin haastattelurunkoon kysymyksiä musiikin oppituntien konkreettisesta sisällöstä. Luovuuden abstraktit kuvaukset laskeutuvat käytännön esimerkeillä lähemmäs arkipäivää, jolloin ne on helpompi tulkita haastateltavan tarkoittamalla tavalla.

5 TULOKSET

Jaoin tutkimukseni aineiston kolmeen pääteemaan: opettajien luovuuskäsitykset, opettajien käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteista sekä opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan. Ensin syvennyin luovuuskäsityksiin *PEPP*-jaottelun (Odena & Welch 2009, 424) avulla, toiseksi vertailin opettajien tapoja toteuttaa opetussuunnitelmaa käytännössä, ja kolmanneksi tarkastelin yleistä asennoitumista ja koettuja haasteita suhteessa opetussuunnitelmaan.

5.1 Opettajien luovuuskäsitykset

Odena ja Welch huomasivat tutkimuksessaan, että musiikinopettajien luovuuskäsitykset erosivat toisistaan, mutta opettajat antoivat valaisevia näkemyksiä luovista oppilaista, luovuutta tukevasta ympäristöstä, luovasta prosessista ja luovista musiikillisista tuotoksista (Odena & Welch 2009, 424). Esittelen aineistossani ilmenevät luovuuskäsitykset Odenan ja Welchin jakoa mukailien. Osa-alueina toimivat luova yksilö, luovuutta tukeva ympäristö, luova prosessi, sekä luovan tuotoksen mahdollisuus ja muoto.

5.1.1 Luova yksilö

Aineistossa opettajat kuvailevat luovan yksilön ominaisuuksia monin tavoin. Toisin kuin joissakin kansainvälisissä tutkimuksissa (Zbainos & Anastasopoulou 2012, 59; Kamylylis, Berki & Saariluoma 2009, 25), omassa aineistossani opettajat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että luovuus on jokaisen ihmisen kehitettävissä oleva ominaisuus. Luovuuden näyttäytyminen riippuu opettajien mukaan ainakin yksilön rohkeudesta, hänen oppimistaan työskentelytavoista ja mahdollisista psyykkisistä rajoitteista. Odenan ja Welchin (2009) tutkimuksessa opettajat nostivat esiin oppilaiden erot siinä, että toiset oppilaat pitävät selkeiden ja yksityiskohtaisten ohjeiden seuraamisesta, kun taas toiset pääsevät loistamaan vapaammissa tehtävissä. Opettajan tehtäväksi jää erilaisten oppimistyylien keskellä toimiminen. (Odena & Welch 2009, 424–425; Odena & Welch 2012, 35–36.)

Aineistossani Essi kuvaa luovuutta ajattelun joustavuutena:

Mun mielestä luovuus on myös semmosta jotakin mikä niinku venyy. Se on ihmisen mielen semmosta tiettyä joustokykyä. (Essi)

Essin vastauksissa halki haastattelun korostuu soveltamisen kyky (ks. luku 5.2.2), mikä kuvastanee mielen joustokykä käytännössä. Joustokykä liittyy Essin mielestä myös muiden ihmisten erilaisten ratkaisujen arvostamiseen. Lisäksi Essi kertoo, että musiikillisesti luova yksilö kykenee iloitsemaan musiikista ja osaa tavoittaa toivomiaan tunnetiloja musiikkia kuuntelemalla. Luova yksilö pystyy siis suhtautumaan positiivisesti uudenlaisiin ajattelutapoihin, ja musiikillisesti luova osaa soveltaa musiikkia omiin tarpeisiinsa käytännössä. Luovuuden näkeminen sekä ajattelun taitoina että käytännön toimintana on yleisesti musiikkikasvatuksessa käytetty tapa hahmottaa määritelmää (Odena & Welch 2009, 417–418).

Saaran mielestä luovuuden voi määritellä musiikinopetuksessa joko ”*tiukasti*” tai ”*laajemmin*”. ”Tiukkaan” määrittelyyn sisältyvät luovan yksilön tarkkarajaiset kyvyt, kuten improvisointi, säveltäminen ja uusien ideoiden tuottaminen. Koulutyöskentelyyn Saara haluaa valita ”laajemman” näkökulman:

-- laskisin sitä rimaa tosiaan itselleni ja oppilailleni niin, että kaikki, mitä sä teet – on se sitten musiikissa tai muualla – itse tai ryhmän jäsenenä, toteutat jonkun vaikka biisin tai jonkun rytmikudoksen jossakin yksin tai ryhmässä, niin että kaikki on sitä luovuutta. (Saara)

Tällaisessa määritelmässä luovuus ei vaadi yksilöltä tiettyjä taitoja, ja on siten jokaisen saavutettavissa. Toisaalta laaja määritelmä vaikeuttaa luovuuden ymmärtämistä, sillä termi paisuu suureksi kokonaisuudeksi, jonka ominaispiirteitä on vaikea erottaa. Saara nimeää esimerkkeinä ”*biisin*” ja ”*rytmikudoksen*”, joilla hän pyrkii konkretisoimaan määritelmää. Luovuus on Saaran kuvauksessa tekemistä, jonka toteuttaminen yksin tai yhdessä on mahdollista jokaiselle. Myös Amabilen (1997) mukaan luovuutta voi toteuttaa kuka tahansa. Hän kuitenkin tarkentaa yksilön tarvitsevan luovuuteen sekä riittävät taidot kyseiseltä alalta että luovan ajattelun taidon ja lisäksi sisäisen motivaation (Amabile 1997, 42).

Saaran mielestä luovuuden ilmenemistä ei ratkaise luova potentiaali itsessään, vaan yksilön rohkeus:

Emmä tiedä, onko jotkut luovempia [kuin muut] vai ei, mutta et on jotenki enemmän sitä rohkeutta tuoda niitä omia ideoita esiin. Ja ehkä sitä luottamusta siihen omaan tekemiseen. Että no, mä tein nyt tällasen ja tä on nyt niinku hyvä. (Saara)

Rohkeuden lisäksi viimeinen virke kuvaa yksilön kykyä antaa itselleen tunnustusta onnistuneesta ideasta. Kyky arvostaa omia ideoitaan kertoo itsevarmuudesta ja epäilen sen olevan jossain määrin luovan prosessin edellytys. Omaperäisimmät ideat eivät yleensä ilmene ajattelun alkuvaiheessa, vaan vasta ilmeisimpien ratkaisuvaihtoehtojen jälkeen (Runco 2014, 10), joten suurin oivallus jää saavuttamatta, jos yksilö luopuu liian pian ideansa

kehittelemisestä. Riittävä itseluottamus siis pitää itsekritiikkiä kurissa ja edistää siten onnistumista. Saaran mukaan rohkeus auttaa käsittelemään myös toisilta ihmisiltä saatua kritiikkiä.

Timon mielestä luovuus edellyttää yksilöltä taitoa työskennellä keskittyneesti:

-- niin sanottu luova ihminen -- pystyy uppoutumaan aika lailla totaalisesti siihen, siihen asiaan. -- mun mielestä luova työ on sitä syvää työtä, deep workia. Ja mun mielestä se on ratkasevin juttu. (Timo)

Timo kertoo luovan yksilön kyvystä sulkea muut ärsykkeet pois tietoisuudestaan tai kanavoida ne tukemaan työskentelyä. ”Syvä työ” ilmenee totaalisenä uppoutumisena, joka voi kestää esimerkiksi viisitoista minuuttia tai kokonaisen päivän. Timo mukaan työskentelyn ajallisen keston sijaan olennaisinta on keskittymisen syvyys. Timon kuvaus muistuttaa läheisesti Csikszentmihályin *flow*-tilaa, jossa keskittymisellä on keskeinen rooli (Csikszentmihályi 1991, 84). Timon mielestä luovuuden taito on opittavissa:

-- mä sanosin kyl et suurin osa on opittua, opittua työskentelymuotoa. Ehkä voi olla jonkinlaista taipumusta luovaan toimintaan, mutta jos jonkinlaista oikeeta niin sanotusti tulosta tarvitaan, ni tuota kyl se on oppimisen työmenetelmien kautta mun mielestä. (Timo)

Timon mukaan yksilö voi kehittyä ottamalla käyttöön uusia työvälineitä: kokeilemalla erilaisia työskentelytapoja, kuuntelemalla itselle vierasta musiikkia, yhdistelemällä asioita, kehittämällä soittotaitojaan ja opettelemalla musiikkiohjelmien käyttöä. Luovuus lisääntyy siis haastamalla totuttuja tapoja ja opettelemalla uusia käytännön taitoja. Luovuudessa kehittymistä on vaikea todentaa (Burnard 2010, 52), ja Timo ratkaisee ongelman keskittymällä konkreettisiin työskentelytapoihin. Luovuus kehittyy käytännön taitojen tahdissa, tai on jopa mitattavissa niiden kautta, mikä näkyy ”syvän työn” käyttämisenä luovien taitojen mittarina.

Milkan mielestä luovuus on lahjakkuuden ja *flow*-tilan ”välimuoto”, jossa lahjakkuus voi olla synnynnäistä tai opittua. Kun yksilön lahjakkuuden päästää *flow*-tilaan, ilmenee luovuutta:

Luovuus sitte syntyy siinä flow-tilassa, siitä jonkunlaisesta lahjakkuudesta, joko opitusta tai geneettisestä lahjakkuudesta -- (Milka)

Timon ”syvä työ” kuvaa tietoista työntekoa, kun taas Milkan *flow*-tila kuulostaa vapaammalta tilalta, jossa lahjakkuus pääsee loistamaan melko vaivattomasti. Kummassakin kuvauksessa luovuus ilmenee luovassa hetkessä, johon linkittyvät sekä opitut taidot että mahdollinen synnynnäinen etu. Lahjakkuuden käsite löytyy vain Milkan vastauksissa, joskin myös Saara viittaa yksilön ”lahjoihin”. Jos luovuudelle suotuista geneettinen lahjakkuus todella on

olemassa, sen ilmenemisen ratkaisee Timon ja Milkan mielestä yksilön kyky saavuttaa luova mielentila. Myös Csikszentmihályin mukaan ympäristöllä ja perhesuhteilla voi olla vaikutusta siihen, millaiseksi lapsi kasvaa *flow*-tilan kokemisen helppouden suhteen (Csikszentmihályi 1991, 89), ja näin ollen mahdollinen geneettinen lahjakkuus ei määrittele koko lopputulosta. Luovaa prosessia ja *flow*-tilaa on käsitelty lisää luvussa 5.1.3.

Essin mielestä jokaisella ihmisellä on luovuutta, mutta yksilöitä ”*enemmän tai vähemmän kahlitsee tietyt asiat*”. Saara, Milka ja Essi kertovat lasten ilmaisevan luovuutta rohkeammin kuin aikuiset. Saaran mielestä tämä johtuu lasten vähäisemmästä itsekritiikistä aikuisiin verrattuna, Milkan mielestä lasten vapautuneisuudesta ja Essin mukaan ihminen on aikuisena oppinut kokemaan enemmän häpeää. Ikään liittyvät seikat voivat Saaran, Milkan ja Essin mielestä vaikuttaa luovuuden ilmenemiseen. Essi kuvaa aikuisen ihmisen minäkuvan joustamattomuutta:

Et ehkä liikaa aikuiset itseään kategorisoi tiettyyn roolin, et mä en oo luova. (Essi)

Toisaalla myös lasten on huomattu rajoittavan luovuuttaan vääränlaisten oletusten vuoksi: Säveltämiseen kannustavassa Koulujen BiisiPumppu -projektissa osa lapsista ilmoitti projektin alussa, etteivät he osaa tehdä tekstejä tai ”biisejä” (Partti & Ahola 2016, 19). Lapset siis olettivat tietävänsä, miten laulutekoprosessi tapahtuu ja millaisia taitoja se vaatii, ja tuo oletus sisälsi asioita, jotka ylittivät heidän taitotasonsa. Yksilön luovuus voi vapautua, kun hän oppii tulkitsemaan luovuuden itselleen mahdolliseksi. Tällaiseen tulkintaan koulun musiikinopetuksen tulisi rohkaista.

Saara arvelee nuorten kokevan teini-iässä pelkoa ja arkuutta olla oma itsensä, jolloin on vaikea heittäytyä luovuuteenkaan. Essin puheessa nousee useasti esille yläkoululaisten psyykinen pahoinvointi, jonka Essi kertoo rajoittavan koulutyöskentelyä. Luova tehtävä on rakennettava selkeäksi, jotta tilanne on ”*mahdollisimman selkee ja turvallinen*”:

Ja et ne tehtävät on sen oppilaan taitotasolle ja ehkä henkiselle hyvin- tai huonostivoinnille sopivia. Koska seki on yks haaste nykyään että siel on porukkaa, jotka ei syystä tai toisesta pysty mihinkään. (Essi)

Kyseessä on monen oppilaan kohdalla toivottavasti ohimenevä ilmiö, mutta on joka tapauksessa myönnettävä, että terveydelliset seikat saattavat rajoittaa yksilön luovuutta. Toisaalta vaikeita tunteita voi purkaa luovuuden kautta, joten pahoinvointi voi toimia luovuutta tuottavana kanavana ainakin akuutin tilanteen ratkettua.

5.1.2 Luovuutta tukeva ympäristö

Opettajien kuvauksissa luovuutta tukeva ympäristö kannustaa ja rohkaisee uuden kokeilemiseen tarjoamalla riittävän selvät ohjeet, joita voi tarvittaessa seurata soveltaen. Luovuuteen tarvitaan siis motivaatiota, suuntaviivoja ja vapautta. Milka kutsuu luovuuden opettamista mieluummin ohjaamiseksi:

Voiko sitä [luovuutta] opettaa, niin ihan vaan niinku ohjata. Ehkä käyttäisin sanaa ”ohjata” siihen. Ja kannustaa ja rohkaista. Ei niinkään, et... Ku ”opettaminen” aina sisältää kuitenkin jonkunlaista semmosta, miksi sitä sanois, semmosta raamia... Mutta [oppilaita voi] sillai ohjata lempeästi oman luovuutensa pariin. (Milka)

Essi, Saara ja Milka puhuvat turvallisesta olost ja ilmapiiristä tärkeänä edellytyksenä luovalle toiminnalle. Essin mielestä luovuus on ”vapautta ajatella ja tehdä”, ja se sisältää myös kontrollista luopumista. Aikuisen täytyy taata toiminnalle ”absoluuttinen turvasaareke”, jotta oppilas uskaltaa heittäytyä luovuuteen. Saaran mukaan ”turvallinen ilmapiiri” ja ”kannustava meininki” ovat hyvien ohjeiden rinnalla tärkeimpiä huomioon otettavia asioita. Milkan kuvauksessa turva luo perustan toiminnalle. Turvallisen ilmapiirin merkitys luovassa tuottamisessa painottuu myös Henry Lightfootin pro gradu -tutkielmassa (Lightfoot 2021, 46).

