



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Sanna Häkkinen

INTEGROIVA MUSIIKKIKASVATUSINTERVENTIO ETÄOPETUKSESSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO
Filosofinen tiedekunta
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu
Luokanopettajakoulutus
Pro Gradu tutkielma
Maaliskuu 2021

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu	
Tekijät Sanna Häkkinen			
Työn nimi – Title Integroiva musiikkikasvatus interventio etäopetuksessa			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	25.3.2021
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tutkielmani tutkii oppilaiden kokemuksia luovasta musiikkikasvatusinterventiosta etäopetuksen aikana, keväällä 2020. Tutkimukseni on tapaustutkimus ja luo näkökulmaa yhden viidennen luokan oppilaiden kokemuksiin. Selvitin kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäen oppilaiden käsityksiä luovuudesta, sen määritelmästä ja niiden mahdollisesta muuttumisesta ennen ja jälkeen intervention. Tutkimuksessa kysyttiin myös kokevatko oppilaat luovien menetelmien olevan tarpeellisia perusopetuksessa. Kuten tapaustutkimukselle on tyypillistä, tässäkin tapaustutkimuksessa ei lähdetä testaamaan hypoteeseja, vaan olennaista on käytännön, teorian, toiminnan ja ajattelun vuorovaikutus. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet luovuuden käsitteenmäärittelyn olevan haastavaa ja luovuudelle voidaan nähdä lähes yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijääkin. Myös luovien menetelmien opettaminen musiikissa on aiempien tutkimusten mukaan ollut opettajille haasteellista. Kun mukaan astuu etäopetus, saadaan tutkimukselle aivan uudenlainen aspekti.</p> <p>Maaailmanlaajuinen koronaviruspandemia sai Suomessa aikaan sen, että keväällä 2020 koko perusopetuksen lähiopeutus keskeytettiin ja opetus toteutettiin pääosin etäopetuksena. Tämä tutkimuksen kohteena on yhden peruskoulun viidennen luokan oppilaat (N=25), jotka osallistuivat keväällä 2020 etäopetukseen. Tutkimusaineisto on kerätty opetusharjoittelun aikana oppilaita havainnoimalla, samansisältöisellä kyselyllä ennen ja jälkeen intervention sekä keräämällä oppilaiden kokemuksia kirjallisesti kirjoitelmien, eli narratiivien muodossa. Aineisto on analysoitu teemoittelemalla, sisällönanalyysillä ja analyysivaiheessa on käytetty myös määrällisiä analyysitapoja (vastausten esiintymisen lukumäärä).</p> <p>Tutkimustulokset mukailevat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan luovuuden määrittely on haastavaa. Tästä huolimatta intervention menetelmät koettiin pääosin mielekkäiksi ja oppilaiden vastauksista nousi esille luovien opetusmenetelmien tarpeellisuus perusopetuksessa.</p>			
Avainsanat – Keywords			
musiikkikasvatus, etäopetus, luovuuskasvatus, luovuustutkimus, tapaustutkimus			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty		School School of Applied Educational Science and Teacher Education, Joensuu		
Author Sanna Häkkinen				
Title Integrated Music Education During Distance learning				
Main subject	Level	Date	Number of pages	
Educational Science	Masters thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	25.3.2021	69 p. + 6
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
Abstract				
<p>The purpose of this thesis was to explore students experiences of intervention which combines three school subjects: music, finnish language and litterature, and arts. This thesis wants to clarify how students define creativity and how in their opinion creativity can be used in primary school. Reserch wants also examine does the students think that creativity has a role in primary school school subjects. This thesis is a qualitative case study of a one fifth grade students (N=25). Researcher wants to make practise, theory, operation and thinking have conversation with each other, not to test whether the researcers' hypothesis was correct or not.</p> <p>Earlier researches have shown, that it's hard to define such an abstract thing as creativity. There can be almost as many descriptions of creativity as there are reseachers. Earlier researches have also shown, that creativity in music education is difficult to teach. And what happens, when students are in distance learning, how do you take creativity part of your teaching – that's another story.</p> <p>Research material was collected in spring 2020, when every primary- and secondary school student was in distance learning because of worldwide Covid19 pandemia. Material to this study was collected during educational practise using observation, studying inquiries and narratives written by examinees, The analysis was made by classification and content analysis.</p> <p>The outcome of the research are similar to earlier studies, which show the complexity of defining what creativity means. Students found methods used in this research reasonable and the results show that creativity has an important role in primary school school subjects.</p>				
Keywords				
Music education, distance learning, creativity education, creativity research, case study				

