

Luovan toiminnan tukeminen koulun musiikinopetuksessa

Tutkielma (kandidaatti)
29.04.2020

Krista Väisänen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Luovan toiminnan tukeminen koulun musiikinopetuksessa	30
Tekijän nimi	Lukukausi
Krista Väisänen	kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät tukevat luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa esitellään luovaa toimintaa edistäviä tekijöitä ja niihin liittyviä käytännön esimerkkejä sekä valintoja, joita opettajan on mahdollista tehdä edesauttaakseen luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni oli:</p> <p style="text-align: center;">Mitkä tekijät edistävät luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa?</p> <p>Tutkimus oli laadullinen, ja sen tutkimusmenetelmänä käytettiin systemaattista kirjallisuuskatsausta. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostivat tutkimuskysymykseni kannalta olennaisimmat luovuuskäsitykset, luova toiminta koulun musiikinopetuksessa, oppimisympäristön käsite sekä tiedon luomisen oppimiskäsitys. Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus, että kaikkea musiikillista toimintaa voidaan tarkastella luovuuden näkökulmasta, ja toisaalta, että kaikella koulun musiikinopetuksessa tapahtuvalla luovalla toiminnalla tähdätään oppimiseen.</p> <p>Tutkimukseni osoitti, että luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa edistävät luova yhteistoiminta, yksilön minäpystyvyyden tunteen tukeminen sekä luovien oppimisympäristöjen suunnittelu. Luovan yhteistoiminnan mahdollisuudet ovat moninaiset, ja niitä voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisiä musiikillisia tuotoksia luomalla. Nuorten käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan taasen vaikuttaa olennaisesti oppimiseen ja näin ollen luovaan toimintaan. Oppimisympäristöt ja niiden fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet voivat puolestaan joko edistää tai rajoittaa luovuuden esiin tulemistä. Myös digitaali- ja virtuaalitekniologian kehitys on tuonut uusia mahdollisuuksia luovien oppimisympäristöjen suunnitteluun.</p> <p>Musiikinopettajan on siis mahdollista vaikuttaa valinnoillaan luovan toiminnan edistämiseen koulun musiikinopetuksessa. Ilman opettajan tietoisia valintoja oppimisympäristön tarjoamat luovan toiminnan mahdollisuudet jäävät rajallisiksi.</p>	
Hakusanat	
Musiikkikasvatus, luovuus, musiikillinen luovuus, luova toiminta	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
27.04.2020	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Tutkimusprosessi.....	3
2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	3
2.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä.....	3
2.3 Tutkimusprosessi.....	4
2.4 Tutkimusetiikka.....	5
3 Teoreettinen tausta	7
3.1 Luovuusteorioiden kehittämisestä	7
3.2 Luova toiminta koulun musiikinopetuksessa	10
3.3 Oppimisympäristö	12
3.4 Oppiminen tiedon luomisen näkökulmasta.....	13
4 Tulokset.....	15
4.1 Luovan yhteistoiminnan merkitys koulun musiikinopetuksessa.....	15
4.2 Yksilön minäpystyvyyden tunne luovan toiminnan lähtökohtana	17
4.3 Luovaa toimintaa edistävien oppimisympäristöjen suunnittelu	18
4.3.1 Fyysisten ja virtuaalisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet	18
4.3.2 Luovan toiminnan edellytykset sosiaalisessa oppimisympäristössä	20
5 Johtopäätökset ja pohdinta	22
5.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelu.....	22
5.2 Pohdinta.....	24
5.3 Luotettavuustarkastelu	25
5.4 Jatkotutkimusaiheet.....	27
Lähteet	28

1 Johdanto

”Luovuus on osa sitä, mikä tekee meistä ihmisiä” (Sawyer, 2006, 3).

Luova suhteemme ääneen on rapistunut huolimatta siitä, että koemme sen olevan olennainen osa ympäröivää maailmaamme – musiikkikulttuurissamme sisäistämme ennemminkin kuluttajan kuin tekijän roolin. (Ojala & Väkevä 2013, 16.) Suomalaisen musiikkikasvatuksen keskeisenä tehtävänä on nähty olevan musiikkikäytäntöjen piirissä vakiintuneiden normien, standardien ja arvojen välittäminen tuleville sukupolville. Näin ollen musiikillisen luovuuden toteuttaminen on rajautunut lähinnä valmiiksi sävellettyjen kappaleiden harjoitteluun sekä niiden mahdolliseen esittämiseen. (Ojala ym. 2013, 18–19, ks. Väkevä 2011, 43.) Tutkimuksessani tarkastelen, mitkä tekijät ovat keskeisiä luovan toiminnan edistämässä koulun musiikinopetuksessa.

Luova toiminta, keksiminen ja säveltäminen erilaisissa muodoissaan ovat olleet osana peruskoulujemme opetussuunnitelmaa useiden vuosikymmenten ajan jo 70-luvulta asti. Luovaa, säveltävää toimintaa ei kuitenkaan tuolloin ollut kirjattuna opetussuunnitelmissa esimerkiksi osaksi bändipedagogiikan, yhteissoiton tai soittamisen opetusta, sillä säveltämiselle asetetut päämäärät kirjattiin usein ilmaisukasvatuksen ja taiteidenvälisen kasvatuksen puolelle. Soitinpedagogiikan painopisteenä onkin pääosin pidetty soitto- ja laulutaidon kehittämistä. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 255.) Myös uusimman opetussuunnitelman (2014) vuosiluokkien 7-9 musiikin oppiaineen tehtävissä luovan tuottamisen mainitaan olevan musiikillisten tietojen ja taitojen ohella yksi perusopetuksen tavoitteista (POPS 2014, 422). Luovaksi tuottamiseksi luokitellaan improvisointi, sovittaminen, säveltäminen sekä taiteiden välinen työskentely (POPS 2014, 422).

Muukkosen (2010) tutkimus musiikin aineenopettajien käsityksistä omaan työhönsä liittyen osoittaa koulun musiikinopetuksen painottuvan lähinnä musisoinnin ja musiikkitiedon opetukseen (ks. Väkevä 2011, 45). Myös opetushallituksen rahoittama peruskoulun taito- ja taideaineiden arviointitutkimus (Juntunen 2011) osoittaa, että etenkin ylemmillä luokka-asteilla musiikillista keksintää toteutetaan paljon vähemmän kuin esimerkiksi yhdessä soittamista, laulamista tai musiikin kuuntelua (ks. Ojala & Väkevä 2013). Koulun musiikinopetuksessa vallitsevan toimintakulttuurin vaihtoehtona

ei kuitenkaan ole totutuista musiikkikäytännöistä luopuminen. Sen sijaan olennaista olisi nostaa luovan musiikkisuhteen edistäminen esittävän musiikkikasvatuksen rinnalle. (Ojala & Väkevä 2013, 19.)

Koska opetussuunnitelmassa (2014) musiikin luovalla tuottamisella on merkittävä rooli, on tärkeää ymmärtää, kuinka luovuus sen taustalla ymmärretään. Tukeaksemme kasvattajina lasten ja nuorten kehitystä, olennaista on tunnistaa millaisia oppimismahdollisuuksia sekä tapoja oppijoiden luovuuden kehittymiselle tarjoamme. Olennaista on myös ymmärtää, mitkä tekijät toimivat yhteistoiminnallisen luovuuden esteinä, sillä nämä esteet poistamalla voimme edistää luovaa yhteistoimintaa. (Ervasti ym. 2013, 250.)

Olen rajannut tutkimusaiheeni käsittelemään koulun musiikintunteja kuitenkin määrittelemättä koulutusastetta, sillä luovuuden toteuttamisen periaatteet toimivat pohjana kaikelle luovalle toiminnalle kontekstista riippumatta. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni sekä tutkimusmenetelmäni, minkä jälkeen avaan tutkimusprosessiani ja tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen teoreettista taustaa esittelevän luvun jälkeen tarkastelen sen valossa tutkimusaineistostani saamiani tuloksia. Lopuksi esitän vielä tulosten pohjalta tehdyt johtopäätökset ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Tutkimusprosessi

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Kuvaan tutkimusprosessini kulkua, siihen liittyviä tutkimusmetodologisia ja -menetelmällisiä valintoja sekä aiheeseeni liittyviä tutkimuseettisiä seikkoja, joita on olennaista ottaa huomioon tutkimusta tehdessä.

2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tässä tutkimuksessa perehdyn siihen, mitkä tekijät ovat keskeisiä luovan toiminnan edistämässä koulun musiikinopetuksessa. Tarkastelen luovaan toimintaan liittyviä käytännön esimerkkejä ja musiikinopettajan tekemiä valintoja, joilla voi tukea luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa.

Tutkimuskysymykseni on:

Mitkä tekijät ovat keskeisiä luovan toiminnan edistämässä koulun musiikinopetuksessa?

2.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena (Salminen 2011), sillä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston kandidaatin tutkielma on valmiiksi ohjeistettu näin toteutettavaksi. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jonka avulla kerätään aiempien samasta aihepiiristä tehtyjen tutkimuksien tuloksia yhteen. Tutkimuksen aihepiiristä kootut tulokset toimivat samalla perustana uusille tutkimustuloksille. (Salminen 2011, 4.) Tätä tutkimustekniikkaa käyttämällä kykenen tunnistamaan aikaisemmissa tutkimuksissa esiintyviä puutteita ja ongelmia ja näin ollen tuomaan esiin mahdollisia tutkimusaiheita (Salminen 2011, 9).