Essin mukaan turvallinen ilmapiiri tarkoittaa, että luokassa ”ei kukaan pyörittele silmiään eikä dissaa”, ja Saaran mielestä yksilön täytyy pystyä luottamaan, ”ettei sieltä tuu heti sanomista, jos jotakin vähän yrittää”. Turvallinen ilmapiiri muodostuu siis ympäröivän ryhmän kannustavasta suhtautumisesta yksilön toimintaan, tai ainakaan palaute ei saisi olla lannistavaa. Saaran ja Essin mielestä turvallisen ilmapiirin luominen ei kaikissa opetusryhmissä onnistu. Milka puolestaan kertoo ilmapiirin rakentamiseen kuluvan paljon aikaa. Myös Essi pohtii ajankäyttöä ja musiikintuntien hajanaista sijoittumista kalenteriin:

Et mä nään niin vähän niitä oppilaita viikossa, et muodostaakseni kuvan heistä ni haluan ensiks nähä ne siinä ja pitää ohjat käsissä ja luoda sen turvallisen tunteen, että mä osaan tän homman, et älkää pelätkö. Et tääl ei oo meteliä eikä täällä oo työrauhaongelmia eikä tääl kiusata ketään. (Essi)

Hyvä oppilaantuntemus auttaa opettajaa tuottamalla tietoa sekä oppilaiden musiikillisista taidoista että rohkeudesta keksiä ja kokeilla (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66), mutta tällaisen tuntemisen kehittyminen vaatii aikansa. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen kertovat opetusprosessista, jossa oppilaat toiminnan aluksi täyttivät kyselylomakkeen koskien aiempia sävellyskokemuksia, asenteita, tavoitteita ja ohjaukseen liittyviä toiveita (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 69). Lomake saattaisi nopeuttaa oppilaaseen tutustumista. Muhosen (2016) mukaan luovuuteen ohjaaminen vaatii myös opetussuunnitelmalta myötämielisyyttä luovuuden

ilmenemistä kohtaan. Tämä näkyy erityisesti siinä, onko uusien asioiden kokeilemiselle ja tutkailulle varattu riittävästi aikaa. (Muhonen 2016, 117.) Ajankäyttö mainitaan luovuuden yhteydessä usein, ja monesti opettajat kertovat tutkimuksissa, ettei aikaa luovuuden toteuttamiseen ole riittävästi (Kampylis & Argyriou 2008, 152; Fairfield 2010, 89).

Luovan toiminnan toteuttamiseen vaikuttaa oppilaiden kyky toimia luovassa tilanteessa. Odenan ja Welchin tutkimuksen opettajat mukauttivat luovista tehtävistä sopivia eri oppilaille (Odena & Welch 2009, 431), ja Essikin kertoo antavansa usein ”vähintään ryhmän sisällä viidet eri ohjeet”. Lisäksi hänellä on muutamia opetusryhmiä, joiden opetus on ”täysin opettajajohtosta”, sillä vapaampi työskentely ei onnistu. Myös Karjalainen-Väkevän ja Nikkasen mukaan oppilaiden väliset erot ovat suuria, ja jotkut oppilaista tarvitsevat selkeät ohjeet ja mallit, kun taas toiset pystyvät työskentelemään itsenäisesti (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Samalla yksilöt yhdessä muodostavat ryhmän, jonka toimintakyky kokonaisuutena vaikuttaa siihen, millaisia luovia tehtäviä opettaja ryhmälle tarjoaa:

Että vaikei se ois ilmapiiriongelma, et siel ois ihan hyvä meininki, niin sit siellä voi olla kuitenkin sellasia oppilaita, yksi tai useampi, jotka esimerkiksi niinkun ei pysty minkäänlaiseen vapaaseen työskentelyyn. Et se pitää olla hirmu etukäteen mietittyä ja strukturoitua se tekeminen. Että se on yksi mikä kyllä tota rajoittaa. (Saara)

Yllättävänä huomiona Essi kertoo oppilaiden muuttuneen hänen uransa aikana aremmiksi älypuhelimien yleistymisen vuoksi. Oppilaat pelkäävät suorituksen päätymistä nettiin, jolloin turvan tunne poistuu:

-- oli semmonen musaporukka ja mä pyysin niitä, et lauletaan lucianpäivänä käytävällä, ja tehdään jotakin ja sit ne sano et en mä voi ku joku kuvaa sen. Ni sit mul tietenki välähti siinä et nyt me ollaan täs pisteessä, et mä en voi siel käytävällä kontrolloida, et jos joku halua sen kuvata ja laittaa tonne nettiin. (Essi)

Luovassa toiminnassa opettajalla on rooli kannustajana, rohkaisijana ja tehtävänannon asettajana. Timo kertoo, että pedagogia ”palastelee” luovuuden ”hyvin pieniin osiin”, jolloin oppiminen etenee sopivalla vaikeusasteella. Saaran mielestä reunaehtojen on oltava selkeät ja tehtävän ”järjellinen”, siis toteuttamiskelpoinen ja realistinen, jotta oppilas ei ”heitä kirvestä kaivoon saman tien”, vaan jatkaa tehtävän loppuun asti ja saa siitä onnistumisen kokemuksen. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen toteavat, että ilman ohjeita työskentelyä on vaikea aloittaa, mutta liian tiukat ohjeet puolestaan eivät jätä tilaa omalle keksimiselle (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Milka näkee vaaraksi jälkimmäisen vaihtoehdon, jossa luovuus jää tehtävänannon jalkoihin:

Mut se että kannattaako luovuutta sitte loppupeleissä ohjeistaakaan liikaa, tai sillai pistää sille semmosia raameja, ni se on kans aika iso juttu, jos niin tekis. (Milka)

Essi sanoittaa samantyyppisen ajatuksen pohtiessaan oppilaiden riittävää neuvomista toiminnan aikana. Oppilaan pitäisi saada tarvitsemansa tuki, kun taas toisaalta luovassa tehtävässä Essi ei halua päätyä ”ohjailemaan” tehtävää liiaksi. Tasapaino tehtävän käsikirjoituksen ja tilan antamisen välillä onkin tärkeä ottaa huomioon (Muhonen 2016, 118). Timo pitää luovaa tehtävää vain inspiraation lähteenä, jonka ulkopuolelle päätyminen voi sallia:

-- jotkut ryhmät – me työskennellään aina ryhmissä – meneekin oikeestaan ihan eri suuntaan. Niin siinä voi opastaa, että sä voit jatkaa tota. Et tää ei oo tehtävänanto, mutta toi on hyvä idea. (Timo)

Samaan tapaan Odenan ja Welchin tutkimuksessa opettajat määrittivät luoviksi sellaiset sävellykset, jotka poikkesivat tehtävänannosta (Odena & Welch 2009, 429). Toisaalta tarkat toimintamallit ovat Timon mielestä etu:

Mä ajattelen että mitä selkeemmät struktuurit kaikessa on ni sitä parempi on työskennellä. Ja myöskin sitä parempi on työskennellä myöskin luovasti. (Timo)

Timo näkee koulun otollisena ympäristönä luovuudelle juuri siksi, että koulussa *mennään aika ”tiukoissa struktuureissa”* ja jopa *”minuuttiaikataululla”*. Nämä rakenteet voivat tukea luovaa työskentelyä. Luovuus tarvitsee rajat, joiden sisällä irrotteleminen tapahtuu (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66).

Saaran kuvauksessa kouluympäristö ruokkii luovuutta opettajan toiminnan kautta:

-- ainakin voi juurikin antaa niitä välineitä. -- millä sitä luovuutta voi toteuttaa. Sehän voi olla nyt vaikka se pieni soittoaito nyt vaikka ukulelessa tai kitarassa, tai joku... (Saara)

Saara listaa opettajan tarjoamiksi välineiksi soitto- ja laulutaidon kehittämisen, tietoteknologiaan tutustuttamisen ja bändin perustamisen. Opettaja antaa oppilaille *”välineitä ja mahdollisuuksia”*, joilla musiikillisia ideoita voi toteuttaa. Saaran puheessa toistuu oppilaan rohkaiseminen musiikkiharrastukseen vapaa-ajalla, sillä suuret ryhmäkoot ja pienet tuntimäärät rajoittavat musiikillisen luovuuden mahdollisuuksia koulussa.

Koulun aikataululliset rakenteet ja opettajan tarjoamat konkreettiset taidot viittaavat ympäristön jokseenkin fyysisiin ominaisuuksiin, kun taas rohkaiseva ilmapiiri tukee toimintaa psyykkisesti. Odenan ja Welchin haastattelemat opettajat jakoivat luovuutta tukevan ympäristön emotionaaliseen ja fyysiseen ympäristöön (Odena & Welch 2009, 425; Odena & Welch 2012, 36), ja aineistossani molemmat puolet nousevat esiin. Kaikkein fyysisimmillään

opettajat kuvaavat ympäristöä käytettävissä olevan laitteiston ja tilojen kautta. Essi nimeää opettajan tehtäväksi luoda puitteet, joihin sisältyvät ainakin tarvittavat soittimet, tilat ja riittävä aika, mutta tilat uhkaavat todellisuudessa loppua kesken, kun työskennellään ryhmissä. Timon luokkahuoneen pieni koko määrittää jopa koulun soitinvalikoiman; laattasoittimia ei voi hankkia, koska niille ei ole tilaa. Toisaalta tietoteknologiaa on Timolla käytettävissä riittävästi. Odenan ja Welchin tutkimuksen kaikki osallistujat toivoivat, että heillä olisi enemmän luovaan toimintaan liittyviä fyysisiä resursseja (Odena & Welch 2009, 431), ja koettua resurssien puutetta on havaittu myös muissa tutkimuksissa (Fairfield 2010, 89). Aineistossani koulun resurssit nousevat esiin erityisesti tieto- ja viestintäteknologian ja suurien ryhmäkokojen kohdalla.

5.1.3 Luova prosessi

Timo sanoittaa luovuuden prosessiksi. Prosessin piirteitä löytyy muidenkin opettajien kuvauksista, ja ne liittyvät sekä ajatusten kehittämiseen että ulkoisesti havaittavaan työskentelyyn. Luova prosessi saattaa opettajien mukaan tapahtua myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajat eivät luettele luovan prosessin vaiheita, vaan keskittyvät sen osatekijöihin samantyyppisesti kuin Amabile (Amabile 1997, 42–44; ks. luku 2.2.3).

Ojalan ja Väkevän (2013) mukaan säveltämisen voi nähdä joko teoksen syntyyn tähtäävänä ammattimaisena suorituksena tai tutkivana toimintana, jossa etsitään musiikillisesti järjestetyn äänen luovia mahdollisuuksia. Jälkimmäinen korostaa säveltämistä prosessina produktin sijaan. (Ojala & Väkevä 2013 10–11.) Sungurtekinin tutkimuksen turkkilaisopettajat näkivät luovuuden ennen kaikkea prosessina (Sungurtekin 2021, 179). Luovan prosessin yhteydessä kuulee usein puhuttavan *flow*-tilasta, joka toimii Milkalle luovuuden määritelmänä:

Jos sitä lahjakkuutta niinku päästää flow-tilaan tai semmoseen niinku, päästää sen vapaaksi. Ni sitten se luovuus ois siinä. (Milka)

Flow-tila on Csikszentmihályin nimeämä syvän keskittymisen tila, jossa käsillä oleva tehtävä on yksilölle motivoiva, työskentely etenee vaivattomasti ja yksilö kokee tehtävän haastavuuden sopivaksi itselleen (Csikszentmihályi 1996, 110–111). *Flow*-tilaan sisältyy aina luovan toiminnan piirteitä (Csikszentmihályi 1991, 74), mutta kyseenalaistan, sisältääkö luova toiminta aina *flow*-tilan, kuten Milkan kuvauksesta on tulkittavissa. Toisaalta Milka lisää tarkoittavansa *flow*-tilalla tilaa, jossa lahjakkuus pääsee vapaaksi. Niinpä Milka ei ehkä ajattele *flow*-tilaa yksittäisenä hetkenä, vaan kuvailee motivaation ja innokkuuden värittämää

työskentelyä ylipäättään. Joka tapauksessa innokas työskentely on Milkan mielestä luovaa, eikä produktin laatu ole luovuudelle olennainen mittari:

Innostuminen. Ni siitä sen näkee sen luovuuden, et sieltä jotakin alkaa kytämään. (Milka)

Timo pohtii ulkoisen pakon monesti edesauttavan luovan työn valmistumista, ja tällöin ajaututaan kauas Milkan kuvailemasta innostumisesta. Odenan ja Welchin tutkimuksessa puolet opettajista oli sitä mieltä, että ajallinen paine vaikutti työskentelyilmapiiriin negatiivisesti, mikä häiritsi oppilaiden sävellysprosessia (Odena & Welch 2012, 36). Ratkaisevaa lienee sisäinen motivaatio ja omistajuus prosessia kohtaan, sillä ulkoa määrätty tehtävä ymmärrettävästi kadottaa hohtonsa herkästi, ellei se ole alkanut inspiroida tekijää henkilökohtaisesti. Kuitenkin inspiraation sijaan Timo ja Saara sanoittavat luovuuden työnteoksi. Tämä työnteke tapahtuu ”kehittelemällä”:

Se on ideoiden ja asioiden kehittäminen -- (Timo)

-- kaikkea, mitä itse kehittelet niinku omasta päästäsi, mitä tahansa semmoista itse luotua, tehtyä, ajateltua -- (Saara)

Luovuuteen liittyy idean muokkaaminen yksilön aktiivisen toiminnan seurauksena. Saara kuvaa muokkaamisprosessia edellisen lainauksen lisäksi verbeillä ”kehittää”, ”miettiä”, ”pohtia”, ”päättää”, ”soittaa” ja ”valita”. Timon mielestä luovassa prosessissa liikutaan tietoisesta ajattelusta ja alitajunnan välillä, jolloin toiminta on toisinaan suunniteltua, toisinaan ei.

Luovan idean muokkaamiseen yksilö käyttää hänelle kertyneitä tietoja ja taitoja. Essi painottaa keksimisen rakentuvan aiemmin kerätyn osaamisen päälle:

-- sul on tietyt pelivälineet, joilla sä pelaat, ja sä pystyt keksimään uusia asioita, koska sä jo osaat jotakin -- (Essi)

Essi kertoo, että oppilas voi keksiä oman sointukierron opittuaan, mitä sointukierto tarkoittaa. Tällaisessa luovuuskäsityksessä luovuus ei synnytä uutta, vaan yhdistelee vanhoja asioita uudella tavalla (Vygotski 2004, 10–11; Uusikylä 2012, 27). Myös Timolle luovuus on pakissa olevien ”palasten yhdistelyä” ja käytettävissä olevan ”sanaston” ja ”välineistön” hyödyntämistä.

Opettajien vastauksissa oppilaan luovaa prosessia tarkastellaan ulkopuolelta. Opettaja organisoi toiminnan, mutta varoo itse vaikuttamasta lopputulokseen. Sari Muhonen ehdottaa väitöskirjassaan, että opettajien tulisi useammin osallistua prosessiin ja toimia oppijana oppilaiden joukossa (Muhonen 2016, 122). Aineistostani ei löydy mainintoja tällaisesta

toteutustavasta. Opettajan ja oppilaan roolit esitellään selvästi erillään, vaikkakin Essi ja Milka mainitsevat luovuuden ilmenevän myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa:

-- et mä osaan luoda tekstiä tai mä osaan keskustella, mä luon keskustelua tai mä luon ajatuksia (Essi)

Mun mielestä esimerkiksi ihmisten välinen kanssakäyminen on luovuutta. Keskustelut ja kohtaaminen ja kaikki se niinkun. (Milka)

Haastattelussa Milka kuvailee tilannetta, jossa yksi oppilas oli saanut koko luokan innostumaan uudesta musiikkigenrestä. Tällaisen toiminnan Milka nimeää sosiaalisesti lahjakkaaksi ja luovaksi, sillä oppilas osasi muuttaa omalla vuorovaikutuksellaan toistenkin asennetta. Jälleen luovuuden määritelmä laajenee, ja sen rajoja on vaikea löytää.

Milka ja Essi näkevät sosiaalisissa tilanteissa luovuutta, mikä voi johtua tilanteiden improvisatorisuudesta. Toisen ihmisen toimintaa ei voi arvata ennalta, ja oma toiminta on sovitettava siihen, miten toinen milloinkin käyttäytyy. Tietyllä tapaa sosiaalisen ulottuvuuden voi sisällyttää luovuuteen aina, sillä sosiaalinen ympäristö on jo ennalta vaikuttanut luovuutta toteuttavan yksilön ajatteluun ja toimintaan (Runco & Beghetto 2019, 8–9).

5.1.4 Tuotoksen mahdollisuus ja muoto

Haastattelemistani opettajista jokainen on sitä mieltä, että luovasta toiminnasta ei välttämättä synny luovaa tuotosta, vaikka sekin on toki mahdollista. Saara listaa luovan prosessin lopputuloksiksi esimerkiksi ajatustason tapahtumia, joita hän ei pidä tuotoksina:

Ei, siis ei välttämättä tarvi tulla tuotosta. Että sehän voi olla... ihan joku uusi ajatuskin tai uusi näkökulma tai uusi huomio. (Saara)

Saara lisää luovuuden näyttäytyvän ideoina projektin toteuttamisessa. Asian uutuus siis määrittää luovuutta. Timo kutsuu luovuutta prosessiksi, mutta asettaa lopputuotoksen silti toiminnan tavoitteeksi:

Enemmän mä ajattelen kuitenkin sitä luovuutta prosessina. Jos sä aattelet musantekoo, ni eihän siitä välttämättä tuu mitään. Alotat tekee kappaletta, biisiä, niin tuota se voi jäädä sinne kovalevyllle luonnoksena pitkäksi aikaa. (Timo)

Timolle luova prosessi on jotakin, mikä pyrkii kohti lopputuotosta. Myös Milkan näkemyksessä prosessista syntyy uutta, vaikka lopputuloksen valmiusaste ja muoto jäävät avoimiksi:

Kyllä siinä jotakin synnyttää mut että kelle synnyttää ja mitä synnyttää, niin se taas että mikä on se päätepiste, ni sitä ei välttämättä oo. (Milka)

Milkan mielestä tekijä itse määrittelee, milloin toiminta on luovaa ja milloin mahdollinen päämäärä on saavutettu. Ajatus eroaa jyrkästi Amabilen ja Pillemerin sekä Csikszentmihályin teorioista, joissa luovuus määritellään lopputuloksen pohjalta, ja määrittelyn tekevät alan asiantuntijat (Amabile & Pillemer 2012, 6; Csikszentmihályi 1996, 28).

Essi tarkoittaa, että opettajan tehtävä on kertoa, pyritäänkö luovalla toiminnalla lopputulokseen vai ei. Tämä on oppilaalle olennainen tieto tehtävää suoritettaessa. Usein luovuus kuitenkin ilmenee suhteessa aikaan, eikä lopputuotosta nähdä olennaisena tekijänä:

Se voi olla luova hetki. (Essi)

Ei synny tuotos. Vaan se [luovuus] näkyy siinä tilanteessa. Siinä hetkessä. (Milka)

Milkan mielestä onnistunut, luovaa toimintaa sisältävä musiikintunti voi olla teos jo itsessään. Tällainen musiikintunti on hetki, joka eräällä tapaa valmistuu, mutta ei tallennu jälkikäteen tarkasteltavaksi. Essikin näkee tallentamisen toissijaisena:

Shän voi olla vaikka liikekieltä, -- tai keksimistä jonkun heilumisen johonki tiettyyn rytmiin niin onhan sekin... Eihän se ole uusi keksintö, mutta se on sen ihmisen oma tuotos sillä hetkellä eikä se vaadi sitä, että se tallennetaan -- (Essi)

Essin vastaus kuvastaa sekä arkipäivän luovuutta (*little-c*) että henkilökohtaista luovuutta (*P-creativity*) (ks. luku 2.2.1), jossa idea on uusi vain keksijälle itselleen. Tällaiset ajatukset kuuluvat kaikkien opettajien vastauksissa.

Toisinaan luovasta toiminnasta syntyy tuotos. Aineistossa luovan tuotoksen muodoiksi mainitaan ”biisi”, kappale, sävellys, improvisaatio, ”spontaanit jamit”, musiikkivideoprojekti, musiikkiteknologinen tuotos, kehollinen ilmaisu ja tanssi, rytmikudos, äänimaisema, musiikillinen tulkinta, tarinankerronta, useiden oppiaineiden yhteistyöprojekti ja oppilaan itse suunnitteleman oppitunnin pitäminen. Nämä kaikki voisi nimetä myös luoviksi harjoituksiksi tai toimintatavoiksi musiikin oppitunneilla. Veera Tuomen maisteritutkielmassa mainitut toimintatavat olivat samansuuntaisia tai jopa sanatarkasti samoja (Tuomi 2012, 88).

Odenan ja Welchin tutkimuksessa opettajien käsitykset luovista musiikillisista tuotoksista erosivat toisistaan, vaikka heillä oli kaikilla sama pakollinen opetussuunnitelma (Odena & Welch 2009, 425). Myös omassa aineistossani opettajien nimeämät luovan tuotoksen muodot erosivat toisistaan. Kuitenkin he todennäköisesti allekirjoittaisivat toistensa vastaukset, sillä kaikki aineistossa mainitut luovat tuotokset ovat kokemukseni mukaan suomalaisessa musiikkikasvatuksessa yleisesti tunnettuja.

Essi ja Milka painottavat, ettei luovaa tuotosta tule arvioida. Samoin totesivat musiikinopettajat Mathlinin pro gradu -tutkielmassa (Mathlin 2019, 33, 43). Arvioinnin jättäminen syrjään on Amabilen tutkimusten pohjalta perusteltua, sillä ulkoinen palkkio saattaa heikentää luovuutta (Amabile 1985, 397; Amabile & Pillemer 2012, 7). Sisäinen motivaatio sen sijaan olisi hyödyksi, mutta sen ohjaaminen ulkoapäin on vaikeaa (Amabile 1985, 397). Essi tavoittelee oppilaiden sisäistä motivaatiota yrittäessään vakuuttaa oppilaat siitä, että lopputuotosta ei arvostella. Ajatuksen ymmärtäminen on Essin oppilaille vaikeaa, sillä ”*ne on käyny kuus vuotta kouluu mis kaikki oikeestaan tehdään opettajaa varten*”.

Tuotoksen sijaan Essi arvioi oppilaiden ryhmätyötaitoja ja yksilön kehittymistä. Essi tekee luovuuden arviointia ainakin summatiivisesti eli vertaamalla alku- ja lopputilannetta toisiinsa:

-- ni ilmoitin jo kurssin alussa että -- mä yritän arvioida sitä, miten te teette töitä toistenne kanssa ja miten sä kehityt ehkä jopa taidoiltasi tämän kahdeksan tai kymmenen viikon aikana. (Essi)

Milka puolestaan rajaa luovien tehtävien arvioinnin yksinomaan formatiiviseksi eli toiminnan aikana annettavaksi palautteeksi:

-- [luovien tehtävien arviointi] on sitä formatiivista, sitä mitä Wilmaan laitetaan ja sitä mitä itse myöskin palautteena annat nuorelle, ni se on sitä. -- se tulee se palaute siinä hetkessä -- (Milka)

Muhonen kannustaa toiminnan aikana tapahtuvaan arviointiin (*assessing-in-action*), sillä se mahdollistaa prosessin tarkastelun lähietäisyydeltä ja helpottaa tarkentavien kysymysten esittämistä (Muhonen 2016, 122). Odenan ja Welchin tutkimuksessa opettajilla oli selkeä näkemys tuotosten arvioinnista (Odena & Welch 2009, 425), mutta omasta aineistostani tällaista näkemystä ei ole havaittavissa, sillä en kysynyt aiheesta suoraan. Luovuuden arvioinnin tarve ja sen toteutustavat sopisivat aiheeksi uudelle tutkimukselle. Luovuuden arviointi on aiheena herkkä, sillä luovan tuotoksen ajatellaan kumpuavan tekijän persoonasta aivan erityislaatuksella tavalla, jolloin arviointi voi tuntua kritiikiltä persoonaa itseään kohtaan:

Koska aina jos sä jotakin itsestäsi annat, niin se on niinkun sinusta ni sitte ku sitä kritisoidaan ni onhan se aikamoista. (Saara)

Opetussuunnitelman mukaan arviointi kohdistuu oppilaan taitoihin esimerkiksi äänellisten elementtien kehittämisessä, musiikillisten ideoiden toteuttamisessa ja musiikkiteknologian mahdollisuuksien käyttämisessä (POPS 2014, 425). Mahdollisen lopputuotoksen luovuus jätetään siis arvioinnin ulkopuolelle.

5.2 Opettajien käsityksiä opetussuunnitelman tavoitteista

Jaoin opetussuunnitelman tavoitteet T6 ja T7 kolmeen osaan: oppilaan luova suhde musiikkiin (T6), improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen (T6), sekä tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö (T7). Improvisointia, sovittamista ja säveltämistä käsittelem selkeyden vuoksi toisistaan erillään siinä määrin kuin aineisto sen sallii. Laadin vastauksista taulukot, joihin kokosin opettajien niitä kommentteja ja omia johtopäätöksiäni, joita pidän erityisen keskeisinä. Taulukot siis kertovat, mitkä aineiston piirteet saivat eniten painoarvoa analyysissa, ja lukija voi arvioida, olenko keskittynyt olennaisiin asioihin. Taulukot helpottavat myös opettajien ajatusten vertailua keskenään.

5.2.1 Oppilaan luova suhde musiikkiin (T6)

*1. Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin (T6)
(POPS 2014, 422–423)*

Selvitin, miten opettajat ymmärtävät tavoitteen *kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin* ja miten tätä tavoitetta toteutetaan käytännössä. Etukäteen epäilin, että tavoite saatetaan ymmärtää eri tavoin, joten kysyin opettajilta, mitä oppilaan luova suhde musiikkiin tarkoittaa. Kysymykseen ”mitä oppilaan luova suhde musiikkiin mielestäsi tarkoittaa” Saara ja Milka kuitenkin vastasivat kertomalla, miten oppilaan luovaa suhdetta musiikkiin voi tukea. ”Luova suhde johonkin” on ilmaisuna vaikeatulkintainen, joten opettajat muotoilivat kysymyksen paremmin ymmärrettävään muotoon. Saaralta en saanut suoraa vastausta kysymykseen, enkä enää palannut siihen. Milkan kohdalla muotoilin kysymyksen uudelleen.