Systemaattista kirjallisuuskatsausta tehtäessä voidaan erotella viisi eri päätavoitetta, joita tutkimusta tehtäessä pyritään saavuttamaan. Ensimmäinen ja kunnianhimoisin tavoite näistä on uuden teorian kehittäminen. Yleisin systemaattisen

kirjallisuuskatsauksen tavoitteista on arvioida ja kehittää jo olemassa olevaa teoriaa. Tässä tutkija käyttää arvioinnin apunaan aiemmin julkaistuja lähteitä, joiden pohjalta hän tekee johtopäätöksensä olemassa olevasta teoriasta. Kolmantena tavoitteena voidaan ajatella olevan kokonaiskuvan muodostamisen tietystä aihepiiristä. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla tutkijan on siis mahdollista rakentaa kokonaiskuva tietystä aiheesta perehtymällä tarkemmin valitsemansa tutkimusaiheen eri lähdetutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Neljännessä tavoitteessa pyritään tunnistamaan ongelmia, ja viidennessä, vähemmän käytetyssä tavoitteessa muodostamaan historiallinen jatkumo jonkin tietyn aiheen teoriasta ja tutkimuksesta. (Baumeister & Leary 1997, 312.)

Tutkimukseni on laadullinen, ja siinä on hermeneuttinen tutkimusote. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on niin sanotun ”todellisen elämän” kuvaaminen, jossa kohdetta tutkiessa pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaiseen käsitykseen siihen liittyvistä tekijöistä ja ilmiöistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161). Hermeneutiikka tieteenfilosofisena suuntauksena kuuluu ihmistieteisiin, joiden tutkimuskohteena on ihmisten luomat, toimijoilleen tärkeät ja merkitykselliset yhteiskunnalliset käytänteet. Hermeneutiikalla viitataan tiedon jatkuvaan rekonstruoimiseen eli tiedon rakentamiseen, jossa tietoa luodaan ja tulkitaan aikaisemman tiedon pohjalta uusia käsityksiä muodostaen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 31–32.) Tämä kirjallisuuskatsaus on teoreettinen tutkimus, mutta tulosten analyysi sisältää hermeneuttisen prosessin kaltaista tiedon tulkintaa.

2.3 Tutkimusprosessi

Tutkimuksentekoon liittyy paljon eettisiä kysymyksiä, joista yksi on tutkimusaiheen valitseminen (Hirsjärvi ym. 2014, 23–24). Tutkimusprosessini on alkanut minua kiinnostavan aihepiirin (luovuus) valitsemisella sekä alustavan, aiheeseen liittyvän lähdeaineiston kartoittamisella. Tutkimusaiheeni ja -kysymykseni ovat tarkentuneet sitä mukaa, kun olen löytänyt tutkimusaiheeseeni liittyvää ja siihen sopivaa lähdeaineistoa. Tutkimusmenetelmän määräytyminen ennen tutkimuksen aihepiirin valintaa on tutkimuksen kulun vaiheiden kannalta epäjohdonmukaista, sillä tavallisesti aihepiiriin perehtyminen tapahtuu jo ennen tutkimussuunnitelman ja näin ollen tutkimusmenetelmän valintaa (Hirsjärvi ym. 2014, 65). Toisaalta etukäteen

määritelty tutkimusmenetelmän valinta on auttanut minua tutkimusaiheeni rajaamisessa sekä oikean lähdekirjallisuuden etsimisessä ja löytämisessä.

Olen kerännyt lähdeaineistoa sähköisistä tietokannoista (Taideyliopiston ARSCA, EBSCO, ProQuest) sekä manuaalisesti Taideyliopiston, Helsingin kaupungin sekä Helsingin yliopiston kirjastoista. Lähdeaineistoni sisältää sekä kotimaisen musiikkikasvatuksen että muiden tieteenalojen luovuustutkimusta lähinnä viimeisten vuosikymmenten ajoilta. Hyödynnän tutkimuksessani myös kansainvälistä tutkimustietoa niin musiikkikasvatuksen kuin muiltakin tieteenaloilta.

Lähdeaineistoa kerätessäni käytin aluksi seuraavia hakusanoja:

- luovuus + musiikkikasvatus / creativity + music education
- musiikin luova tuottaminen / creative music making
- säveltäminen + musiikkikasvatus / composing + music education

Edellä mainittujen hakusanojen kautta löysin julkaisuja, joiden lähdeluetteloita olen hyödyntänyt tutkimukseni lopullisen aineiston valinnassa. Nämä lähteet auttoivat minua myös lopullisen tutkimuskysymyksen muotoilussa. Tutustuttuani uusiin lähteisiin, päädyin tarkentamaan hakusanojani vielä seuraaviin:

- luovuuden edistäminen + musiikkikasvatus / fostering creativity + music education
- musiikillinen luovuus + musiikkikasvatus / musical creativity + music education

2.4 Tutkimusetiikka

Hirsjärven (2014) mukaan sosiologi Robert Merton esitti 1900-luvulla tieteellistä toimintaa ohjaavan neljä niin sanottua imperatiiviä, joiden ajatuksia noudattaen olen pyrkinyt tekemään omaa tutkimustani (Hirsjärvi ym. 2014, 21). Näitä imperatiivejä ovat ”universaalius” eli tiedon totuudenmukaisuuden yleispätevä tarkastelu, ”yhteisöllisyys” eli tieteellisen tiedon yhteisomistajuus tutkijayhteisössä, ”puolueettomuus” eli tieteellisen tiedon objektiivinen etsiminen ja tutkiminen sekä

”järjestelmällisen epäilyn periaate”, jolla tarkoitetaan kriittistä vertaisarviointia tiedeyhteisössä (Hirsjärvi ym. 2014, 21).

Tutkimusta tehdessäni noudatan Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK 2012) laatimia hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, ja näin ollen varmistan tutkielmani eettisen hyväksyttävyyden, luotettavuuden sekä sen tulosten uskottavuuden. Vaikka lainsäädäntö määrittelee tutkimustyölle ohjeet hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseksi, on jokainen tutkija itse vastuussa huolellisen ja laadukkaan tutkimustyön tekemisestä. Tutkimuseetiikan näkökulmasta keskeisiin hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin kuuluu koko tutkimusprosessin ajan rehellinen, huolellinen ja tarkka työskentely, johon pyrin parhaani mukaan tutkimustani tehdessä (TENK 2012, 6.)

Huolelliseen tutkimuksen tekoon kuuluvat olennaisesti lähteiden tarkka valikointi ja niiden tulkitseminen (Hirsjärvi ym. 2014, 349). Aineistoa kerätessäni ja valitessani olen pyrkinyt lähteiden objektiiviseen ja lähdekriittiseen tarkasteluun. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen merkitsen lähdeviitteet tekstiini tarkoin samalla kunnioittaen muiden tutkijoiden tekemää työtä (Hirsjärvi ym. 2014, 349; TENK 2012, 6). Tärkeää merkitsemisessä on, että tekstiviite antaa lukijalle tarkat tiedot, joiden avulla on mahdollista löytää alkuperäinen lähde (Hirsjärvi ym. 2014, 349).

Erittäin olennaista tutkimusta tehtäessä on erottaa arkitieto tutkimustiedosta, sillä keräämämme arkitieto saattaa olla epäluotettavaa. Subjektiivisuus voi ohjata tiedonkeruuta, jolloin havainnoimme ja tutkimme ympäröivää maailmaa vain omista lähtökohdistamme. Näin ollen päädyimme ainoastaan toistamaan itsellemme tuttuja toimintamalleja uusiin, erilaisiin näkökulmiin tutustumatta. Subjektiivinen ajattelutapa saattaa myös johtaa sokeiden ja kritiikittömien johtopäätösten muodostamiseen. Pelkät omat havainnot ja kokemukset ilman selkeää, luotettavaa perustelua voivat siis olla epätarkkoja ja virheellisiä. Pelkästään niiden pohjalta ole mahdollista tehdä luotettavaa tutkimusta. Laadukkaan tutkimustiedon pohjalta tehty tutkimus voi antaa tutkimuksen aihepiiristä uutta, totuudenmukaista tietoa sekä auttaa oikeiden ratkaisujen löytämistä ongelmille. (Hirsjärvi ym. 2014, 19.)

3 Teoreettinen tausta

Määrittelen seuraavaksi tutkimukseni teoreettisen taustan. Olen koonnut tähän osioon tutkimuskysymykseni kannalta olennaisia tutkimuksia ja ajatuksia siitä, miten luovuus ymmärretään. Hahmottamalla kuinka käsitys luovuudesta on kehittynyt tähän päivään saakka, on mahdollista tarkastella luovuutta ja sitä edistäviä tekijöitä myös koulun musiikinopetuksessa. Lisäksi avaan musiikillisen luovuuden käsitettä musiikintuntien ympäristössä ja määrittelen oppimisympäristön käsitteen. Lopuksi kerron tiedon luomisen oppimiskäsityksestä, jonka olen valinnut tukemaan käsitystä luovuudesta juuri koulun musiikinopetuksessa.

3.1 Luovuusteorioiden kehittymisestä

Luovuutta on määritelty monin eri tavoin eikä käsitteen määritelmästä ole päästy edelleenkaan selvään yksimielisyyteen. Luovuuden ymmärrykseen liittyy myös paljon vanhanaikaista myyttiajattelua, jonka mukaan luovuuden ajatellaan olevan ainoastaan harvojen yksilöiden mielensisäinen tapahtuma sekä inspiraation ja nerouden huippuilmentymä (Sawyer 2006, 217).

Modernin luovuustutkimuksen juuret ulottuvat 50-luvulle saakka, jolloin luovuutta alettiin tutkia ensimmäistä kertaa humanistisen psykologian näkökulmasta (Sawyer 2006, 15). Sawyerin (2006) mukaan humanistipsykologit Maslow ja Rogers korostivat yksilön huippukokemuksen (flow), sisäisen motivaation, itsensä toteuttamisen tarpeen ja luovuuden liittyvän toisiinsa (Sawyer 2006, 15). Uusikylä (1999) on myös esittänyt Maslow'ta mukailleen jokaisella meistä olevan synnynnäisen kyvyn ja oikeuden toteuttaa itseämme (Uusikylä 1999, 31). Osa persoonallisuuspsykologian tutkijoista taas ajatteli luovuuden olevan älykkyyssosamäärän tavoin synnynnäinen ominaisuus, jota ei ole mahdollista kehittää jälkikäteen (Sawyer 2006, 247).