Milkan mielestä oppilas, jolla on luova suhde musiikkiin, ”tekee musiikkia itse”, ja hänellä on jokin erityinen mielenkiinnon kohde musiikin alueella. ”Itse tekemisellä” Milka oletettavasti viittaa koulun ulkopuolella tapahtuvaan harrastamiseen:

-- mahdollisesti tekee sitä [musiikkia] itse. Oli se sitte tanssia, soittamista, soitinrakennusta, mitä tahansa. Joku semmonen erityinen mielenkiinnon kohde --. (Milka)

Kuitenkin Milka kokee kysymyksen vaikeaksi, sillä luovuuden määrittäminen ei ole helppoa:

Sitte tuota... Luova suhde musiikkiin. Luova. Suhde. Musiikkiin. -- Ja just ku sitä mietittiin aiemmin että mikä ylipäänsä on luovaa, ja näin edespäin. Ni siihen mä jäin jotenki kiinni, että luova suhde mus-. Että pitääkö sen niinku kehittää tai tehdä aina jotakin uutta, -- Niin. Äh. Vaikee. (Milka)

Timo ottaa puheeksi opetussuunnitelman tulkitsemisen haasteet. Hänelle oppilaan luova suhde musiikkiin on *”tekemistä niitten tehtävänantojen puitteissa, millä me lähetään sitte toteuttaa omia projekteja”*. Tähän Timo kuitenkin jatkaa huvittuneena:

*Ja ja *nauraa* ja siis sehän [opetussuunnitelman] teksti on semmosta, että emmä sitä ymmärrä itekään.
(Timo)*

Essi määrittelee luovan suhteen olevan sitä, että oppilas saa musiikista iloa. Ilon voi saavuttaa *”soittamalla, laulamalla, kuuntelemalla, ymmärtämällä, tietämällä”*, ja *”saamalla jotain itsellesi”*.

Oppilaan luova suhde musiikkiin on ilmeisen vaikea määritellä. Määritelmät kuvastavat mielestäni oppilaan henkilökohtaista, positiivista suhdetta musiikkiin ylipäättään. Jos olisin kysynyt, miten *”henkilökohtainen suhde musiikkiin”* ja *”luova suhde musiikkiin”* eroavat toisistaan, asia olisi ehkä sanoitettu toisin.

Oppilaan luovan musiikkisuhteen tukemiseksi opettajat tarjoavat positiivisia kokemuksia, suusanallista kannustusta ja palautteen antamista, toimivaa eriyttämistä, tietoa musiikin harrastusmahdollisuuksista koulun ulkopuolella, vieraaseen musiikkiin tutustuttamista ja toisaalta kannustusta kuunnella itselle mieluista musiikkia. Saara sanoittaa opettajan tehtäväksi tukea oppilaan musiikkiharrastuksen alkamista:

*-- mun tehtävä on antaa sellasia välineitä ja työkaluja että ne oppilaat tietäisi, osaisi jatkossakin -- Tai ainakin ne ois tietosia että miten ne voi harrastaa musiikkia tai tehdä musiikkia tai saada lisää tietoa musiikista -- kuinka sinä voit sitten jatkossa kehittää sitä omaa musiikillista minää tai tekemistä --
(Saara)*

Saara käyttää oppilaan luovan musiikkisuhteen esimerkkinä tilannetta, jossa oppilas on musiikintuntien inspiroimana hankkinut itselleen jonkin soittimen, aloittanut laulutunnit tai alkanut tehdä musiikkia jollakin ohjelmalla. Päämääräksi piirtyy oppilaan musiikkiharrastus. Milkakin pohtii koulun aikataulun kiireisyyttä, jonka vuoksi oppilasta tulee kannustaa luovaan toimintaan koulun ulkopuolella. Essin tavoitteena puolestaan on oppilaan kokemus siitä, että musiikintunnilla *”oli ihan kivaa ja mä ehkä jopa opin jotain ja mulla ei jääny semmonen olo et mut lytättiin tai mä en osannu”*. Essi mainitsee opetuksen haasteeksi oppilaat, joiden taitotaso on erityisen heikko:

-- sellasiaki oppilaita on, jotka ei pysty taputtamaan perussykettä, ei pysty taputtaa ti-ti-taa tai vuoro-jalka-käsi-rytmiä. Ei vaan kerta kaikkiaan pysty. Niin mitä mä sitten teen. Sit mä tarjoilen jonkun vaihtoehdon tällekin oppilaalle. (Essi)

Jotta luova musiikkisuhde mahdollistuu, Essi eriyttää opetusta tarjotakseen oppilaalle onnistumisen tunteen. Tilanne on haastava, jos oppilaan taidot ovat ikäryhmään nähden poikkeuksellisen heikot. Muhonen (2016) kertoo väitöskirjassaan oppilaan musiikillisesta narratiivista eli eräänlaisesta omaelämäkerrasta, joka kuvastaa, kuinka oppilas näkee ja kokee itsensä musiikillisesti. Muhosen mielestä musiikinopetuksessa pitäisi painottaa oppilaan toimijuuden tukemista. Musiikillinen luova toimijuus edellyttää, että oppilas kuvaa musiikillista minäänsä ajatuksella ”minä osaan” (Muhonen 2016, 118–119, 130, 133). Oppilaan toimijuuden tukemiseen Essi kertoo käyttävänsä myös eri aisteja, millä hän viittaa varmaankin visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen oppimiseen.

Milka painottaa oppilaan kannustamista, joka sekin pyrkii kohti positiivista oppimiskokemusta. Milka mainitsee myös formatiivisen arvioinnin ja toteaa, että luovan musiikkisuhteen tavoitetta ei voi arvioida summatiivisesti.

Opettajista vain Timo jättää mainitsematta toiminnan psyykkisen puolen, kuten kannustamisen tai positiiviset kokemukset. Timon mielestä oppilaan luovaa suhdetta musiikkiin tuetaan yksinkertaisesti tekemällä musiikkia, ”tavalla tai toisella”, ja opettajat toteuttavat tätä eri tavoin. Myös Tuomen aineistossa osa opettajista piti musiikin parissa toimimista itsessään luovuutta tukevana (Tuomi 2012, 73, 87).

Haasteeksi oppilaan luovan musiikkisuhteen toteutumiselle Milka nimeää opetustuntien aikarajat. Essin mukaan myös oppilaan asenne voi estää tavoitteen toteutumisen:

Mut sit on niit oppilaita, jotka ei halua ottaa sitä vastaan. -- ”Anna mulle se vitonen ni mä pääsen peruskoulusta. Mä en halua soittaa, mä en halua laulaa, tai en halua osallistua. Mä haluan vaan juoda energiajuomaa tai olla puhelimella.” Ja sillon se [tavoite] ei toteudu. -- Se on tän työn yks väsyttävimpii puolia. Se ääretön turhautuminen siihen, että miksi joku ei halua ottaa vastaan sitä, ku tää ois hei ihan kivaa. (Essi)

Lisäksi Essi puhuu koulun taloudellisista resursseista ja liian suurista ryhmäkoista. Timo kertoo musiikinopetuksen olevan ”aikamoista välineurheilua nykyään”, joten koulun resurssit vaikuttavat tavoitteen toteutumiseen. Saara ei kuvaile erityisiä haasteita tämän tavoitteen kohdalla. Taulukko 2 kuvaa opettajien näkemyksiä tavoitteesta (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajien ajatuksia tavoitteesta *T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin*.

T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin	Mitä luova suhde musiikkiin tarkoittaa?	Käytännön toteutustapoja	Toteutuuko tavoite?
MILKA	<ul style="list-style-type: none"> • musiikista nauttiminen • musiikillinen "itse" tekeminen • musiikillinen mielenkiinnon kohde 	<ul style="list-style-type: none"> • kannustaminen, läsnäolo • mielenkiinnon kohteen tukeminen 	✓
ESSI	<ul style="list-style-type: none"> • musiikki tuottaa iloa 	<ul style="list-style-type: none"> • positiiviset kokemukset • eriyttäminen 	✓ <ul style="list-style-type: none"> • riippuu oppilaasta
SAARA	?	<ul style="list-style-type: none"> • soitto- ja laulutaidon tukeminen • harrastusmahdollisuuksista kertominen • monenlaiseen musiikkiin tutustuttaminen 	✓
TIMO	<ul style="list-style-type: none"> • tekeminen tehtävänäntojen puitteissa 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjattu musiikkitoiminta 	✓

5.2.2 Improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen (T6)

2. Ohjata oppilasta improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen (T6) (POPS 2014, 422–423)

Selvitin, miten opetussuunnitelman tavoitetta *ohjata oppilasta improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen* voi opettajien mukaan toteuttaa käytännössä. Etsin aineistosta tavoitteelle annettuja merkityksiä ja asenteita tavoitteiden realistisuutta kohtaan. Koska improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen herättävät hyvin erilaisia ajatuksia, johtopäätösten tekeminen tavoitteen toteutumisesta on vaikeaa. Esimerkiksi Essi arvioi tavoitteen saavuttamisen riippuvan aina opetusryhmästä, mutta toisaalta kuvailee toteuttaneensa kaikkia kolmea osaluuetta työssään. Hän ei suoraan kerro opetusryhmän vaikuttavan ratkaisevasti improvisaatioon ja sovittamiseen, mutta haastattelun muun sisällön pohjalta uskallan todeta, että asia todennäköisesti on näin. Oppilaista riippuvat syyt nimittäin ovat Essille merkittävien opetuksen haasteita aiheuttava tekijä. Vaikka tulkintavirhe on mahdollinen, käsittelen improvisointia, sovittamista ja säveltämistä toisistaan erillään, sillä jako selkeyttää analyysia muilta osin.

Improvisointi

Opettajien käsitykset improvisoinnista eroavat toisistaan. Saara nostaa esimerkkitapaukseksi ukulelen ja tuskailee oppilaiden heikkoa taitotasoa:

Ja onko esimerkiksi välineitä sitten, että... joku ukulelekin ni siinä nyt ei ihan heti aleta improvisoimaan yks kerrallaan, et kyllä se sitä yhteissoittoa sillä lailla on... (Saara)

Saara käsittää improvisoinnin yksilösuorituksena, joka tehdään ”yks kerrallaan”, siis vuorotellen. Yhteissoiton toteuttaminen on Saaran mielestä helpompaa, eli improvisointi on jotakin, jota ei tapahdu yhteissoiton aikana, ja joka edellyttää korkeampaa taitotasoa. Kommentin alussa Saara pohtii käytettävissä olevia ”välineitä”, ja välineillä hän todennäköisesti viittaa koulun rajalliseen soitinvalikoimaan tai ehkä omiin koettuihin taitoihinsa. Läpi koko haastattelun Saaran puheessa kuuluu luovuuden arvostaminen, mutta käytännön toteutus aiheuttaa päänvaivaa. Juntusen mukaan improvisaatiossa ja säveltämisessä onkin ensisijaisesti kysymys siitä, että opettaja näkee luovan toiminnan pedagogisesti merkittävänä (Juntunen 2013, 46).

Essin mielestä yksityissoittotunnilla improvisaatiotehtävän toteuttaminen on ”ihan eri juttu” kuin vaikkapa neljän hengen ryhmässä, saati sitä suuremmassa. Toteamus kuvastaa musiikinopettajan kokemusta improvisaatiotehtävän organisoinnin haasteista (ks. Partti 2016, 49). Essi painottaa vastauksessaan ”matalan kynnyksen improvisointia”:

-- kokeilen erilaista tapaa soittaa tätä soitinta. Vaikka että mä kokeilen näppäillä sen sijaan et mä komppaan. Tai et mä kokeilen liikuttaa mun sormii eri järjestyksessä pianon koskettimistossa. -- Jos osaa vaikka peruskompin niin kokeilepas, keksipäs että mihin sä voit lisätä jotakin, jotta siitä tulee erilainen. Kas, toi olikin ihan kiva, kokeilepas tota noin. (Essi)

Essille improvisointi tarkoittaa opitun taidon soveltamista, jota opettaja ohjeistaa sanoilla ”kokeilepas” ja ”keksipäs”. Essin käsitys improvisoinnista muistuttaa soveltamisen kykyä, ja hän myös kutsuu sitä soveltamiseksi:

-- ja se improvisointi voi olla sitä et mä ymmärrän tämän: ”Hei nyt mulla lokahti tää homma, että mähän voin tehdä tän saman vaik ukulelen kanssa.” (Essi)

-- se on ehkä myös semmosta soveltamiskykyä tavallaan -- (Essi)

Saaran ja Essin käsitykset improvisoinnista eroavat toisistaan räikeästi. Saara näkee improvisoinnin erillisenä, ohjattuna harjoituksena, kun taas Essin mielestä myös taitojen soveltaminen on improvisointia, jolloin sitä tapahtuu luokassa jatkuvasti muun toiminnan aikana.

Saaran tavoin Milkakin ajattelee, että improvisointi on tietoisesti improvisatorista toimintaa. Milkan näkee improvisointiharjoitukset kuitenkin huomattavan yksinkertaisina:

-- tehään semmosia kevyitä harjoituksia. Vaikka että soita yhdellä sävelellä jotaki tai lauletaan ensin yhdessä yhdellä sävelellä jotakin, ja niin edespäin. (Milka)

Yhdellä sävelellä soittaminen tai laulaminen, vieläpä yhdessä, tekee harjoituksista taidollisesti helppoja. Lisäksi Milkan tunneilla improvisoidaan kosketinsoittimilla bluesasteikkoa hyödyntäen ja rummuilla kysymys-vastaus-muodossa parityöskentelynä. Milka on opettajista ainoa, joka mainitsee laulamisen improvisoinnin toteutuksessa. Siinäkin sovelletaan kysymys-vastaus-muotoa:

Scat-laulua he itse halusivat, siellä joku saatto että skibidi-dip-dap-duup, ja jotakin niinku tämmöstä ja he niinku hassutteli sillä ajatuksella. Ja se oli mun mielestä mukavaa ja toinen vastasi, ja sit sitä kysymys-vastaus-muotoa, ja niin edespäin. (Milka)

Timon mukaan improvisointia on 7.-luokkalaisten musiikin pakollisella kurssilla vaikea toteuttaa, sillä soittimilla improvisointi ”vaatii erittäin paljon”. Tässä Timo ja Saara ovat samaa mieltä. Timon käsityksessä taitotaso on rajoittava tekijä – ainakin soittimien kohdalla:

Ja mä oon havainnu et se vaatii erittäin paljon, et sitä [improvisointia] pystyy tekemään oikeestaan millään tavalla. Soittimilla. (Timo)

Vaikka improvisoinnin hankaluus liittyy Timon mielestä soittimiin, hän ei tarjoa ratkaisuksi lauluimprovisaatiota. Sen sijaan musiikkiteknologia avaa Timolle uusia mahdollisuuksia. Timo puhuu improvisoinnin yhteydessä Garagebandin live-loops-toiminnosta. Looppien käynnistäminen ja sammuttaminen voidaan hänen mielestään laskea improvisoinniksi, vaikkakin tällöin improvisointi toteutuu ”hyvin perustasolla”.