Luovuutta on pyritty määrittelemään konkreettisen tuotoksen (esim. runo tai keksintö) kautta, jonka yksilö on luonut. Olennaista tässä on, että tuotoksen tulisi olla uusi ainakin sen tekijälle riippumatta siitä, olisiko joku toinenkin luonut aiemmin samanlaisen tuotoksen. (Rogers 1954, 250; Uusikylä 1999, 33; ks. myös Rothenberg 1981, 296) Tutkimuskirjallisuudessa luovuutta on myös esitetty olevan kahta erilaista: niin sanottua *arkiluovuutta* sekä *korkeantason luovuutta*. ”Arkiluovuudesta” käytetään

tutkimuskirjallisuudessa myös nimeä *jokamiehen luovuus*. *Korkeantason luovuudella* tarkoitetaan taasen johonkin erityisalaan liittyvää poikkeuksellista neroutta, jonka syvälliset taidot ja tiedot on mahdollista saavuttaa ainoastaan pidemmän ajan saatossa. (Uusikylä 1999, 31; Ervasti ym. 2013, 249.) Arkiluovuutta toteuttaessamme luovan tuottamisen prosessin tai luovan tuotoksen laatu ei ole tärkeää, vaan olennaisinta on vapaan itseilmaisun saavuttaminen (Ervasti ym. 2013, 249; Uusikylä 1999, 31). Siispä jokamiehen luovuuden näkökulmasta tarkasteltaessa kaikki toiminta, jota tekee itseään toteuttaakseen, on luovaa. Jos tällaista luovuutta toteuttaessa oma kiinnostus, omat taidot sekä tehtävän vaatavuus ovat tasapainossa keskenään, antavat tällaiset kokemukset yksilölle nautintoa ja onnistumisentunteita. (Ervasti ym. 2013, 249.)

Luovuutta on myös tarkasteltu yksilön luonteenpiirteiden kautta pohtimalla, mitkä tekijät mahdollistavat luovuuden toteutumisen yksilötasolla. Tällaisia tekijöitä ovat avoimuus, kyky leikkiä sekä kyky arvioida omia saavutuksiaan rehellisesti ilman, että muiden ihmisten mielipiteet määrittelisivät niiden arvoa. Avoimuudella tarkoitetaan kykyä vastaanottaa tietoa nykyhetkessä läsnä ollen sekä omiin havaintoihin perustuen muodostamatta ennakkoluuloisia, kaavamaisia tai perustelemattomia mielipiteitä. Kyvyllä leikkiä taasen tarkoitetaan avointa ja spontaania suhtautumista asioihin sekä kykyä nähdä asiat uusista näkökulmista. (Rogers 1954, 254–255; ks. Uusikylä 1999, 34–35.) Näiden luovuuteen mahdollistavien tekijöiden on kuitenkin mahdollista toteutua ainoastaan psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä (Rogers 1954, 256; Uusikylä 1999, 35).

70-luvulla luovuutta alettiin tutkia kognitiivisen psykologian avulla: luovien persoonallisuuspiirteiden sijaan tarkasteltiin yksilöiden luovia, mielensisäisiä prosesseja. Keskeisenä ajatuksena oli, että luovuus on läsnä kaikkien meidän jokapäiväisissä, mielensisäisissä toiminnoissa. (Sawyer 2007, 54.) Luovaa, päänsisäistä prosessia mallinnettiin seuraavilla vaiheilla: ”valmistautuminen” (preparation), ”hautuminen” (incubation), ”oivaltaminen” (illumination) sekä ”todentaminen” (verification). ”Valmistautumisella” tarkoitetaan ennen itse luovaa prosessia tapahtuvaa toimintaa, esimerkiksi tiedon keruuta. ”Hautumisella” taasen viitataan mielensisäiseen prosessiin, jonka aikana aiemmin kerätty tieto järjestyy ja kehittyy ennen prosessin seuraavaa vaihetta, ”oivaltamista”. Tähän vaiheeseen liittyy olennaisesti ongelmanratkaiseminen sekä valmiin lopputuloksen etsintä. ”Todentaminen” on luovan prosessin viimeinen vaihe,

johon liittyy valmiin tuotoksen arviointi ja mahdollinen kehittäminen. (Sawyer 2007, 55.) Sitten teoriaa on hyödynnetty paljon luovan prosessin ymmärryksen saavuttamiseksi. Teorian pohjalta Webster (2002) on kehittänyt kaavion luovaan ajatusprosessiin vaikuttavista tekijöistä, joista ainoastaan vaiheet ”hautuminen” (incubation) ja ”oivaltaminen” (illumination) on korvattu termeillä ”ajan antaminen” (time away) sekä ”työstäminen” (working through) (Webster 2002, 12).

Tutkijat olivat tulleet 80-lukuun mennessä siihen tulokseen, ettei luovuuden määrittely ainoastaan yksilön ominaisuutena anna tarpeeksi kattavaa ja objektiivista kuvaa luovuuden moninaisuudesta (Sawyer 2007, 36). Ajatus siitä, että luovuus olisi vain joidenkin harvojen ja erityisten henkilöiden mielensisäinen tapahtuma, olisi harhaanjohtava. Jos määrittelemme luovuuden tarkoittavan jotakin uutta, ennennäkemätöntä ja arvokasta ideaa tai toimintaa, ei yksilön kokemus merkityksellisyyden tunne luovasta toiminnastaan ole riittävä. On mahdotonta arvioida, onko lopputulos todellakin jotain uutta tai onko luova tuotos jollakin tapaa arvokas, ellei sitä ensin hyväksytä jonkin yhteisön keskuudessa. (Csikszentmihalyi 1996, 23.) Näin ollen perinteisen yksilönäkökulman rinnalle nostettiin ajatus luovuudesta sosiaalisena ja yhteisöllisesti jaetuna ilmiönä, sillä luovuuden ymmärrettiin olevan kulttuuriin ja historiaan sidottu, alati ajan saatossa muuttuva käsite (Sawyer 2007, 36; ks. Ervasti ym. 2013, 249; Csikszentmihalyi 1996, 23).

Luovuutta on myös määritelty luovien oppimisympäristöjen näkökulmasta. Csikszentmihalyin (1996) kehittämän luovuuden systeemimallin mukaan luovuutta on mahdollista tutkia kolmen eri tekijän: toiminnan alan (domain), toimintakentän (field) sekä yksilön (person), keskinäisiä riippuvuussuhteita tarkastelemalla. Toiminnan ala (esim. musiikki, matematiikka) pitää sisällään alalle tyypillisiä sääntöjä ja toimintamalleja, joita osaamatta alalla on mahdotonta toimia. Toimintakentällä viitataan päätöksiä tekeviin toiminta-alan ammattilaisiin (esim. musiikinopettaja). Yksilöllä tarkoitetaan henkilöä, joka toimii luovasti alalle tyypillisiä toimintamalleja käyttäen. Luovuuden systeemimallin mukaan luovuudeksi voidaan määritellä sellainen toiminta tai teko, joka muuttaa olemassa olevaa toiminnan alaa, ja tällainen luovasti toimiva henkilö voi olla kuka tahansa. (Csikszentmihalyi 1997, 27–28.) Olennaista on, kuinka toiminnan alalla nämä yksilön esille tuomat luovat ideat otetaan vastaan (Csikszentmihalyi 1997, 31; Burnard 2006,

355). Luovuuden systeemimalli on auttanut tutkijoita ymmärtämään luovuutta kulttuurisena rakenteena, johon vaikuttavat ympäristön yksilöiden arvot ja mielipiteet (Burnard 2006, 355). Systeemimallin mukaan meidän on mahdollista tarkastella sellaisia oppimisympäristöjä, joissa luovuutta esiintyy.

Luovuuskäsityksistä puhuttaessa ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta siihen, mitkä kaikista olemassa olevista käsityksistä olisivat paikkansapitävimpiä. Csikszentmihalyi (1997) korostaa kuitenkin termin alkuperäisen merkityksen jäävän varjoon tarkastelemalla luovuutta ainoastaan individualistisen näkökulman kautta. Alkuperäisellä merkityksellä hän tarkoittaa luovuuden ymmärtämistä jonakin täysin uutena ja arvokkaana toimintana tai sellaisena prosessin tuotteena, jonka yhteisö haluaa liittää pysyväksi osaksi omaa kulttuuriaan. (Csikszentmihalyi 1996, 25.) Samalla akateemista maailmaamme hallitsee kuitenkin edelleen voimakas yksilökeskeinen käsitys tieteellisestä lahjakkuudesta ja luovuudesta, jossa perittyinä ominaisuuksina saavutetut kyvyt ja valmiudet määrittävät, mitä asioita yksilö voi elämässään oppia ja saavuttaa (Hakkarainen 2017, 6).

3.2 Luova toiminta koulun musiikinopetuksessa

Kaikkia taiteisiin liittyviä ilmaisuaineita, niin kuvataiteita kuin musiikkiakin yhdistää ajatus siitä, että luomalla jotain omaa oppilas vahvistaa oppimisprosessejaan ja samalla toteuttaa itseään taitein keinoin (Ervasti ym. 2013, 246). Kaikella luovalla toiminnalla koulun musiikinopetuksessa tähdätään siis oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä vuosiluokkien 3–6 ja 7–9 musiikin opetuksen tavoitteisiin on musiikillisten tietojen ja taitojen ohelle merkitty kuuluvan luovan tuottamisen (POPS 2014, 263, 422). Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) osana musiikinopetusta on luova tuottaminen (LOPS 2019, 339).

Luovasta toiminnasta puhutaan myös monin eri termein. Opetussuunnitelmassa (2014) käytetään ilmaisua luova tuottaminen, jolla viitataan improvisointiin, sekä pienimuotoisten sävellysten tai monitaiteellisten kokonaisuuksien toteuttamiseen myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen (POPS 2014, 263, 422). Musiikinopetuksessa tapahtuvalla luovuudella ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan säveltämistä, improvisaatiota ja sovittamista, vaan myös muita musiikillisia toimintoja. Kaikkea musiikillisissa yhteyksissä tapahtuvaa toimintaa voidaankin pitää musiikillisen luovuuden

toteuttamisena. (Burnard 2006, 361; ks. Ervasti ym. 2013, 246.) Kun tässä tutkimuksessa puhutaan luovasta tuottamisesta, sillä ei viitata ainoastaan sävellyksiin tai muihin selkeästi määriteltävissä oleviin tuotoksiin. Myös luova yhteistoiminta, musiikillinen oppiminen ja kaikki muu musiikillinen toiminta nähdään luovan tuottamisen muotoina.

Säveltämisen käsitteeseen on luovuuden tavoin liitetty arvottavia käsityksiä, jotka ovat alun perin lähtöisin länsimaisen taidemusiikin perinteestä. Tässä statusajattelussa tärkeää on yksilön korkea asiantuntemus alalla sekä luovan tuotoksen laatu, jolla tarkoitetaan tuotteen korkealaatuisuutta, yksilöllisyyttä sekä erottuvuutta muista teoksista. (Ervasti ym. 2013, 252.) Musiikkikasvatuksen näkökulmasta säveltäminen nähdään kaikkien oikeutena toteuttaa itseään, kykynä tutkia ympäröivää maailmaa sekä luovan vuorovaikutuksen mahdollisuutena (Ojala & Väkevä 2013, 10).

Säveltäminen sisältää monia erilaisia, musiikillisesti luovia toimintatapoja, joiden avulla säveltämistä voidaan toteuttaa. Säveltämisen käsite voidaan ymmärtää suppeassa, säveltäjämyyttiin sekä lopputuotoksen korkealaatuisuuteen tähtäävässä merkityksessä tai käsitteen laajassa merkityksessä. Säveltämisen laajasta merkityksestä puhuttaessa säveltäminen voidaan jakaa toimintana etukäteissäveltämiseen, improvisointiin sekä jälkikäteissäveltämiseen. Tässä merkityksessä lopputuotoksen lisäksi tarkastellaan säveltämisen prosessiin liittyviä musiikillisia toimintoja, jolloin prosessiin liittyvät luovat mahdollisuudet ovat olennaisempia kuin mahdollinen, valmis tuotos (Ervasti ym. 2013, 250; Ojala & Väkevä 2013, 11). Eli esimerkiksi improvisoinnista puhuttaessa jo itse luovaa prosessia voidaan pitää luovana lopputuloksena (Sawyer 2000, 149). Etukäteissäveltämisellä tarkoitetaan musisoimalla säveltämistä sekä nuottisäveltämistä, improvisoinnilla esityshetkellä tapahtuvaa säveltämistä, ja jälkisäveltämisellä studiossa tapahtuvaa jälkikäsitteilyä. (Ervasti ym. 2013, 251.)

Myös Nilsson ja Folkestad (2005) esittävät Folkestadin aiemman tutkimuksen mukaan termin "improvisaatio" tarkoittavan "hetkessä tapahtuvaa säveltämistä", jota sävellyksen laatija itse esittää. Erona improvisaation ja valmiiksi etukäteen tuotetun sävellyksen välillä on sävellyksen mahdollinen esittäminen ilman teoksen tekijän läsnäoloa. (Nilsson & Folkestad 2005, 23; ks. myös Ervasti ym. 2013, 251.) Hetkessä tapahtuva säveltäminen eli improvisaatio toteutuu myös aina sosiaalisen ympäristön toiminnan tuloksena ilman ennalta sovittuja sääntöjä (Sawyer 2000, 150).

Musiikkikasvatuksen kontekstissa niin sanotun musiikillisen keksinnän tai musiikin keksinnän ajatellaan lukeutuvan myös säveltämiseen, jolloin lähikäsitteitä ovat esimerkiksi mielikuviutus, luova leikki sekä sävelillä leikkiminen. Myös musiikillinen ongelmanratkaisu sekä kekseliäs ja luova tapa käsitellä ja hyödyntää musiikillista aineistoa liittyvät musiikin keksintään. Termejä ”musiikillinen keksintä” sekä ”musiikin keksintä” käytetään musiikin perusopetuksessa käytettävissä materiaaleissa synonyymeinä toisillensa. (Ervasti ym. 2013, 251.)

3.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöä on määritelty monin eri tavoin, ja siihen liittyvien käsitteiden epäselvyyttä on entisestään lisännyt niiden poikkeava tai puutteellinen määrittely. Oppimisympäristöjen määritelmien yhteisenä piirteenä nähdään kuitenkin olevan käsitys oppimisympäristöstä fyysisenä, virtuaalisena sekä ihmisten muodostamana, oppimista tukevana, vuorovaikutuksellisen verkoston paikkana. (Burman 2007, 15–16.) Oppimisympäristöt voidaan jakaa formaaleihin eli muodollisiin (oppilaitos) ja informaaleihin eli epämuodollisiin, koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin (Partti ym. 2013, 55).

Oppimisympäristön ajatellaan koostuvan viidestä eri ulottuvuudesta, joita ovat fyysinen, sosiaalinen (henkinen ja psykologinen), tekninen, paikallinen sekä didaktinen ulottuvuus. Oppimisympäristön sosiaalisella ulottuvuudella viitataan ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen, heidän keskinäiseen kunnioitukseensa sekä yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiriin. Fyysisellä ilmapiirillä tarkoitetaan esimerkiksi fyysisessä oppimisympäristössä olevien huonekalujen asettelua, valaistusta, istuinten mukavuutta ja fyysisen ympäristön merkitystä. Tekninen ulottuvuus taas pitää sisällään opetus-tekniologisten apuvälineiden hyödyntämisen joko virtuaalisessa tai fyysisessä oppimisympäristössä. Välineiden kriteereinä on niiden helppokäyttöisyys, luotettavuus, edullisuus sekä ihmisläheisyys. Paikallisella ulottuvuudella viitataan koulun ulkopuolisiin eli niin sanotun ”oikean maailman” oppimisympäristöihin ja -paikkoihin. Didaktisella ulottuvuudella tarkoitetaan niitä tavoitteellisia valintoja, joita tehdään opetusta ja oppimisympäristöä suunniteltaessa. Ilman didaktista ulottuvuutta ympäristön ei voida ajatella olevan oppimisympäristö. (Burman 2007, 16, 36.)

Tutkielmassani oppimisympäristöstä puhuttaessa, viitataan suomalaisessa kirjallisuudessa käytettyyn määritelmään oppimisympäristöstä, sillä tutkimuskysymykseni kohdistuu suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetyn määritelmän mukaan oppimisympäristöjä ovat sellaiset tilat, paikat, yhteisöt ja toimintakäytänteet, joissa opiskelu ja oppiminen on mahdollista (POPS 2014, 17; Pesonen & Manninen 1997). Tällaisissa oppimisympäristöissä didaktinen ulottuvuus on siis aina läsnä.

Oppimisympäristön tulisi tukea niin yksilön kuin yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta sekä tarjota erilaisia mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin ja asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa hyvin toimiviksi oppimisympäristöiksi on määritelty ympäristöt, jotka edistävät vuorovaikutusta, osallistumista sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. (POPS 2014, 29.) Vuosiluokkien 3-6 musiikin oppimisympäristöjen tavoitteiksi on myös määritelty pedagogisesti monipuoliset sekä joustavat ympäristöt, joissa erilaisia musiikillisia työtapoja on mahdollista toteuttaa. Olennaista on myös edistää oppimisympäristöjä, joissa monipuolisten vuorovaikutustilanteiden, yhteisömusiisoinnin kaiken muun musiikillisen yhteistoiminnan on mahdollista toteutua jokaisen oppilaan kohdalla. (POPS 2014, 264.)

3.4 Oppiminen tiedon luomisen näkökulmasta

Yleisesti musiikin oppimisen on ajateltu olevan joko yksilön tiedon ja taidon omaksumista tai yhteisöllistä oppimista, joka tapahtuu yksilön sopeutuessa ympäristöönsä (Partti ym. 2013, 55). Viimeaikaisissa oppimiskäsityksissä oppiminen on linkitetty yhteisöllisen osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmaan, jossa tarkastellaan asiantuntijayhteisön sekä yhteisössä tuotettujen aikaansaannosten merkitystä (Partti ym. 2013, 55-56, ks. myös Eteläpelto 2009, 16).

Yhteisöllisen osallistumisen oppimiskäsityksellä tarkoitetaan sosiokonstruktivismiin sekä konstruktivismiin ajatuksiin pohjautuvaa oppimiskäsitystä. Niiden mukaan oppiminen nähdään kulttuurisina, sosiaalisina, vuorovaikutuksellisina, yhteistoiminnallisina sekä yhteisöllisinä tiedon rakentelun prosesseina. (Partti ym. 2013, 60.) Oppimisen yhteisöllisen osallistumisen näkökulmasta on myös huomattu muistuttavan paljolti luovaa yhteistoimintaa: molemmissa olennaista on uusien ideoiden esittäminen sekä

niiden pohtiminen kriittisesti ja vastavuoroisesti keskustellen sekä uusia käsityksiä rakentaen. Onnistuneella yhteistoiminnan tilanteella viitataan tilanteeseen, jossa oppilaat muodostavat yhteisen näkemyksen kyseessä olevasta asiasta toistensa mielipiteet ja ajatukset huomioon ottaen. (Eteläpelto 2009, 16.)

Yksilön tiedon omaksumisen, yhteisöllisen oppimisen sekä tiedon luomisen näkökulmia ei tule kuitenkaan nähdä toisiaan poissulkevinä, vaan päinvastoin toinen toisiaan tukevinä ja täydentävinä lähtökohtina. Tiedon luomisen näkökulma yhdistää molempien, yksilön sekä yhteisöllisen oppimisen näkökulmia sisältämällä kummallekin oppimiskäsitykselle tyypillisiä toimintatapoja, kuten mallioppiminen sekä ryhmässä mahdollistuva vertaistuki. (Partti ym. 2013, 55–56.)