Timon mielestä laattasoittimet auttaisivat improvisoinnin toteuttamisessa. Mallettisoittimet mainittiin myös Tuomen maisterintutkielmassa improvisoinnin mahdollistajina: sävelten määrää voi vähentää irrottamalla soittimesta laattoja, jolloin ”väärin äänien” vaikutus poistuu ja onnistumisen kokemuksia syntyy helpommin (Tuomi 2012, 75). Milkakin on saattanut soveltaa bluesasteikon kosketinimprovisaatiossa ”oikeiden sävelien” merkitsemistä koskettimiin.

Milka, Saara ja Timo käsittävät improvisoinnin erillisenä harjoituksena, kun taas Essi pitää myös soveltamista improvisointina. Vain Milka nimeää käyttämiään improvisaatioharjoituksia. Hän on opettajista nuorimpana saanut todennäköisesti eniten improvisaatiota sisältävän koulutuksen, joka on ehkä kerryttänyt käytännön ideoiden varastoa.

Milkan ja Essin mielestä improvisoinnin tavoite vaikuttaa olevan realistinen. Milkan kohdalla onnistuminen tapahtuu runsaan ideapankin avulla, Essi puolestaan määrittelee improvisaation laajaksi ja siten helpoksi toteuttaa. Kuitenkin Essin mielestä improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen tavoitteen toteutuminen riippuu aina ryhmästä. Saaralle ja Timolle improvisointi näyttyy haastavana, sillä määritelmä on kapea kuten Milkallakin, mutta sopivia harjoitustyyppisiä ei ole tiedossa. Lisäksi Timo kertoo improvisaatiota korostavasta muusikkotaustastaan, joka saattaa vaikuttaa Timon käsitykseen improvisaation ammattimaisuudesta, ja nostaa riman korkealle. Variaatio käsitysten välillä on suhteellisen laajaa (ks. Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Opettajien ajatuksia tavoitteesta *T6 ohjata oppilasta improvisointiin*.

T6 ohjata oppilasta improvisointiin	Käytännön toteutustapoja	Suhtautuminen tavoitteeseen	Tavoitteen toteutuminen
MILKA	<ul style="list-style-type: none"> • soitto ja laulu • improvisaatioharjoituksia • parityöskentely, yhteisharjoitus 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ja tosi hyvin toimi</i> [rumpuharjoitus] 	
ESSI	<ul style="list-style-type: none"> • soitto • opitun soveltaminen • huomaamaton yksilösuoritus 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>voi olla ihan matalan kynnyksen improvisaatiota</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • riippuu ryhmästä
SAARA	<ul style="list-style-type: none"> • soitto • improvisaatioharjoituksia • huomioitu yksilösuoritus 	<ul style="list-style-type: none"> • haasteena oppilaiden taitotaso 	 <ul style="list-style-type: none"> • <i>ei hirveesti</i> [improviseida]
TIMO	<ul style="list-style-type: none"> • soitto ja musiikkiteknologia • improvisaatioharjoituksia • huomioitu yksilösuoritus 	<ul style="list-style-type: none"> • haasteena oppilaiden taitotaso • rajoitteena soittimisto • <i>erittäin hankala toteuttaa</i> [7. lk pakollisella kurssilla] 	 <ul style="list-style-type: none"> • <i>hyvin perustasolla</i>

Sovittaminen

Sovittamisesta opettajat puhuvat lyhyemmin kuin improvisoinnista. Saara ja Timo kuvailevat sovitusta bändisoitossa:

-- bändikurssilla ni totta kai me yhdessä sovitetaan niitä biisejä ja mietitään et miten tän vois toteuttaa ja näin, -- (Saara)

-- "...onks kellään mitään ideaa millon vois olla soittamatta ja millon vois tuoda jonkun asian sisään?" -- ja sitten rohkasta siihen että voiksä tehdä jonkun rytmin koskettimistolta, ukulelelta, kitaralta, yksinkertasen murtokuvion. Voisiko se toimia sun mielestä. (Timo)

Saara kuvailee sovitusta opettajan ja oppilaiden yhteistyönä, ja Timo kertoo, millaisilla kysymyksillä opettaja ohjaa sovitamisprosessia. Milkankin tunneilla sovitaminen tehdään

yhdessä, mutta kappale sovitetaan valittuun populaarimusiikin tyyliin, mikä vaikuttaa sekä soiton että laulun toteutukseen.

Essin mielestä ”sovittaminen liittyy siihen, et pystyy eri soittimilla tekemään sen saman asian eri tavalla”. Sovittaminen siis tarkoittaa oivallusta eri soittimien yhteyksistä, mistä Essi puhuu jo improvisaation yhteydessä. Essi ei mainitse lainkaan bändikappaleen yhteissovittamista. Essin käsitykset improvisoinnista ja sovittamisesta ovat keskenään lähes identtiset, ja samalla eroavat muiden opettajien näkemyksistä selvästi.

Vaikka käytännön toteutuksissa on eroja, jokaisella opettajalla sovittamisen tavoite toteutuu, eikä kukaan mainitse erityisiä haasteita asian suhteen (ks. Taulukko 4). Essin mielestä improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen toteutuminen riippuu aina ryhmästä, vaikka kommentteista päätellen sovittaminen ei juurikaan aiheuta ongelmia. Timo toteaa sovittamisen tapahtuvan yläkoulussa ”ruohonjuuritasolla”, muttei kuulosta pettyneeltä tilanteeseen. Sovittaminen mainitaan aineistossa tyypillisesti muutamalla lauseella, välihuomiona improvisoinnin ja säveltämisen välissä.

TAULUKKO 4. Opettajien ajatuksia tavoitteesta *T6 ohjata oppilasta sovittamiseen*.

T6 ohjata oppilasta sovittamiseen	Käytännön toteutustapoja	Tavoitteen toteutuminen
MILKA	<ul style="list-style-type: none"> yhteissovittaminen bändisoitossa eri tyyllilajit sovittaminen vaikuttaa myös laulutyyliin 	✓
ESSI	<ul style="list-style-type: none"> soitto opitun soveltaminen huomaamaton yksilösuoritus 	<ul style="list-style-type: none"> riippuu ryhmästä
SAARA	<ul style="list-style-type: none"> yhteissovittaminen bändisoitossa 	✓
TIMO	<ul style="list-style-type: none"> yhteissovittaminen bändisoitossa soitto: murtokuviot, sisääntulot, jne. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ruohonjuuritasolla

Säveltäminen

Ojalan ja Väkevän (2013) mukaan säveltäminen voidaan ymmärtää kahdella tavalla. Ensimmäisessä harjaantunut säveltäjä luo teoksia ammattimaisesti, ja toisessa kuka tahansa tutkii musiikillisesti järjestetyn äänen luovia mahdollisuuksia, päätyen mahdollisesti teoksen

syntyyn. (Ojala & Väkevä 2013, 10–11.) Timokin ottaa puheeksi säveltämisen erilaiset määritelmät:

-- *nauraa* *mulla tulee niinku... Se [säveltäminen] on liian hieno sana. Semmonen vakava tyyppi miettii mitä mä soitan ja kirjottaa nuotteja paperille. Mut kyllä siis mä puhusin siitä musiikin tekemisestä.*
(Timo)

Timo kutsuu säveltämistä musiikin tekemiseksi. Säveltäminen kuulostaa nuotinkirjoitustaitoa vaativalta suoritukselta, ja Timo haluaa irtisanoutua tällaisesta käsityksestä. Näin tehdessään hän kieltäytyy näkemästä säveltämistä niin sanottuna suurena luovuutena (*Big-C*, ks. luku 2.2.1). Yllättävää kyllä, Milka opettajista nuorimpana takertuu nuotinkirjoitustaitoon:

-- *säveltäminen ei [toteudu], myönsin sen äsken itsekin, että en käytä sitä. Mut tota varmaan jossakin vaiheessa jollakin tavalla ruvetaan nuotintamaan mahdollisesti jotakin. Jotakin. Niinku... En tiä. En niinku, en osaa nähä nyt vielä et miten se tulis käyttöön.* (Milka)

Milka yhdistää säveltämisen nuottien kirjoittamiseen, ja tavoite tuntuu hänestä vaikealta toteuttaa. Lisäksi Milka erottaa säveltämisen improvisoinnista:

Säveltäminen on niinku... Ei. En oo nuorten kanssa sitä. Et se on enemmänkin semmosta improa, pianoimproa yleensä. (Milka)

Milka ei pidä improvisointia säveltämisenä ilmeisesti siksi, että tilanne jää nuotintamatta. Kuitenkin Milkan oppilaat ovat räpäneet kirjoittamiaan runoja, mitä itse kutsuisin jo säveltämiseksi. Näiden lisäksi Milka toteuttaa tuttuun kappaleiden uudelleensanoittamista, mikä on Hitilashankin maisterintutkielmassa usein mainittu musiikinteon tehtävätyyppi (Hitilasha 2021, 102).

Muut kolme opettajaa eivät mainitse nuotintamista säveltämisen toteutustapana. Näin siitä huolimatta, että nuotintamista voisi toteuttaa perinteisestä nuotinkirjoituksesta poikkeavillakin tavoilla. Esimerkiksi kuvionuottien käyttö onnistuisi jo alkeissoittajalta (Kaikkonen & Laes 2013, 56), mutta kukaan opettajista ei kerro hyödyntävänsä niitä.

Saara puhuu säveltämisen yhteydessä ”*biisipajasta*” ja Essi ”*sävellyspajahommasta*”. Saaralla säveltämisen työpaja toteutuu ”*enintään valinnaisilla kursseilla*”, kun taas Essi pyrkii pitämään joka ikäluokalle sävellysprosessin ”*tavalla tai toisella*”. Molemmat aloittavat säveltämisen sointukierrosta, jonka päälle luodaan melodia. Saaran ryhmissä sanoitus syntyy, ”*jos ryhmässä löytyy sit sitä sanoituspuolta*”. Essin oppilaille jo melodian tuottaminen on vaihe, johon kykenevät vain ”*jotkut ryhmät*”. Essin mielestä säveltäminen on joissakin ryhmissä täysin realistinen, toisissa täysin epärealistinen tavoite.

Saaralle ja Essille säveltäminen musiikintunnilla tarkoittaa ryhmätyönä valmistettavaa populaarimusiikkikappaletta, joka koostuu sointukierrosta, melodiasta ja sanoituksesta. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen ehdottavat sävellyksen lähtökohdaksi esimerkiksi riffiä, sointukiertoa, sanoja, rytmiä, melodiaa, liikettä, erilaisia soundeja tai kuvaa, ja lisäksi sävellysprosessissa voisi soveltaa draamakasvatuksen ideaa draamasopimuksesta (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 72, 70). Vaihtoehtoja olisi siis useita, mutta Saara ja Essi aloittavat kumpikin sointukierrosta. Olen itse huomannut sekä itsessäni että ystävissäni taipumuksen aloittaa sävellysprosessi yhä uudelleen tutuimmalla tavalla: yksi aloittaa ehdottomasti melodiasta, toinen kirjoittaa aina ensimmäiseksi sanat. Saaran ja Essin kohdalla kyse voi olla samanlaisesta jumiutumisen. Jumiutuminen ei toki ole haitta, jos prosessi toimii. Saara ja Essi kuitenkin kokevat säveltämisen jossain määrin vaikeaksi. Saaran mielestä säveltämisen kohdalla leijuu ”*vielä suuri kysymysmerkki*”, ja Essin mukaan säveltäminen on ”*aika vaativa tehtävä*”, joka ”*kaipaa erilliset ohjeet*”, toisin kuin improvisointi ja sovittaminen:

Se [säveltäminen] on niinku semmonen seuraava taso siitä [improvisoinnista ja sovittamisesta]. Et se vaatii multa ainaki eri tavalla vielä et mä annan ne ohjeet ja selkiytän sitä. Mä en pysty lennosta heittävä samalla tavalla niinku jollekin ihan hyvälle oppilaille mä voin sanoa, että käytäpä sitä juttuu mitä teit äsken kitaralla ni siirräpä se tonne pianoon. (Essi)

Essin kuvauksessa improvisaatio ja sovittaminen ovat soveltamiskykyä, jonka harjoittamiseen opettaja voi ohjeistaa melko lailla spontaanisti. Säveltäminen puolestaan on vaikeampi toteuttaa. Koska siihen on valmisteltava selkeät ohjeet, kyseessä lienee erillinen säveltämistehtävä.

Timo hyödyntää säveltämisen opettamisessa musiikkiteknologiaa. Säveltäessä esimerkiksi vedetään Garagebandin looppeja päällekkäin, jolloin ”*kyllä kaikki pystyy luomaan jonkinlaisen kokonaisuuden*”. Käytössä on myös Bandlab ja Chrome Music Lab. Näillä keinoin säveltäminen onnistuu Timon mielestä ”*ainakin jollain tasolla*”, vaikka sopivan tason löytämiseen saattaa tarvita ”*pikkusen mielikuvitusta*”. Muhosen mielestä lauluntekemisen taustalla onkin käsitys säveltämisestä samanlaisena käsityönä tai askarteluna (*craft*) kuin kirjoittaminen ja piirtäminen, jolloin taito on mahdollinen kaikille (Muhonen 2016, 119). Timon näkemys kuvastavaa tällaista ajattelua, jossa utelias kokeileminen on suuressa roolissa. Musiikkiteknologia tuo työskentelyyn uusia keinoja. Saaran mielestä iPadit mahdollistavat säveltämistä ”*enemmän ku ennen*” ja niillä saa ”*soivaa musiikkia aika helposti aikaseksi*”. Teknologia siis helpottaa säveltämisen tavoitteen toteuttamista.