Tiedon luomisen näkökulmasta tarkasteltaessa olennaista on ymmärtää yhteisöllisesti tuotettujen tieto- tai taideobjektien merkitys: mitä nämä käsitteelliset luomukset ovat sekä miten ne ovat tuotettu. Tiedon luomisen oppimiskäsityksessä yksilöt toimivat aktiivisina tiedon vastaanottajina ja sen muokkaajina. Samalla yksilöt kehittävät tietoa musiikillisia artefakteja ja välineitä käyttäen. Tällaisen yhteisen toiminnan kautta myös yhdessä tuotetuista käsitteellisistä luomuksista tulee tämän sosiaalisen yhteisön jaettua materiaalia. Nämä tieto- ja taideobjektit, käsitteelliset tai konkreettiset artefaktit syntyvät ihmisten välisen toiminnan tuotoksena. Tällaisia artefakteja voivat olla esimerkiksi ideat, suunnitelmat, kertomukset, blogit, wikit, sävellykset ja musiikkiesitykset, sekä niihin liittyvät työtavat ja -välineet. (Partti ym. 2013, 64.)

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Kerron aluksi luovasta yhteistoiminnasta koulun musiikinopetuksessa, jonka jälkeen erittelen yksilön minäpystyvyyden tunteen merkityksellisyyttä luovan toiminnan näkökulmasta. Tämän lisäksi kartoitan erilaisten oppimisympäristöjen vaikutuksia luovaan toimintaan koulun musiikinopetuksessa ja tarkastelen musiikinopettajan valintoja luovuuden tukemisen näkökulmasta.

4.1 Luovan yhteistoiminnan merkitys koulun musiikinopetuksessa

Luovuuden systeemimallin mukaan yksilön luovuus kehittyy yksilöllisten, psykologisten prosessien lisäksi osallisuutta tukevan, sosiaalisen ja kulttuurisen kanssakäymisen yhteydessä. Näin ollen osallisuutta tukeva sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa yksilön musiikillisen luovuuden kehittymisen tukemisessa. (Ervasti ym. 2013, 249.) Tällaisen luovaa toimintaa tukevan yhteistoiminnan onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat erityisesti yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen, ryhmän keskinäinen luottamus, muiden ehdotuksien ja mielipiteiden huomioon ottaminen ryhmän sisällä sekä niistä keskustelu hyvässä mutta kriittisessä hengessä (Eteläpelto 2009, 16–17). Opettajan olisikin siis tärkeää tiedostaa ryhmän yhteistoimintaa tukevien tekijöiden vaikutuksia luovaan toimintaan koulun musiikinopetuksessa.

Tiedon luomisen näkökulmasta yhteisöllisesti tuotettujen tieto- ja taideobjektien eli artefaktien merkitys on tärkeä oppimisen kannalta (Partti ym. 2013, 65). Koska Eteläpellon (2009) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen ja luovan yhteistoiminnan väliltä on löydetty paljon samankaltaisuuksia, on yhteisten taideobjektien luominen olennainen tapa edistää luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa (Eteläpelto 2009, 16). Partti, Westerlund ja Björk (2013) esittävät Bruneria mukaillen kouluissa tai muissa oppimisympäristöissä pienienkin yhdessä tuotettujen artefaktien olevan arvokkaita. Luotujen artefaktien kautta on mahdollista harjoitella esimerkiksi luokkatilanteessa työnjakoa, rohkaistua toimintaan sekä kokea ylpeyttä yhteisöllisesti tuotetusta käsitteellisestä luomuksesta (Partti ym. 2013, 65).

Yhdessä luodut tuotokset ovat tärkeitä myös ryhmän jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen syvenemiselle (Partti ym. 2013, 65). Vuorovaikutuksen syveneminen puolestaan tukee luovaa yhteistoimintaa. Samalla yhteisöllisen luomisprosessin mahdollistaminen luokkatilanteessa asettaa kuitenkin haasteita opettajalle (Partti ym. 2013, 65). Vaikeita tilanteita saattaa esimerkiksi syntyä tiedonrakentamisen prosessien organisoimisessa sekä siinä, millaisia haasteita yhteisön jäsenet kokevat musiikilliseen tuottamiseen osallistuakseen. Tässä musiikinopettajan haasteena on ottaa huomioon oppilaiden kyvyt ja niiden väliset erot niin, että ne hyödyttäisivät kuitenkin sekä yksilöiden että yhteisön luovia prosesseja. (Partti ym. 2013, 65.)

Vaikka kaiken musiikillisissa yhteyksissä tapahtuvan toiminnan määritellään olevan luovaa toimintaa, on säveltämisen ja improvisaation yläkoulun ja lukion musiikintunneilla tutkittu edistävän kaikista eniten luovaa toimintaa (Odena 2012, 12). Nykypäivän koulumaailman työskentely- ja lähestymistavat improvisaation hyödyntämisessä luovan toiminnan välineenä eivät kuitenkaan tue oppilaiden luovaa ajattelukykyä ja sen kehittymistä (Hickey 2009, 286). Improvisaatiota ja säveltämistä tukemaan onkin löydetty useita erilaisia työtapoja, jotka herättelevät luovuutta. Odena (2012) esittää Barnesia mukaillen tällaisia työtapoja olevan esimerkiksi musiikinopetuksen integroiminen muihin oppiaineisiin sekä opetuksen yhdistäminen ajankohtaisesti merkittäviin asioihin. Tällaiset opettajan tekemät, pedagogiset luovat ratkaisut voivat ohjata ja inspiroida oppilaita luovaan toimintaan. (Odena 2012, 12.)

Hickey (2009) on myös nostanut esille vapaan improvisaation käytön merkityksen oppilaiden itsensä toteuttamisen välineenä musiikintunneilla (Hickey 2009, 296). Tällainen luova toiminta tuo esille erilaisia opettajan ja oppilaan välisiä kanssakäymisen tarpeita, joita ovat esimerkiksi oppilaan tarve tulla hyväksytyksi. Oppilaiden toiveet voivat erota siinä suurestikin toisistaan, kuinka he toivoisivat opettajan osoittavan hyväksyntänsä heille. Opettajan olisikin olennaista löytää jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavat toimintatavat oppilaan luovaa toimintaa tukeakseen. Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi ilmeet ja eleet, joita on mahdollista harjoitella tietoisesti. (Kide 2014, 202–203.)

4.2 Yksilön minäpystyvyyden tunne luovan toiminnan lähtökohtana

Vaikka käsitys musiikin oppimisesta on laajentunut yksilön tiedon ja taidon omaksumisesta yhteisöllisen oppimisen ja lopulta yhteisöllisen osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmaan (Partti ym. 2013, 55), on yksittäisen henkilön rooli erittäin olennainen osa uuden tiedon omaksumisessa, sillä kukaan muu ei voi tehdä tätä työtä kenenkään puolesta (Hakkarainen 2017, 2). Nuorten minäpystyvyyden tunteella onkin huomattu olevan merkittävä vaikutus oppimiseen: se millaisena näkee itsensä ja kykynsä, vaikuttaa suuresti omiin oppimistuloksiin (Bucura 2019, 5). Näin ollen yksilön minäpystyvyyden tunteen tukeminen on hyvin olennainen tekijä koulun musiikintunneilla oppilaiden luovan toiminnan edistämiseksi.

Minäpystyvyyden käsitteellä tarkoitetaan yksilön käsitystä omista oppimisen sekä älyllisen toiminnan mahdollisuuksistaan (Hakkarainen 2017, 2). Yksilön toimintaan vaikuttavat ennemminkin yksilön uskomukset tämän omista kyvyistä kuin objektiivinen totuus yksilön mahdollisuuksista toimia (Bandura 1997, 2; ks. myös Usher & Pajares 2008, 751). Yksilön oppimista ja kehitystä tukee ajatus siitä, että hänen älykkyytensä ja lahjakkuutensa kehittyvät ahkeran työnteon tuloksena (Hakkarainen 2017, 2). Voidaan ajatella, että jos oppilas tuntee itsensä kyvyttömäksi musiikintunnilla, luova toiminta musiikin parissa tuntuu hänestä hyvin kaukaiselta. Flammerin (2001) mukaan, itsensä kokeminen avuttomaksi vähentää taasen motivaatiota toimia itsensä hyväksi. Näin ollen luova toimintakaan ei voi toteutua.

Epäilykset omista musiikillisista taidoista voivat vaikuttaa etenkin matalan minäpystyvyyden käsityksen omaavilla oppilailla musiikintunneilla osallistumiseen. Jotta nuorten minäkäsitystä musiikillisina toimijoina voitaisiin tukea, tulisi heitä myös rohkaista kouluympäristössä refleктоimaan sekä pohtimaan omaa suhdettansa musiikkiin. (Bucura 2019, 5.) Jotta oppilaat pystyisivät osallistumaan tunneilla kaikkeen musiikilliseen toimintaan ja musiikin luomiseen, tulisi oppilaiden oppia ottamaan riskejä epäonnistumista pelkäämättä. Musiikintunneilla oppilaiden tulisikin voida kehittää taitojaan, kehittää omaa laaja-alaista ymmärrystään sekä kohdata erilaisia mahdollisuuksia oman musiikillisen osaamisensa soveltamiseen. (Bucura 2019, 6.) Nämä ovat asioita, joissa opettajan tulisi tukea ja ohjata oppilasta.

4.3 Luovaa toimintaa edistävien oppimisympäristöjen suunnittelu

”Sen sijaan, että pyrkisimme määrittelemään mitä luovuus on, järkevämpää on keskittyä siihen, missä luovuutta on” (Csikzentmihalyi 1997, 23).

Oppimisympäristöstä puhuttaessa viitataan jo aiemmin määrittelemääni, suomalaisessa kirjallisuudessa käytettyyn oppimisympäristön määritelmään, jonka mukaan opiskelun ja oppimisen mahdollistavat tilat, paikat, yhteisöt ja toimintakäytänteet lukeutuvat oppimisympäristöiksi (POPS 2014, 17; Manninen & Pesonen 1997). Nämä kaikki oppimisympäristöt sisältävät luonnollisestikin ympäristön didaktisen ulottuvuuden (Burman 2007, 16), sillä tarkastelemme tavoitteellisten valintojen kautta rakennettavia oppimisympäristöjä musiikinopetuksessa.

Csikzentmihalyin (1997) luovuuden systeemimallin mukaan erilaiset oppimisympäristöt voivat joko rajoittaa tai edistää luovuuden esiin tulemistä ja kehittymistä (Ervasti ym. 2013, 249). Nykypäivän maailmassa musiikinopettajan tulisikin kyetä ymmärtämään oppimista edistävien toimintaympäristöjen luomisen merkitys. Sen sijaan, että opettaja nähtäisiin ainoastaan tiedon jakajana, on tämän roolina edistää luovaa toimintaa tunti-ilanteessa sekä toteuttaa sosiaalisia oppimisympäristöjä, joihin kaiken tasoisten oppijoiden on mahdollista osallistua. (Parti ym 2013, 66.)

4.3.1 Fyysisten ja virtuaalisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet

Eteläpelto (2009) toteaa Hunteria, Bedelliä sekä Mumfordia mukaillen niin fyysisen kuin sosiaalisenkin ympäristön vaikuttavan merkittävästi yhteisöllisen luovuuden toteutumiseen (Eteläpelto 2009, 20.) Jotta oppimisympäristön fyysiset olosuhteet tukisivat oppilaiden luovaa toimintaa, tulisi oppimisympäristössä tarjolla olevan välineistön tukea esimerkiksi ryhmätyöskentelyn mahdollisuuksia, ongelmanratkaisua sekä kannustaa oppilaita itsenäiseen ja vapaaseen työskentelyyn tilan välineistöä käyttäen (Odena 2012, 4).

Myös digitaali- ja virtuaalitekniikan kehitys on vaikuttanut suuresti nykypäiväisen musiikkikulttuurimme tilanteeseen tarjoamalla yksilöille lukuisia mahdollisuuksia toteuttaa itseään säveltäen sekä erilaisissa verkkoyhteisöissä omaa musiikkiaan jakaen (Parti & Westerlund 2013, 23). Oppimisympäristöjen tekniseen ulottuvuuteen

lukeutuvien musiikkiteknologisten työvälineiden avulla oppilaiden on mahdollista osallistua luoviin musiikillisiin prosesseihin virtuaalisissa ympäristöissä. Olennaista on kuitenkin muistaa, ettei esimerkiksi remixien teko, loopppeihin pohjautuvan sävellyksen suunnittelu tai harmoniapohjaisten taustanauhujen toteuttaminen kappaleeseen voi opettaa eri maiden ja kulttuurien välisistä traditioista tai antaa kokemusta esiintymisestä tai vaikkapa kuorotoiminnasta. (Crow 2006, 126-127.)

Verkkoympäristöihin pohjautuvia oppimisympäristöjä tulisikin kehittää niin sanotun ”sulautuvan oppimisen” (blended learning) ajatusmalleja hyödyntäen, jossa teknologia-avusteisen etäopetuksen ja tavanomaisen luokkahuoneessa tapahtuvan kontaktiopetuksen toimintamalleja on yhdistetty toisiinsa (Ruokonen, Sepp, Ojala, Hiettänen, Tuisku & Ruismäki 2019, 2983; ks. Burman ym. 2007, 90). Tällaiset uudet verkkoympäristöt rikastuttavat yksilöiden oppimiskokemuksia, ja parhaimmillaan ne saattavat motivoida elinikäiseen musiikin oppimiseen (Ruokonen ym. 2019, 2992).

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen lisäksi koulun ulkopuolella eli informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista opetuksen suunnittelun apuna ja voimavarana (POPS 2014, 19). Myös musiikkikasvatuksen tutkimukset osoittavat sekä kouluympäristössä että vapaa-ajalla hankittujen oppimiskokemuksien olevan yhteydessä oppilaiden luovuuden kehittymiseen (Odena 2012, 13). Musiikinopettajan tulisikin ottaa huomioon, ettei kouluympäristössä ja musiikkiluokassa tapahtuvan luovan toiminnan tarvitse ajatella olevan erillään muista arkipäiväisessä elämässämme vastaan tulevista oppimistilanteista (Partti ym. 2013, 66).

Uusi teknologia voi siis tarjota tehokkaasti ja mielikuvituksellisesti käytettynä oppilaille lukuisia erilaisia mahdollisuuksia luovaan toimintaan (Crow 2006, 121), mutta mikään oppimisympäristö ei tue oppilaan luovaa toimintaa ilman opettajan pedagogisesti tekemiä tietoisia valintoja. Odena (2012) esittää opettajan tällaisen reflektiivisen opetustavan viittaavan opettajan pedagogiseen luovuuteen, jonka pohjalta hän tekee kunkin ryhmän kannalta sopivia valintoja. (Odena 2012, 5). Opettajien tulisikin tunnistaa ja arvostaa oppilaiden yksilöllisiä, luovia tapoja toimia, ja näin ollen edistää ja tukea valinnoillaan näiden toimintamallien kehittymistä. Musiikkiteknologia ei myöskään ole ainut vastaus luovan toiminnan edistämiseen luokkahuoneessa, mutta sen

kautta opettajien on mahdollista tuoda musiikin opetus osaksi oppilaiden todellista musiikillista maailmaa, jota he elävät ja kokevat koulunkin ulkopuolella. (Crow 2006, 128.)

4.3.2 Luovan toiminnan edellytykset sosiaalisessa oppimisympäristössä

Myös luottamusta ja turvallisuutta on pidetty tärkeinä edellytyksinä yhteistoiminnallisen luovuuden toteutumiseksi, jotka mahdollistuvat yksilöiden oppimisympäristössä kokeman turvallisuuden tunteen kautta (Eteläpelto 2009, 20). Turvallisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan ympäristöä, jossa oppilaat voivat ottaa riskejä ja kokeilla asioita ilman jatkuvaa virheiden pelkoa (Odena 2012, 4–5). Tällaisessa ympäristössä yksilöiden ei myöskään tarvitse pelätä sitä, että heitä loukattaisiin. Luottamuksella tarkoitetaan taasen uskoa siihen, että yksilöt saavat toinen toisiltaan apua aina tarvittaessa. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen tällaiset yhteistoiminnallisen luovuuden mahdollistavat tekijät, kuten luottamus ja turvallisuus, toimivatkin lopulta yhteisön voimavaroina. Tämä näkyy ryhmässä etenkin yksilöiden välisenä vastavuoroisena huolenpitona ja emotionaalisena tukemisena sekä mahdollisuutena keskustella ryhmässä yksilöiden välisistä, erilaisista näkemyksistä samalla rakentaen monipuolista käsitystä opiskeltavasta asiasta. (Eteläpelto 2009, 20–21.)

Myös humanistipsykologi Rogersin mukaan luova toiminta mahdollistuu, jos ympäristössä toteutuvat sen sosiaalisen ulottuvuuteen (ks. Burman 2007, 16) kuuluvan psykologisen turvallisuuden sekä psykologisen vapauden tunteen periaatteet. Psykologisella vapauden tunteella tarkoitetaan yksilön tunnetta siitä, että hän saa tehdä itse omat valintansa, joista hän on myös itse vastuussa. Olen laatinut seuraavan kaavion mallintamaan Rogersin ajatusta yksilön psykologisen turvallisuudentunteen rakentumisesta, jonka kautta luova toiminta mahdollistuu. (Rogers 1954, 257–258, ks. myös Uusikylä 1999, 35–36.) Tarkastelen Rogersin teorian osa-alueita asettaen ne koulun musiikinopetuksen kontekstiin.

Psykologinen turvallisuudentunne

Hyväksyntä	Kritiikitön ilmapiiri	Empaattinen ymmärrys
------------	-----------------------	----------------------

Kuva 1. Psykologisen turvallisuudentunteen muodostumisen edellytykset (Rogers 1954, 257-258)

Ensimmäinen psykologisen turvallisuudentunteen periaatteista on hyväksyntä. Tällä tarkoitetaan opettajan hyväksyvää ajatusmallia, jonka mukaan kaikki oppilaat ovat arvokkaita juuri sellaisina kuin he ovat. Opettajan olisi tärkeää uskoa oppilaansa kykyihin ja kannustaa tätä toimimaan rohkeasti omia kykyjään käyttäen. Toinen turvallisuudentunteen periaatteista on kritiikitön ilmapiiri. Opettajan olisi siis tärkeää muodostaa luovuutta tukeakseen luokkatilanteesta sellainen oppimisympäristö, missä oppilaiden ei tarvitsisi pelätä arvioiduksi tuleamista. Oppilaan on helppo toimia vapaasti, jos hän kokee, ettei häntä arvostella tai verrata muihin kanssaopiskelijoihin. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta palautteenantamisesta luopumista. Empaattisella ymmärryksellä taasen tarkoitetaan opettajan kykyä kohdata jokainen oppilas aidosti. Oppilaan luovan toimimisen mahdollistumiseksi on oppilaan tärkeää saada kokemus siitä, että häntä kuunnellaan luokkaympäristössä. (Rogers 1954, 257–258; ks. myös Uusikylä 1999, 35–36.)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni tulokset, joiden pohjalta esitän johtopäätökseni. Tarkastelun kohteena on tulosten merkitys musiikinopettajan työssä sekä laajemmalti musiikkikasvatuksen kentällä. Kerron myös tutkimuskysymykseeni liittyvistä esiin nousseista haasteista ja ongelmista, minkä lisäksi pohdin tutkimusprosessini eettisyyttä ja luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat keskeisiä luovan toiminnan edistämässä koulun musiikinopetuksessa. Tarkastelin tutkimuskysymystäni valitsemani teoreettisen taustan näkökulmasta, jonka muodostivat erilaiset luovuuskäsitykset, luova toiminta koulun musiikinopetuksessa, oppimisympäristön käsite sekä tiedon luomisen oppimiskäsitys. Luovalla toiminnalla koulun musiikinopetuksessa tarkoitan kaikkea oppimiseen tähtäävää, musiikillisissa yhteyksissä tapahtuvaa toimintaa (Burnard 2006, 361, ks. Ervasti ym. 2013, 246). Toisin sanoen musiikintunneilla oppiminen tapahtuu siis usein luovan toiminnan kautta.