Veera Tuomen pro gradu -tutkelmassa opettajien eniten käyttämä luovan toiminnan muoto oli säveltäminen (Tuomi 2012, 71). Samana vuonna julkaistiin Zbainosin ja

Anastasopouloun tutkimus, jossa säveltäminen vaikutti olevan kreikkalaisten musiikinopettajien harvimmin toteuttamaa musiikkitoimintaa (Zbainos & Anastasopoulou 2012, 58). Omassa aineistossani säveltäminen toteutuu kolmella opettajalla, ja toteutuminen on mielestäni sidoksissa tapaan määrittellä säveltäminen. Milka pitää säveltämistä nuotintamisena, eikä toteuta sitä työssään. Timo kieltäytyy pitämästä säveltämistä nuotintamisena, ja toteuttaa sitä työssään. Saara ja Essi näkevät säveltämisen soivien osien luomisena ja yhdistelemisenä kuten Timokin, mutta he toteuttavat sitä pääosin eri välineillä. He myös kokevat säveltämisen haastavaksi, ja sen toteutuminen vaihtelee opetusryhmän mukaan. Saara ja Essi pitävät ehkä tavoitetasoa Timoa korkeammalla tai he eivät tunne riittävän toimivia työskentelytapoja. Toisaalta kyse voi olla yksinkertaisesti Timon työpaikan laajoista teknologisista resursseista, joihin säveltämisen toteutukset nojaavat.

Odenan ja Welchin tutkimuksessa opettajilla oli sitä enemmän tietoa erilaisista tavoista lähestyä säveltämistehtäviä, mitä enemmän heillä itsellään oli kokemusta säveltämisestä (Odena & Welch 2009, 430). Aineistossani Timo kutsuu itseään musiikintekijäksi ja suhtautuu koulusäveltämiseen optimistisesti. Muut kolme opettajaa eivät sävellä vapaa-ajallaan, ja kokevat koulussa säveltämisen vähintään haastavaksi. Milka tosin kirjoittaa vapaa-ajalla runoja tai sanoituksia, ja sanoittaminen onkin läsnä hänen opetuksessaan. Opettajien omat kokemukset säveltämisestä vaikuttaisivat olevan yhteydessä musiikintuntien toteutukseen. Tavoitteen toteutustavat, siihen suhtautuminen ja koettu toteutuminen eroavat toisistaan (ks. Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Opettajien ajatuksia tavoitteesta *T6 ohjata oppilasta säveltämiseen*.

T6 ohjata oppilasta säveltämiseen	Käytännön toteutustapoja	Suhtautuminen tavoitteeseen	Tavoitteen toteutuminen
MILKA	<ul style="list-style-type: none"> sävellyksen nuotintaminen 	<ul style="list-style-type: none"> en osaa nähä nyt vielä et miten se [säveltäminen] tulis käyttöön 	
ESSI	<ul style="list-style-type: none"> kappaleen tekeminen yhdessä 	<ul style="list-style-type: none"> tarvitaan erityinen turvaverkko -- et se [säveltäminen] lähtee toimimaan vaativampaa kuin improvisointi ja soveltaminen 	<ul style="list-style-type: none"> [sävellysprosessi toteutetaan] tavalla tai toisella riippuu ryhmästä
SAARA	<ul style="list-style-type: none"> kappaleen tekeminen yhdessä 	<ul style="list-style-type: none"> toive lisäkoulutuksesta 	<ul style="list-style-type: none"> [toteutuu] enintään valinnaisilla kursseilla
TIMO	<ul style="list-style-type: none"> kappaleen tekeminen musiikkiteknologian avulla looppien vetäminen 	<ul style="list-style-type: none"> kyllä kaikki pystyy ainakin jollain tasolla haasteena oppilaan lähtötaso 	 <ul style="list-style-type: none"> ainakin jollain tasolla

5.2.3 Tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö (T7)

3. Ohjata oppilasta tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön (T7) (POPS 2014, 422–423).

Kysyin opettajilta, miten tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö toteutetaan käytännössä ja kuinka realistisena tavoite koetaan. Opettajien käsitykset teknologian luovan käytön tavoista ovat melko samansuuntaisia, mutta asenteissa ja teknologian käytön määrässä on eroja. Ääripään muodostavat Essi ja Timo. Essille tietoteknologia on opetuksessa vähiten käytössä oleva aihealue, kun taas Timo toimii teknologian kanssa aktiivisesti ja toivoisi jopa, että tulevaisuuden koulussa voitaisiin siirtyä studioteknologiaan.

Timon työpaikalla on ”erittäin hyvä tilanne” tieto- ja viestintäteknologian suhteen. Harjoituksia toteutetaan pienissä ryhmissä työasemilla. Työskentelyssä luodaan ensin silmukoita, minkä jälkeen lisätään *drummer*-ominaisuutta ja musiikkia koskettimistolta näppäillen. Viimeisessä vaiheessa tuotokseen saatetaan lisätä äänitettyä sisältöä. Saaran tunneilla musiikkitekniikan avulla toteutetaan ”rytmikudos”, ”yksinkertainen biisiaihio” tai ”äänimaisema”. Essi on kokeillut sointukiertojen ja looppien keksimistä sekä ”biisipajaa”. Milkan oppilaat ovat luoneet ”jonkunlaisia soitinuksia” ja ”biittejä”.

Saara pyrkii tutustuttamaan opetusryhmän ainakin muutamaaan musiikkiohjelmaan, jotta oppilaat näkisivät, millaisia mahdollisuuksia musiikintekoon on olemassa. Nimeltä Saara mainitsee Garagebandin, joka nousee esille muidenkin opettajien puheessa. Sen ohella Milka ja Timo käyttävät Bandlabia ja Chrome Music Labia. Timolla on käytössään myös Logic Pro. Essi kertoo, että oppilas saa halutessaan käyttää PowerPointia yhdeksännen luokan lopputyössä. Milka ja Essi mainitsevat myös mikserien käytön. Essi tosin toteaa, että ”se ei oo järin luovaa”. Äänentoistoon liittyvä teknologia vastaakin paremmin muihin kuin luovaa työskentelyä koskeviin tavoitteisiin.

Timon, Saaran ja Essin kuvauksissa tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö tähtää toisinaan valmiin tuotoksen, usein musiikkikappaleen, luomiseen. Milkan puheessa kuuluu ohjelmien kokeileminen tai tietokonepohjaisen musiikin käyttö livemusiikin taustana. Opettajien vastaukset käytännön toimintaa koskien ovat melko lyhyitä ja sisältävät hyvin vähän yksityiskohtaista tietoa tehtävänannoista.

Opettajat näkevät tieto- ja viestintäteknologian käytössä paljon haasteita. Ensimmäinen haaste liittyy laitteistoon. Timon mukaan vuonna 2016 uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan hänellä ei ollut käytössä edes iPadeja. Nykyisin Timo arvelee tavoitteen toteutuvan kaikilla opettajilla vähintään iPad-työskentelynä, mutta tilanne on muualla edelleen toinen:

Milkalla ei ole iPadeja käytettävissä, joten hän käyttää kannettavia tietokoneita. Saaran koululla on iPadeja, mutta niitä ei riitä jokaiselle oppilaalle. Toisaalta riittävä laitteistokaan ei ole avain kaikkeen, sillä opetuskäyttöön soveltuvia ohjelmia ei välttämättä löydy, tai tielle muodostuu muita esteitä:

-- todella hyvät ja varsinkaan ilmaiset ohjelmat, ni niitä on ihan äärimmäisen vähän. Siis semmoset mistä on jotakin kasvatuksellista hyötyä ja opetuksellista hyötyä -- (Saara)

Haaste on ehkä se, että ominaisuudet ohjelmistoissa lisääntyy tosi paljon. Ja silloin lisääntyy teknisen opastuksen tarve, -- se vie sieltä itse luovasta toiminnasta palaa pois. (Timo)

Siellä on monesti päivitysongelmaa ja erilaisia teknisiä ongelmia, mitä sit ratkotaan. (Saara)

Sen täytyy toimia, ja sen täytyy palvella sitä pedagogista ajatusta. (Essi)

Suurimman haasteen saattaa aiheuttaa myös opettajan asenne. Saara, Essi ja Milka ilmaisevat jonkinasteista vastahakoisuutta tieto- ja viestintäteknologian käyttöä kohtaan. He eivät aina koe teknologiaa pedagogisesti hyödylliseksi, joten sitä ei tule käytettyä usein. Saara pohtii teknologian opetuksellisia hyötyjä ja laitteiden teknisiä ongelmia. Milka näkee asian prioriteettikysymyksenä, eikä teknologian käyttö ole hänen tärkeysjärjestyksessään korkealla. Essi haluaa tarjota oppilaille fyysisesti aktiivista tekemistä tukeakseen keskittymiskykyä, motorisia taitoja ja psyykkistä hyvinvointia. Essi näkee yläkoulussa hälyttäviä ongelmia, joihin tulisi puuttua, ja tietoteknologia jollain tavalla sokaisee näkemästä näitä ongelmia, tai on jopa osasyllinen niiden olemassaoloon:


Kohta ne tulee yläasteelle, ni me nähdään sit ne lapset, jotka on syntyny siihen teknologia-aikakauteen. -- Mä luulen et meidän pitäis kaikkien kattoo tätä tilannetta rauhassa ja pureutuu vaikka tohon lukutaitoasiaan. -- Et jos meillä on kolkyt prossaa aikuisist, jotka ei pysty lukee eikä kirjottaa, ni musta se on ihan järkyttävän huolestuttavaa. Tai ei pysty tulemaan tilanteisiin, joissa on yli kaks ihmistä. (Essi)

Essi ei haluaisi olla ”vanhakantananen jyrä”, ja tunnustaa, että tieto- ja viestintäteknologian käyttö on hänelle hyppy, johon hänen pitäisi uskaltautua. Kuitenkaan Essin työpaikalla ”yksikään opettaja” ei suhtaudu asiaan eri tavalla. Milkan puolestaan ajattelee, että opettajista suurin osa haluaa pysyä vahvasti tietotekniikassa kiinni. Teknologian kehityksessä mukana pysyminen vaatii opettajien mukaan vaivannäköä, minkä lisäksi laitteiden käyttö on joissakin kouluissa logistisesti hankalaa.

Saara arvelee teknologian motivoivan oppilaita, kun taas Essi epäilee, että oppilaat ovat väsyneitä ruudulla työskentelemiseen. Milkan mielestä tietotekniikka on oppilailla ”kovasti hallussa”, mutta Timo joutuu opettamaan joillekin oppilaille ”tietokoneen perustaitoja”. Vaikka mielipiteet ovat erilaisia (ks. Taulukko 6), jokainen opettaja kertoo teknologian käytöstä

opetuksessa. Essin kohdalla jään kuitenkin siihen käsitykseen, ettei tavoite kuulosta hänestä tavoittelemisen arvoiselta, joten tulkitsen sen jäävän osin toteutumatta. Tulokset ovat päinvastaiset kuin Tuomen maisterintutkielmassa, jossa vain yksi yhdeksästä musiikinopettajasta mainitsi teknologian käytön (Tuomi 2012, 88). Tuomen tutkimuksen jälkeen opetussuunnitelma on uudistunut ja teknologinen kehitys edennyt valtavan harppauksen.

TAULUKKO 6. Opettajien ajatuksia tavoitteesta *T7 ohjata oppilasta tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön*.

T7 ohjata oppilasta tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön	Käytännön toteutustapoja	Suhtautuminen tavoitteeseen	Tavoitteen toteutuminen
MILKA	<ul style="list-style-type: none"> ohjelmien haltuunotto soitinnukset, biitit, jne. 	<ul style="list-style-type: none"> tavoitteessa ei erityisiä haasteita opettajan <i>pitäs malttaa pysyä kärryillä</i> laiteresurssit rajoittavat 	
ESSI	<ul style="list-style-type: none"> kappaleen säveltäminen musiikkiteknologian avulla diaesitykset 	<ul style="list-style-type: none"> kyseenalaistaa tavoitteen teknologia ei kehitä niitä asioita, joissa oppilaat tarvitsisivat eniten tukea käytännön haasteita paljon toive saada itseluottamusta aiheeseen 	<ul style="list-style-type: none"> asenteesta päätellen ei toteudu
SAARA	<ul style="list-style-type: none"> ohjelmien haltuunotto rytmikudos, äänimaisena, jne. 	<ul style="list-style-type: none"> teknologia tukee säveltämistä teknologian käyttö ei aina ole pedagogisesti perusteltavissa teknisiä haasteita paljon laitteita liian vähän 	
TIMO	<ul style="list-style-type: none"> harjoituksia ryhmissä työasemilla silmukat, <i>drummer</i>, melodia, äänittäminen. 	<ul style="list-style-type: none"> omalla työpaikalla on riittävät resurssit haasteena oppilaiden digitaidot ja ohjelmistojen muuttuminen yhä monimutkaisemmiksi 	

5.2.4 Koonti tavoitteiden T6 ja T7 koetusta toteutumisesta

Opettajien kokemukset opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta ovat hyvin erilaisia (ks. Taulukko 7), ja vaikuttavina tekijöinä koetaan esimerkiksi oppilasryhmän lähtötaso, lähtötasojen heterogeenisyys ja oppilaiden asenne. On syytä huomata, ettei opettajan oma arvio tavoitteiden toteutumisesta kuvaa tilannetta objektiivisesti, sillä opettajat arvioivat toteutumista erilaisin kriteerein.

TAULUKKO 7. Tavoitteiden T6 ja T7 koettu toteutuminen.

Tavoitteen koettu toteutuminen	T6 oppilaan luova suhde musiikkiin	T6 improvisointi	T6 sovittaminen	T6 säveltäminen	T7 tieto- ja viestintäteknologia
MILKA	✓	✓	✓	✗	✓
ESSI	✓ riippuu oppilaasta	riippuu ryhmästä	riippuu ryhmästä	tavalla tai toisella, riippuu ryhmästä	asenteesta päätellen ei toteudu
SAARA	✓	✗ ei hirveesti [improvisoida]	✓	[toteutuu] enintään valinnaisilla kursseilla	✓
TIMO	✓	✓ hyvin perustasolla	✓ ruohonjuuritasolla	✓ ainakin jollain tasolla	✓

Oppilaan luova suhde musiikkiin (T6) toteutuu jokaisen opettajan mielestä. Milka kokee haasteeksi ajan riittämisen, Essi oppilaskohtaiset tekijät ja rahalliset resurssit, ja Timokin viittaa välineresurssien määrään. Saara ei nimeä erityistä haastetta kyseiselle tavoitteelle.