Tutkimustulokset osoittavat, että luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa edistävät musiikintunneilla tapahtuva luova yhteistoiminta, oppilaan minäpystyvyyden tunteen tukeminen sekä luovaa toimintaa edistävät oppimisympäristöt, joihin liittyvät olennaisesti ympäristön fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet sekä myös koulun ulkopuoliset epämuodolliset oppimisympäristöt. Myös virtuaaliset oppimisympäristöt ja niissä hyödynnettävät opetusteknologiset apuvälineet edistävät luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa. Nämä tekijät muodostavat siis kokonaisuuden, jotka vaikuttavat merkittävästi oppilaiden yksilölliseen ja yhteisölliseen mahdollisuuteen toimia ja oppia luovasti koulun musiikintunneilla.

Koska yksilön luovuus kehittyy psykologisten prosessien lisäksi myös sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä, edistää yhteisöllinen vuorovaikutus luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa (Ervasti ym. 2013, 246). Erityisesti luokan kesken toteutettavat luovat musiikilliset tuotokset, kuten yhteissävellykset edistävät luovaa toimintaa (Partti ym. 2013, 65). Improvisaation ja säveltämisen on todettu olevan

merkittäviä toimintamalleja luovan toimimisen edistämiseksi koulun musiikinopetuksessa (Odena 2012, 12).

Tulokset osoittavat myös, että oppilaiden käsityksillä ja uskomuksilla siitä, mitä he kykenevät oppimaan on suuri vaikutus heidän käyttäytymiseensä (Usher & Pajares 2008, 751). Siksi luovaa toimintaa edistääkseen, on olennaista tukea yksittäisen oppilaan minäpystyvyyden tunnetta koulun musiikinopetuksessa. Tätä voidaan tukea esimerkiksi ohjaamalla oppilaita refleктоimaan ja pohtimaan omaa suhdettansa musiikkiin, kannustamalla heitä ottamaan riskejä, sekä rohkaisemalla oppilaita oman musiikillisen osaamisensa soveltamiseen koulun musiikintuntien ympäristössä (Bucura 2019, 5–6). Vaikka luovan yhteistoiminnan merkitys on suuri, ei mikään ryhmä voi toimia kokonaisuutena ilman, että sen jäsenet tulevat huomioiduiksi ja heistä pidetään huolta yksilötasolla.

Myös oppimisympäristöt vaikuttavat suuresti luovan toiminnan edistämiseen koulun musiikinopetuksessa. Tulosten pohjalta on nähtävissä, että erilaiset oppimisympäristöt voivat joko rajoittaa tai edistää luovuuden esiintymistä ja kehittymistä (Ervasti ym. 2013, 249). Näin ollen musiikinopettajan on mahdollista edistää musiikinopetuksessa tapahtuvaa luovaa toimintaa oppimisympäristöön liittyvillä valinnoillaan. Tällaiset valinnat voivat liittyä esimerkiksi fyysisen luokkaympäristön tekniseen välineistöön (Odena 2012, 4), luokkaympäristön sosiaalisen turvallisuuden tukemiseen (Odena 2012, 4-5; Eteläpelto 2009, 20–21) sekä teknologian hyödyntämiseen musiikintunneilla (Crow 2006, 126–127). Myös ”sulautuvan oppimisen” toimintamalleja tulisi hyödyntää luovien oppimisympäristöjä suunniteltaessa, sillä ne motivoivat oppilaita luovaan toimintaan koulun musiikintunneilla (Ruokonen ym. 2019, 2992).

Opettajan luovien toimintatapojen merkitys luovan toiminnan edistämiseksi on merkittävä, sillä mikään oppimisympäristö ei voi edistää luovuutta ilman opettajan tietoisia valintoja. Opettajan kerryttämä pedagoginen luovuus sekä refleктоiva opetustapa ohjaavat myös opettajaa oikealaisten valintojen tekemisessä luovien valintojen tekemisessä luovan toiminnan edistämiseksi koulun musiikinopetuksessa. (Odena 2012, 13.)

5.2 Pohdinta

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan luovaa tuottamista koulujen musiikinopetuksessa on toteutettu selkeästi vähemmän kuin esimerkiksi valmiiden kappaleiden harjoittelua ja esittämistä (Juntunen 2011). Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esille sellaisia tekijöitä, jotka edistävät luovaa toimintaa koulun musiikinopetuksessa.

Ennen tutkimuksen aloittamista odotin löytäväni tutkimuskysymykseeni vastauksia, jotka selittäisivät kokonaisvaltaisesti sekä oppilaasta riippumattomia että oppilaasta riippuvien tekijöiden vaikutusta luovan toiminnan edistämisessä. Tämä tutkimus on vahvistanut ymmärrystä tällaisista luovaa toimintaa edistävästä tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat luova yhteistoiminta, yhteisesti luotavat tuotokset, yksilön minäpystyvyyden tunteen tukeminen sekä luovien oppimisympäristöjen suunnittelu, johon kuuluvat muodolliset ja epämuodolliset oppimisympäristöt sekä esimerkiksi fyysiset ja virtuaaliset, opetusteknologiaa hyödyntävät oppimisympäristöt kuuluvat osaksi oppimisympäristöjen suunnittelua.

Käytännössä koulun musiikinopetuksessa luovaa toimintaa edistäviä tekijöitä voitaisiin ottaa huomioon esimerkiksi ohjaamalla oppilaita yhteisen ryhmäimprovisaation tekemiseen tai vaikkapa tuottamalla yhteissävellys opetusteknologisia työvälineitä käyttäen. Luovassa tuottamisessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi virtuaalisia oppimisympäristöjä, joissa jokainen oppilas pystyy omalta laitteeltaan osallistumaan yhteisen tuotoksen tekoon reaaliajassa. Oppilaan minäpystyvyyden tunteen tukemiseksi opettajan olisi olennaista antaa säännöllisesti oppilaalle rehellistä ja rakentavaa palautetta tämän toiminnasta, sekä rohkaista oppilasta refleктоimaan omaa suhdettansa musiikkiin (Bucura 2019, 5). Tämä vahvistaa oppilaan uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä toimia luovasti osana luokkayhteisöä. Arviointi ja palaute onkin olennainen osa kurssien suorittamista kouluympäristössä. Olennaista olisi kuitenkin pohtia, kuinka musiikillisesti luovia tuotoksia voidaan arvioida, kun luova tuotos on yksilön henkilökohtaisten ajatusten ja kokemusten ilmentymä. Tällöin arviointi ja palaute tulisi kohdistaa luovan tuotoksen sijaan luovaan prosessiin.

Luovaa toimintaa olisi olennaista tutkia myös sitä estävien tekijöiden näkökulmasta, sillä nämä esteet poistamalla luovaa yhteistoimintaa on mahdollista parantaa (Ervasti ym. 2013, 250). Tutkimukseni tulokset osoittivatkin muutamia haasteita, joita luovan

toiminnan edistämisessä saatamme kohdata. Tällaisia olivat esimerkiksi luovan yhteistoiminnan organisoiminen sekä eritasoisten oppijoiden huomioiminen musiikintunneilla (Partti ym. 2013, 65). Tutkimuksessani en myöskään nostanut esiin esimerkiksi musiikintunteihin käytettävissä olevia tuntiresursseja. Todellisuudessa koulun musiikinopetuksen määrä on hyvin rajallinen, ja luovaa toimintaa (luovaa tuottamista) on haastavaa ehtiä toteuttaa musiikintunneilla muiden musiikillisten toimintojen rinnalla vähintäänkin yhtä paljon. Käsitellessäni aikaisemmin luovuuskäsitysten kehitystä minulle ilmeni, että luovat prosessit tarvitsevat aikaa toteutuakseen. Olennaista olisi siis pohtia, kuinka luovaa toimintaa olisi mahdollista toteuttaa realistisesti koulun musiikinopetuksen nykyisten tuntiresurssien rajoissa. Myös teknologian mahdollisuuksia sekä sen ajankäytöllisiä hyötyjä luovan tuottamisen toteutuksessa voitaisiin pohtia.

Luovaa toimintaa edistävien tekijöiden lisäksi tämä tutkimus on osoittanut sen, kuinka merkittävässä roolissa opettaja on valintojen tekijänä koulun musiikintuntien ympäristössä. Ilman opettajan tietoisia valintoja mikään oppimisympäristö ei voi edistää luovuutta (Odena 2012, 13). Näihin valintoihin vaikuttaa oma luova musiikkisuhteemme ja käsityksemme luovuudesta. Lopulta ainoastaan oma luova ajattelukykyämme onkin ainut valintojamme rajoittava tekijä (Webster 1990, 28).

5.3 Luotettavuustarkastelu

Jokaisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida, vaikka tutkimuksenteossa pyritäänkin lähtökohtaisesti virheettömyyteen. Mikään tutkimus ei kuitenkaan voi olla täysin virheetön. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka, huolellinen ja totuudenmukainen selostus tutkimusprosessin eri vaiheista. (Tuomi ym. 2003, 231; ks. TENK 2012, 6.) Tutkimustani tehdessä olenkin pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkkaan ja rehellisesti tutkimusprosessiini liittyviä valintoja.