Tavoite improvisoinnista, sovittamisesta ja säveltämisestä (T6) riippuu Essin mielestä aina opetusryhmästä, joten hän ei pysty arvioimaan sen toteutumista yleisellä tasolla. Timon mielestä kaikki kolme osa-aluetta saavutetaan, sillä hän tarkentaa tavoitteen toteutuvan esimerkiksi ”hyvin perustasolla”. Timo pitää tavoitteita realistisina, mikäli ne tulkitaan suotuisalla tavalla:

Niin jos sinne ei kirjojeta sitä, että siinä pitäis saada joku hieno kuoroarri aikaan. Vaan lähdetään siitä että mitä on mahdollista, mitä on mahdollista sillä ryhmällä. (Timo)

Timonkin mielestä opetusryhmä siis vaikuttaa asiaan, mutta hän tekee päinvastaisen yhteenvedon tavoitteiden toteutumisesta kuin Essi. Molemmat pitävät lähtötaseroja suurimpana haasteena. Saaran tunneilla sovittaminen toteutuu ja säveltämistäkin tehdään ”jonkin verran”, mutta improvisointia hän kuvaa sanoilla ”ei hirveesti”, mistä tulkitsen, ettei tavoite hänen mielestään toteudu. Milka puolestaan kokee improvisoinnin ja sovittamisen toimivan, mutta säveltämistä hän ei toteuta. Milkan mielestä yleisesti haastetta aiheuttaa oppilaiden motivointi. Sovittaminen vaikuttaa olevan kaikkein vaivattominta jokaiselle

opettajalle. Saara, Essi ja Timo toivovat lisää koulutusta improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen tavoitteen toteuttamiseen.

Tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö (T7) toteutuu Saaran mielestä, vaikka haasteita aiheuttavat pedagogisesti hyödyllisten ohjelmien vähyys ja tekniset ongelmat. Essinkään mielestä teknologian käyttö ei aina ole pedagogisesti perusteltua, ja kielteisestä asenteesta päätellen hän ei täysin pyri tavoitteen toteutumiseen. Myös Milka haluaa painottaa musiikin tekemistä ”*oikeesti-oikeesti, fyysisesti*”, mutta musiikkiteknologialla on opetuksessa roolinsa, mikä tosin vaatii jatkuvaa teknologian kehityksessä mukana pysymistä. Timo käyttää teknologiaa runsaasti ja kokee tavoitteen toteutuvan. Haastetta aiheuttavat lähtötasoerot ja ohjelmistojen monimutkaistuminen.

5.3 Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan

5.3.1 Tähtitieteellinen ufokirja – näkemyksiä opetussuunnitelmasta

Opettajien suhtautuminen opetussuunnitelmaan rakentuu sekä positiivisista ajatuksista että kriittisistä. Yleistä mielipidettä kysyttäessä jokainen kuvailee opetussuunnitelman tavoitteita ”hyviksi”. Tämän jälkeen opettajat kuitenkin luettelevat erilaisia haasteita tavoitteiden ymmärtämisessä tai toteuttamisessa. Vain Milka jättää kritisoimatta opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelman kieli saa Timolta suoraa kritiikkiä:

-- se on todella semmosta ohutta yläpilvee, jota mun on vaikee ymmärtää. Se voi tarkoittaa kaikki mitä siellä sanotaan oikeestaan mitä tahansa. (Timo)

Timo toivoo selkeämpää kieltä ja jopa konkreettisia tavoitteita oppilaan soittotaidon suhteen. Hän epäilee hajontaa esiintyvän opettajien välillä ”*varmasti todella paljon*” sekä tavoitteiden tulkinnassa että niiden toteutuksessa. Muhonen (2016) kertoo olleensa mukana nykyisen opetussuunnitelman musiikin tavoitteiden kirjoittamisessa, eikä muotoilu ollut helppoa. Muhonen toteaa opetussuunnitelman jäävän liian usein abstrakteiksi sanoiksi, vaikka se voitaisiin nähdä jokapäiväisenä työkaluna. Muhonen myös pohtii mahdollisuuksia esitellä opetussuunnitelma uudella tavalla teknologiaa hyödyntäen, jotta se olisi sekä ulkoasultaan inspiroiva että sisällöltään helposti ymmärrettävissä. (Muhonen 2016, 127.) Nykyisellään opetussuunnitelma ei Timon mielestä ole tällainen.

Timo näkee tavoitteiden toteutumisen yhdeksi esteeksi sen, että koulujen laitteistoresurssit ovat hyvin erilaiset ympäri Suomen. Essikin arvelee opetuksen riippuvan

koulun tiloista ja soitinvarusteista, ja lisäksi hän listaa ongelmakohdiksi inklusion ja ryhmäkoot sekä oppilaiden lisääntyneen ahdistuneisuuden ja koulupudokkuuden. Muhosen mukaan luovuuteen ohjaaminen edellyttää monia korkeamman tason päätöksiä ryhmäkokoihin ja käytettävissä oleviin tiloihin liittyen, kuten myös opettajien taito- ja tahtotilan tukemista luovuuden kannalta edelleen työelämässä (Muhonen 2016, 117). Nämä edellytykset eivät näytä toteutuvan. Essi sanoo suoraan, ettei pysty täyttämään opetussuunnitelman sisältöjä. Hänen mielestään opetussuunnitelma ei istu käytännön koulumaailmaan, ja ongelma on opettajille yhteinen:

-- se on ihan julkinen salaisuus, et kaikki opettajat aattelee uudesta opsista yläkoulussa esimerkiksi, että se on ihan semmonen tähtitieteellinen ufokirja, mikä ei tietenkään toteudu. Ja niin mä itekki aattelen.
(Essi)

Tavoitteen T6 kohdalla Saarakin epäilee kokemusta opettajille yhteiseksi:

Mutta uskoisin, että on varmasti muitakin, jotka on samoissa ajatuksissa mun kanssa, että ne on hyviä tavoitteita, mut eivät aina toteudu, ja riippuu monista asioista, kuten vaikka ryhmän dynamiikasta.
(Saara)

Saaralle tavoitteet kuulostavat ”korkealentoisilta”. Tavoite täydellisestä opetussuunnitelman toteuttamisesta luo ”ihan hirveää painetta”, ja Essin mielestä ”jos on liian pedantti tyyppi, siihen hajoo”. Saara ja Essi siis kokevat opetussuunnitelman leijuvan niin kaukana koulun arjesta, että opettaja uupuu, jos hän ottaa vaatimukset liian tosissaan. Siinä missä Timo, Saara ja Essi esittävät kovaakin kritiikkiä opetussuunnitelmaa kohtaan, Milka kuitenkin näkee kehityskohtia lähinnä omassa opettajuudessaan. Ehkä muut kolme opettajaa ovat pitkän työkokemuksensa myötä laskeneet tavoitteitaan, mikä kertoo opettajan kehittyneestä pelisilmästä tai kasvavasta pessimismistä. Milka tuoreimpana opettajana ei ole vielä luovuttanut tavoitteiden suhteen. Toisaalta Milkalla on lyhyen työkokemuksen vastapainona tuorein koulutus, joka on oletettavasti sisältänyt eniten luovaa työskentelyä. Niinpä Milkan käsitys laajoista kehitysmahdollisuuksista saattaa olla täysin realistinen. Tällainen johtopäätös saa vahvistusta improvisaation kohdalla luvussa 5.2.2, jossa Milka opettajista ainoana nimeää käyttökelpoisia improvisaatioharjoituksia.

5.3.2 Luovien tavoitteiden haasteita

Heidi Partin tutkimuksessa monet opettajat ilmoittivat, ettei heillä ollut mielestään riittävästi koulutusta tai taitoja luovan toiminnan toteuttamiseen musiikinopetuksessa (Partti 2016, 13;

Partti & Ahola 2016, 51). Ilmiö on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Langley 2018, 460; Kampylis & Argyriou 2008, 152), ja se toistuu sekä Lightfootin pro gradu -tutkielmassa (Lightfoot 2020, 40, 55–56) että omassakin aineistossani. Saara, Essi ja Timo kertovat tarvitsevansa lisäkoulutusta ainakin tavoitteen T6 toteuttamiselle. Koulutukselta kaivataan ”vinkkejä”, ”lisäpotkua”, ”kannustusta” ja ”esimerkkejä”. Ainoastaan Milka ei mainitse koulutuksen puutetta. Muhonen (2016) peräänkuuluttaa lisää musiikillisia luovia prosesseja opettajankoulutukseen ja jatkuvaan opettajien kouluttamiseen. Opetussuunnitelman muuttuessa opettajia on koulutettava (Muhonen 2016, 123, 128).

Partin tutkimuksessa opettajat kokivat kolmena suurimpana haasteena opetusryhmien suuren koon, opettajan riittämättömät taidot sekä ajankäytön rajallisuuden (Partti 2016, 13). Saara ja Essi puhuvat toistuvasti eroista opetusryhmien välillä. Saaran mielestä valinnaisilla kursseilla toimiminen on kuin ”eri maailma” 7. luokan pakolliseen kurssiin verrattuna, sillä ryhmäkoot ovat pienempiä, oppilaat motivoituneempia ja taitotaso keskimäärin korkeammalla. Essi näkee eri opetusryhmät kuin eri työpaikkoina. Perusopetuksen oppimistuloksia koskevassa raportissa musiikinopettajat kertoivat ryhmäkoon ongelmista erityisesti 7. luokan tunneilla (Juntunen 2011, 90). Suuri oppilasmäärä lisää mahdollista taustameteliä ja vaikeuttaa jokaisen yksilön ottamista huomioon, minkä lisäksi todennäköisyys lähtötasojen suurille eroille kasvaa. Isohkot, musiikillisilta taidoiltaan heterogeeniset ryhmät nähdään haasteena esimerkiksi säveltämisen toteuttamiselle koulussa (Karjalainen, Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Essin mukaan musiikin oppiainetta ei käytännön arjessa arvosteta, mikä näkyy siinä, että tunnille ei aina riitä koulunkäynninohjaajaa, vaikka luokassa olisi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Timon puheessa vaikeimpana haasteena korostuu joidenkin oppilaiden hyvin heikko lähtötaso. Hän kokee heikoimpien oppilaiden lähtötason laskeneen tai heikoimpien oppilaiden suhteellisen määrän lisääntyneen työuransa aikana. Tämä saattaisi johtua alakoulun opetuksen tasosta:

Sinne tulee alakoulusta porukkaa, jotka ei hahmota perussykettä. Jos mä laitan soimaan Princen Kissin, ne ei erota sieltä kakkosta ja nelosta. -- Ja sitä on nykyään. Et ilmeisesti joissain ala-asteilla ei käytännössä opeteta musiikkia. (Timo)

Juntunen epäilee heikkojen oppimistulosten johtuvan mahdollisesti siitä, että oleelliseen osaamiseen on jäänyt alaluokilla aukkoja, joiden korjaamiseen ei ole yläkoulussa riittävästi mahdollisuuksia (Juntunen 2011, 89). Timo tuntuu tuskailevan juuri tällaisen ilmiön kanssa. Sen lisäksi, että opettaja kokee luovat tavoitteet haastaviksi, oppilaiden aiemman osaamisen heikkous voi vesittää mahdollisuuden edetä opetussuunnitelman tahdissa.

6 POHDINTA

Tutkimuksessani opettajat näkevät luovuuden jokaisen ihmisen ominaisuutena, joka on kehitettävissä. Opettajien käsityksissä luovuus sisältää uusia ideoita, niiden kehittelyä, ajattelun joustavuutta, työntekoa ja *flow*-tilan saavuttamista. Vaikka luovaan toimintaan yhdistetään ajatus vapaudesta ja sisäisestä motivaatiosta, kahden opettajan kuvauksissa luovuus on työntekoa, ja toinen heistä ehdottaa jopa ulkoista pakkoa ja aikataulun takarajaa prosessin loppuunsaattamisen tueksi. Luovuus tarvitsee toteutuakseen sekä selkeät rajat että luvan toimia niiden sisällä vapaasti (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 66). Opettajan työssä rajat näyttävät usein tehtävänannon muodossa, ja näiden ”raamien” optimaalisesta tarkkuudesta opettajat ovat erimielisiä. Haasteita aiheuttavat esimerkiksi oppilaiden lähtötasoerot ja keskittymisen ongelmat. Yksi opettaja kertoo rohkaisevansa oppilasta jatkamaan idean toteuttamista, vaikka työskentely suuntautuisi tehtävänannon ulkopuolelle. Luovassa toiminnassa voisikin hyödyntää esimerkinomaisia ohjeita, joita oppilas saa seurata haluamallaan tarkkuudella. Näin sisäinen motivaatio saattaisi löytyä helpommin. Sisäistä motivaatiota on ulkopuolelta vaikea tukea (Amabile 1985, 397), mutta se pitäisi jollakin tavalla löytää, jotta oppilas voi innostua luovasta toiminnasta.

Opettajille luovuutta edustavat niin ajatustason oivallukset kuin ulkoisesti näkyvämpi toiminta, kuten produktin suunniteltu tuottaminen tai sen improvisointi, tai työskentely ilman lopputuotoksen tavoitetta. Kaikki opettajat ovat sillä kannalla, ettei luova toiminta aina pääty tuotoksen valmistumiseen. Kahden opettajan mielestä myös vuorovaikutustilanteet sisältävät luovuutta. Luovuuden määritelmä uhkaa joissain kohdin karata hyvin laajaksi ja hahmottamattomaksi, mikä oli odotettavissa, sillä luovuudelle ei ole yksiselitteistä määritelmää tieteessäkään. Opettajat vaikuttavat olevan luovuuden olemuksesta jokseenkin samaa mieltä, mutta kukin painottaa tärkeinä pitämiään seikkoja. Yksi keskittyy vapauteen ja innokkuuteen, toinen luovan tuotoksen valmistumiseen. Opettajien ajatuksia olisi mielenkiintoista tutkia myös ryhmähaastattelun asetelmalla, jossa näkökulmien erot nousisivat heti keskusteluun. Ryhmähaastattelu toisi selvyyttä eriävinä näyttäytyviin mielipiteisiin. Yksilöhaastatteluina kerätystä aineistosta on vaikea päätellä, jääkö yhden opettajan esittämä näkökulma toisen opettajan kohdalla mainitsematta siksi, ettei se ole hänen mielestään olennainen, vai eikö näkökulma yksinkertaisesti noussut hänelle mieleen haastattelutilanteessa.