Tutkimuskysymykseni rajaaminen oli todella haastavaa, sillä käsitteen ”luovuus” monimerkityksellinen määritelmä hankaloitti lähdeaineistoni valintaa ja tulkintaa. Myös yksiselitteisen tavan valintaa termistä puhuttaessa oli haastavaa tehdä, mikä saattaakin vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen. Eri tieteenalojen tutkimuskirjallisuudesta termiin liittyen oli löydettävissä myös yhteneväisyyksiä, joiden pohjalta lopullinen lähdeaineisto ja tutkimuskysymykseni tarkentuivat termin monimerkityksellisyydestä huolimatta. Samat lainalaisuudet toistuivat selvästikin kaikenlaisen luovan toiminnan

taustalla, vaikkei kyseessä olisikaan aina ollut musiikillisesti luova toiminta. ”Luovuus”-termin monimerkityksellisyys vaikeutti myös tutkimuskysymykseeni valitsemani termin ”luova toiminta” selittämistä. Olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseni teoriaosiossa, mitä kaikkea termi ”luova toiminta” käsittää tässä tutkimuksessa. Ollakseni yhdenmukainen, olen pyrkinyt toimimaan valintani mukaan koko tutkimusprosessini ajan.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteista yleisimpiä ovat olemassa olevan teorian vahvistaminen, kehittäminen ja arviointi sekä kokonaiskuvan muodostaminen tietystä aihepiiristä (Baumeister & Leary 1997, 312). Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä luovaa toimintaa edistävästä tekijöistä antaen samalla selkeän kokonaiskuvan luovaan toimintaan vaikuttavista tekijöistä koulun musiikinopetuksessa. Etenkin teoriaosion erilaiset luovuuskäsitykset muutamien vuosikymmenten ajoilta auttoivat tutkimusaiheen laajan kokonaiskuvan luomisessa sekä samalla tutkimusprosessiini liittyvien valintojen tekemisessä. Olenkin pyrkinyt tutkimusprosessissani selkeään ja johdonmukaiseen selostukseen avaamalla mahdollisimman kattavasti teoreettiseen taustaan liittyviä tekijöitä, jotta tutkimustulokseni näyttäytyisivät myös lukijalle mahdollisimman selkeinä ja ymmärrettävinä (Tuomi ym. 2003, 138).

Kirjastojen kiinniolo vallitsevan pandemian aikana vaikutti tutkimukseni lähdekirjallisuuden saatavuuteen. Olen kuitenkin pyrkinyt etsimään tutkimukseeni sopivia lähteitä sähköisistä tietokannoista. Tutkimukseeni valitseman musiikkikasvatuksen tieteenalan sekä muiden tieteenalojen lähdekirjallisuuden avulla pyrin antamaan tutkimukseni tuloksissa mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan luovaa toimintaa edistävästä tekijöistä. Tulokset perustelevat myös muiden tieteenalojen merkityksellisyyden tätä tutkimusaihetta tutkittaessa. Esimerkiksi yksilön minäpystyvyyden tunteen tukemisen merkityksellisyyteen ei ainoastaan musiikkikasvatuksen tieteenalan ole mahdollista vastata. Sen sijaan käsitteen ymmärrykseen tarvitaan tietoa psykologian tieteenalan puolelta.

Olen pyrkinyt lähdeaineistoni objektiiviseen ja puolueettomaan tarkasteluun, sekä erottamaan arkitiedon tutkitusta tiedosta (Hirsjärvi ym. 2014, 19, 21). Erityisesti luovuutta käsittelevissä lähdemateriaaleissa luovuudesta löytyi paljon epäluotettavaa, tutkimatonta tietoa, joissa puhuttiin esimerkiksi vallalla olevista uskomuksista

luovuuteen liittyen. Luotettavan tutkimuksen periaatteiden mukaan tutkittavaa ilmiötä tulisi tarkastella monesta eri näkökulmasta.

Luotettavan lähdekirjallisuuden valinnassa tarvitaan harkintaa ja lähdekritiikkiä. Olennaisia seikkoja luotettavien lähteiden tunnistamiseksi ovat muun muassa kirjoittajan tunnettuus ja arvostettuus sekä lähteen ikä. (Hirsjärvi ym. 2014, 113.) Tutkimukseni lähdekirjallisuus painottuu 2000-luvun luovuustutkimukseen. Sen lisäksi olen myöskin nostanut esiin humanistipsykologi Rogersin 50-luvulta olevan luovuustutkimuksen, johon vielä 2000-luvun luovuustutkijatkin ovat viitanneet ja pohjanneet tutkimuksiinsa. Tutkimuksen tekijä on myös yksi humanistipsykologian perustajista, joten hänen tutkimuksensa ovat hyvin arvostettuja ja näin ollen luotettavia.

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Luovuuteen liittyvään lähdekirjallisuuteen tutustuessani törmäsin usein termeihin sisäinen motivaatio, palaute sekä huippukokemus (flow). Näiden tekijöiden vaikutusta luovan toiminnan edistämisen näkökulmasta olisi siis olennaista tutkia. Jatkotutkimusaiheina voisi tällöin esimerkiksi olla oppilaan sisäisen motivaation vaikutus luovaan toimintaan tai oppilaan kokeman flow'n merkitys luovassa toiminnassa koulun musiikintunneilla. Myös palautteen merkitystä luovan toiminnan kannalta olisi olennaista tutkia, sillä arvioinnin ja palautteen käytänteet ovat olennainen osa kouluinstituutiota. Jatkotutkimusaiheena voisi olla palautteen merkitykset oppilaan luovassa toiminnassa.

Yksi mahdollinen tutkimusnäkökulma voisi olla ihmisten käsitykset siitä, mitä musiikillinen luovuus on, ja selvitys siitä mitä luovuus heille merkitsee. Erityisen kiinnostavaa tietoa voitaisiin saada haastattelemalla ihmisiä, joilla on keskenään hyvin erilainen tausta musiikin tekemisen ja harrastamisen suhteen. Vertailuasetelma, jossa osa osallistujista olisi ammatikseen musiikin parissa toimivia, osa aktiivisia musiikin harrastajia ja osa vähemmän tai ei ollenkaan musiikin parissa toimivia henkilöitä, olisi kiinnostava. Tutkimusaihe voitaisiin liittää myös lahjakuustutkimukseen. Tällöin voitaisiin tutkia vaikkapa sitä, kuinka luovuus nähdään edelleenkin joidenkin käsitysten mukaan musiikillisen lahjakkuuden ilmentymänä. Tätä harhakuvitelmaa olisi myös tarpeen purkaa, sillä tällaiset vääristyneet käsitykset saattavat etäännyttää ihmisiä musiikkiharrastuksesta ja musiikin tekemisestä.

Lähteet

- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1997. Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology* 1, 3, 311–320.
- Bucura, E. 2019. Fostering Self-Efficacy Among Adolescents in Secondary General Music. *General Music Today* 32, 3, 5–12.
- Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Manninen, J., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Opetushallitus.
- Burnard, P. 2006. The Individual and Social World of Children’s Musical Creativity. Teoksessa Gary McPherson (toim.) *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford: Oxford University Press, 353–374.
- Crow, B. 2006. Musical Creativity and The New Technology. *Music Education Research* 8, 1, 121–130.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity – Flow and The Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 246–291.
- Eteläpelto, A. 2009. Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11, 3, 15–37.
- Flammer, A. 2001. Self-Efficacy. *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*, 13812–13815.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37, 1, 47–56.
- Hickey, M. 2009. Can improvisation be ’taught’? – A Call for Free Improvisation in Our Schools. *International Journal of Music Education* 27, 4, 285–299.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa Sirkka Laitinen, Antti Hilmola & Marja-Leena Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön*

- oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011, 1. Helsinki: Opetushallitus, 36–95.
- Kide, T. 2014. Kelluntamusiikki – Improvisoinnin opetusmenetelmä. Helsinki: Uni-grafia.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17, 4, 267–274.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: musiikinaineen opettajat artikuloi-massa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nilsson, B. & Folkestad, G. 2005. Children’s Practice of Computer-based Composi-tion. *Music Education Research* 7, 1, 21–37.
- Odena, O. 2012. Creativity in the Secondary Music Classroom. Teoksessa Gary. E. McPherson & Graham F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Edu-cation* 1. Oxford University Press, 512–529.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Juha Ojala & Lauri Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pe-dagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistonpaino Oy, 10–23.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuu-rissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juha Ojala ja Lauri Vä-kevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 23–33.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiik-kikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 54–71.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogers, C. R. 1954. Toward A Theory Of Creativity. *A Review Of General Semantics* 11,4, 249–260.
- Rogers, C. R. 1981. Toward a Theory of Creativity. Teoksessa Albert Rothenberg & Carl. R. Hausman (toim.) *The Creativity Question*. Durham, North Carolina: Duke University Press, 296–305.

- Sawyer, R. K. 2000. Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 58:2, 149–161.
- Sawyer, R. K. 2006. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovellutuksiin. Vaasan yliopisto. Saatavilla: <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7961>, luettu: 16.12.2019.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Helsinki. Saatavilla: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 16.12.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Usher, E. L. & Pajares, F. 2008. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of The Literature and Future Directions. *Review of Educational Research* 78, 4, 751–796.
- Uusikylä K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus – Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: PS-kustannus.
- Väkevä, L. 2011. Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa – musiikin tekeminen luovuuden kanavoijana. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011*, 11, 39–52. Helsinki: Opetushallitus.
- Väkevä, L. & Tikkanen, R. 2013. Esipuhe. Teoksessa Juha Ojala & Lauri Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistonpaino Oy, 5–10.
- Webster, P. R. 1999. Special Focus: Creative Thinking in Music – Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal* 76, 9, 22–28.
- Webster, P. R. 2002. *Creative Thinking in Music: Advancing a Model*. Teoksessa Timothy Sullivan, Lee Willingham (toim.) *Creativity and Music Education*. Toronto, Canada: Britannia Printers, 16–34.