Opettajat ymmärtävät opetussuunnitelman musiikin oppiaineen tavoitteet T6 ja T7 (POPS 2014, 422–423) osittain eri tavoin. Tavoite T7 jäsenyy yhteneväisesti, mutta tavoitteen T6 sisällä tulkinnat eroavat huomattavasti. Tulkintaeroilla on merkitystä sekä opetuksen

valtakunnallisen yhdenmukaisuuden kannalta että opettajan oman jaksamisen näkökulmasta. Jos opettaja tulkitsee tavoitteet liian haastaviksi, ne jäävät hänen mielestään toteutumatta, mikä voi aiheuttaa esimerkiksi riittämättömyyden tunteita suhteessa omaan osaamiseen tai vaihtoehtoisesti turhautumista tavoitteita kohtaan.

Suurimmat erot opetussuunnitelman tulkinnassa aiheutuvat tutkimuksessani säveltämisen ja improvisoinnin käsitteistä. Yksi opettajista tulkitsee säveltämisen tarkoittavan nuotintamista, jolloin tavoite tuntuu hyvin haastavalta ja jää toteutumatta. Muiden opettajien mielestä säveltäminen ei välttämättä sisällä nuotintamista. Improvisointi puolestaan näyttäytyy kolmelle opettajista erillisenä harjoituksena, mutta heistä vain yksi tarjoaa käytännön ideoita harjoituksen toteuttamiseen. Kun toiset harmittelevat oppilaiden riittämättömiä soolosoittamisen taitoja, kyseinen opettaja improvisoi ryhmän kanssa yhdessä laulaen, yhdellä sävelellä. Neljäs opettaja puolestaan pitää improvisointia lähes synonyymina opitun soittotaidon soveltamiselle. Haastateltavat tuntuvat toisinaan puhuvan eri asioista, vaikkakin musiikkikasvatusta ja opetussuunnitelmaa tuntevana ymmärrän jokaisen tuoman näkökulman. Uskon, että opettajat hyötyisivät valtavasti, jos työ tarjoaisi heille nykyistä laajemmat mahdollisuudet jakaa ajatuksia ja osaamista toinen toisilleen.

Neljästä opettajasta vain yksi kokee opetussuunnitelman tavoitteiden T6 ja T7 toteutuvan opetuksessa kokonaisuudessaan. Kyseinen opettaja korostaa tehtävien matalaa rimaa, joka sovitetaan sopivaksi opetusryhmän mukaan. Toisen opettajan mielestä tavoitteiden toteutuminen on täysin ryhmäkohtaista. Kahden opettajan kohdalla tavoitteen T6 toteutus kompastuu säveltämisen tai improvisoinnin ymmärtämiseen sellaisella tavalla, että tulkinta on vaikea toteuttaa käytännössä. Varmimmin toteutuviksi tavoitteiksi koetaan sovittaminen (T6) ja oppilaan luovan musiikkisuhteen tukeminen (T6). Yksi opettaja kyseenalaistaa tavoitteen T7 hyödyllisyyden, mutta ilmeisesti osittain toteuttaa sitä. Tavoitteiden toteutumisen vertailussa tulee muistaa, että kyseessä on vain koettu toteutuminen, joka perustuu opettajan omaan arvioon. Tarkemmilla tutkimuksilla olisi syytä kartoittaa, arvioivatko opettajat itseään samoilla kriteereillä kuin muita opettajia, millaiseen luovaan toimintaan opettajat kokevat taitojensa riittävän ja millaisilla koulutuksilla koettuja taitojen puutteita voisi paikata. Myös vapaa-ajan harrastuneisuuden yhteys musiikintuntien sisältöihin kannattaisi selvittää. Jos opettajan harrastuneisuus vaikuttaa musiikinopetuksen sisältöihin, luovuuteen voisi panostaa lisäämällä harrastusmahdollisuuksia musiikinopettajille tai jo musiikinopettajaopiskelijoille.

Opettajat tukevat oppilaan luovuutta tarjoamalla onnistumisen elämyksiä ja iloa tuottavia musiikkikokemuksia, opettamalla konkreettisia työskentelytapoja ja taitoja ja kannustamalla vapaa-ajan musiikkiharrastukseen. Opettajista kolme painottaa turvallista

ilmapiiriä luovan työn edellytyksenä. Luokka-aste ja ryhmäkoko kuitenkin vaikuttavat siihen, millainen ilmapiiri luokkaan on mahdollista rakentaa, ja millainen työskentely luokassa onnistuu. Lisätutkimukset ryhmäkokojen ja lähtötasoerojen merkityksestä olisivat hyödyksi seuraavan opetussuunnitelman uudistuksen kannalta, jotta tavoitteista voidaan asettaa realistisia. Uutta opetussuunnitelmaa laadittaessa tulisi myös ottaa huomioon kouluilla käytettävissä olevat laitteistoresurssit.

Tutkimuksessani luovuuskäsityksien teemoittelu teoriaohjaavasti *PEPP*-jakoa (Odena & Welch 2009, 424) hyödyntäen oli järkevä ratkaisu minulle kokemattomana tutkijana, sillä teemojen muodostaminen aineistosta oli vaikeaa. Kuitenkin olin alun perin toivonut löytäväni teemat täysin aineistolähtöisesti, ja tällöin ne olisivat ehkä olleet vahvemmin erillisiä; nykyisellään erityisesti kategoriat ”luova prosessi” ja ”luova produkti” tuntuivat jäävän osin päällekkäisiksi. Opetussuunnitelmaa koskevien kysymysten teemoittelu haastattelurungon mukaan toimi hyvin, ja analyysi eteni näissä aiheissa vaivattomasti ja johdonmukaisesti. Kokonaisuutena tutkimukseni aihe on laaja ja otanta pieni. Olisinkin voinut rajata aiheen esimerkiksi luovuuskäsityksiin tai opetussuunnitelman tavoitteiden tulkintaan saadakseni syvällisempää tietoa. Toisaalta tällaisenaan tutkimus nostaa esiin kirjavasti erilaisia näkökulmia, jotka toimivat mahdollisena kimmokkeena uusille tutkimuksille. Suomalaisten musiikinopettajien käsityksiä sekä luovuudesta että opetussuunnitelmasta tulisi selvittää tarkemmin, jotta tieto siirtyisi opettajien ja tutkijoiden välillä, ja lisäksi tiedon jakaminen opettajien välillä näyttää tutkimukseni tulosten perusteella tärkeältä. Pidän tutkimustani luotettavana, sillä valittu aineistonkeruumetodi soveltui aiheen tutkimiseen loistavasti ja omat taustatietoni sekä luovuudesta että musiikkikasvatuksesta loivat yhteisen tietopohjan ja ymmärryksen suhteessa haastateltaviin. Lisäksi tutkimuksen tuloksissa ei ilmene seikkoja, jotka olisivat olleet tähän asti täysin vieraita musiikkikasvatuksen kentällä, ja jotka siten antaisivat aihetta epäillä tulkintojeni ajautuneen merkittävällä tavalla harhaan.

Haastatteleman opettajat arvostavat luovuutta ja nimeävät sen voimavaraksi ja aikuisuuden taidoksi, joka tukee niin sosiaalisten taitojen kehitystä kuin mielenterveyttäkin. Muhosen (2016) mielestä kasvatuksen tulee tarjota sosiaalinen yhteisö, jossa voi harjoitella taitoja, joita tarvitaan laajemmassa yhteisössä toimimiseen. Toki luova toimijuus voidaan perustella myös itseisarvona. (Muhonen 2016, 118, 130). Vaikka luovuutta yleisessä keskustelussa arvostetaan ja pidetään tulevaisuuden taitona, tämä asenne ei aina näy käytännön kouluarjessa. Yksi tutkimukseni opettajista epäilee musiikin kärsivän arvostuksen puutetta siksi, ettei musiikin päättöarvosana vaikuta lukioon haettaessa. Vaikka juhlapuheissa kasvatuksen tärkeäksi tehtäväksi nimetään oppilaiden luovan toimijuuden tukeminen

(Muhonen 2016, 130), ihanne jää toisinaan juhlapuheiden tasolle. Tämä näkyy resurssien keskittämisenä luovan toiminnan sijaan jonnekin toisaalle. Musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden tuntimäärät eivät nekään luo kuvaa luovuuden korkeasta arvostuksesta. Muhonen toteaa paikallisten arvojen vaikuttavan hienoimpienkin tavoitteiden toteutumiseen todellisuudessa (Muhonen 2016, 132). Uusilla tutkimuksilla olisikin syytä selvittää rehtoreiden ja muiden päättäjien käsityksiä luovuudesta ja arvostusta luovien taitojen kehittämistä kohtaan.

LÄHTEET

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357–376.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393–399.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California management review*, 40(1), 39–58.
- Amabile, T. M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of creative behavior*, 46(1), 3–15.
- Berezki, E. O. & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25–56.
- Boden, M. A. (2010). *Creativity and art : Three roads to surprise*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2010). Creative Learning in Music and Educational Renewal. Teoksessa J. Ballantyne & B.-L. Bartleet (toim.), *Navigating Music and Sound Education*, (s. 51–76). Cambridge Scholars Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperPerennial.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola, J. Aaltola, T. Laine, P. Moilanen, K. Kiviniemi, . . . K. Collin (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). (s. 185–206). PS-kustannus.
- Fairfield, S. M. (2010). *Creative thinking in elementary music: A survey of teachers' perceptions and practices*. The University of Iowa. Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations Publishing.
- Fryer, M. & Collings, J. A. (1991). Teachers' views about creativity. *British journal of educational psychology*, 61(2), 207–219.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents : Their nature, uses and development*. Buffalo (N.J.): Bearly.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hitilasha, A. (2021). Musiikinopettajien ajatuksia ja kokemuksia luovasta musisoinnista peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Pro gradu.
- Juntunen, M-L. (2011). Musiikin opetuksen tehtävä ja tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola ja M-L. Juntunen (toim.), *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Opetushallitus.
- Juntunen, M-L. (2013). Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile : improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa Opetushallitus, J. Ojala, L. Väkevä, P. Paananen-Vitikka & M. Myllykoski (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Säveltämisen työtapoja erityismusiikkikasvatuksessa. Teoksessa Opetushallitus, J. Ojala, L. Väkevä, P. Paananen-Vitikka & M. Myllykoski (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Kampylis, P., & Argyriou, M. (2008). Music teachers' perceptions of creativity and their role in students' creative thinking development. Teoksessa A. Daubney, E. Longhi, A. Lamont & D. Hargreaves (toim.), *Musical development and learning, proceedings of the second European conference on developmental psychology of music* (s. 149–154). GK Publishing.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa Opetushallitus, J. Ojala, L. Väkevä, P. Paananen-Vitikka & M. Myllykoski (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Kaufman, J. & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: the four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1–13
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A. & Mullet, D. R. (2018). Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity research journal*, 30(2), 164–171.
- Kladder, J. & Lee, W. (2019). Music Teachers Perceptions of Creativity: A Preliminary Investigation. *Creativity research journal*, 31(4), 395–407.

- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Langley, D. W. (2018). Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles. *Music education research*, 20(4), 446–462.
- Lightfoot, H. (2020). Musiikinopettajien kokemuksia musiikin luovan tuottamisen opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.
- Mathlin, H. (2019). Musiikinopettajien näkemyksiä säveltämisen arvioinnista yläkoulussa ja lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.
- Muhonen, S. (2016). *Songcrafting practice : A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. Sibelius Academy, University of the Arts. Doctoral dissertation.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30.
- Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvoori, J., Jolanki, O., Pöysä, J. & Karhunen, S. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Odena, O. & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of music*, 37(4), 416–442.
- Odena, O. & Welch, G. (2012). Teachers Perceptions of Creativity. Teoksessa O. Odena (toim.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (s. 29–50). Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Ojala, L. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Opetushallitus, J. Ojala, L. Väkevä, P. Paananen-Vitikka & M. Myllykoski (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education* 19 (1), 8–28.
- Partti, H. & Ahola, A. (2016). *Säveltäjyyden jäljillä: Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2004). Helsinki: Opetushallitus.
Luettu 5.1.2022 osoitteessa
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus.
Luettu 5.1.2022 osoitteessa
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen, & A. Puusniekka. Teemahaastattelu. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.11.2020 osoitteessa
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes : research, development, and practice* (Second edition.). Academic Press.
- Runco, M. A. & Beghetto, R. A. (2019). Primary and secondary creativity. *Current opinion in behavioral sciences*, 27, 7–10.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (e-Pub-version). Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). Teemahaastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.11.2020 osoitteessa https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.11.2020 osoitteessa
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html
- Simonton, D. K. (2013). What is a creative idea? Little-c versus Big-C creativity. Teoksessa K. Thomas & J. Chan (toim.), *Handbook of research on creativity*, (s. 69–83). Edward Elgar.
- Sungurtekin, S. (2021). Classroom and music teachers' perceptions about the development of imagination and creativity in primary music education. *Journal of pedagogical research*, 5(3), 164–186.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Osoitteessa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 94(3), 663–681.
- Torrance, E. P. (1972). *Can we teach children to think creatively?* Department of Educational Psychology, University of Georgia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, V. (2012). Yläkoulun ja lukion musiikinopettajien käsityksiä luovuudesta sekä luovan toiminnan ohjaamisen mahdollisuuksista musiikinopetuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Zbainos, D., & Anastasopoulou, A. (2012). Creativity in Greek music curricula and pedagogy: An investigation of Greek music teachers' perceptions. *Creative Education*, 3(1), 55–60.