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LUOVUUDEN MÄÄRITELMIÄ.....	3
2.1	Luovuusteorioita	3
2.2	Luovan toiminnan tukeminen kasvatuksellisin keinoin.....	8
2.3	Luovuus koulun musiikinopetuksessa	10
2.4	Luovuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	15
3	ETÄOPETUS.....	18
3.1	Etäopetuksen määrittelyä	19
3.2	Etäopetuksen onnistumiseen johtavia seikkoja	20
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	23
5.1	Tutkimusmetodologia	23
5.2	Laadullinen tutkimus	23
5.3	Toimintatutkimus	24
5.4	Käsitysten ymmärtäminen hermeneuttisen ajattelumallin mukaan	26
5.5	Ilmiöiden selittäminen fenomenologian mukaan	27
5.6	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	29
5.7	Narratiivit tutkimusaineistona	29
6	TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTON ANALYYSI	31
6.1	Tutkimusaineisto.....	31
6.2	Aineiston analyysitavoista	34
6.3	Teemoittelu	35
6.4	Tyypittely.....	35
6.5	Sisällönanalyysi musiikkikasvatusinterventiossa	35
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSTULOKSET	39
7.1	Tutkimuksen aloittaminen ja intervention suunnittelu	40
7.2	Intervention kulku.....	40
7.3	Tulosten tarkastelua	46
7.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	54
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	59
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	70

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää oppilaiden käsityksiä luovuudesta kolmea oppiainetta integroivan musiikkikasvatusintervention kautta. Tutkielman keskiössä ja punaisena lankana kulkee musiikki- sekä luovuuskasvatus. Tutkielmassa haetaan selvittää, kuinka oppilaat määrittelevät luovuuden, sekä onko interventiolla vaikutusta oppilaiden käsityksiin luovuudesta.

Luovuutta on tutkittu monesta eri näkökulmasta niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Luovuus on käsitteenä haasteellinen ja määritelmiä on löydettävissä useita. Onkin todettu, että luovuuden määritelmän ytimeen on haastavaa päästä vain yhdellä ainoalla määritelmällä. Määritelmiä leimaa myös se, mistä tulokulmasta asiaa tarkastellaan ja tästä syystä määritelmät voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Toinen tutkija katsoo asiaa omasta näkökulmastaan ja ymmärtää asian yhdellä tavalla ja toinen tarkastelee asiaa täysin päinvastaisesta tulokulmasta. Tässä tutkielmassa raotetaan ovela muutamiin luonnehdintoihin luovuudesta, avataan mitä on ”hyvä flow”, millaisia määritelmiä nähdään luovan toiminnan prosessille, sekä tarkastellaan luovuutta muun muassa ongelmanratkaisukeskeisestä ajattelusta käsin. Tämän tutkielman tutkimustuloksista on löydettävissä yhteneväisiä piirteitä aiempien tutkimusten kanssa.

Koska tämä tutkimus toteutettiin etäopetuksen aikana, on syytä antaa huomiota myös etäopetuksen määrittelyille sekä sille, millaisia tekijöitä onnistuneessa etäopetuksessa on havaittu. Tässä tutkimuksessa tutkittavilta kysyttiin käytettyjen opetusmenetelmien soveltuvuutta etäopetukseen. Tutkimustuloksien perusteella voidaan tulkita luovien opetusmenetelmien olevan soveltuvia etäopetukseen.

Käsillä oleva pro gradu tutkielma on toteutettu laadullisena toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksessa tutkimuskohteeseen pyritään vaikuttamaan, kuten tässä tutkimuksessa tutkittaviin pyrittiin vaikuttamaan intervention avulla. Tässä tutkimuksessa interventiolla tarkoitetaan yhdelle koululuokalle toteutettavaa musiikkikasvatusinterventiota etäopetuksen aikana. Intervention avulla pyritään vaikuttamaan oppilaiden käsityksiin luovista oppimismenetelmistä perusopetuksessa. Toimintatutkimuksessa tutkija on osa tutkittavaa yhteisöä, kuten tässäkin tutkimuksessa tutkijan ollessa opetusharjoittelijana tutkimuksen kohteena olevassa luokassa. Toimintatutkimuksessa tutkija myös ohjaa tutkimuksen kohteena olevaa toimintaa, kuten tässäkin tutkimuksessa tapahtui.

Tutkimuksen tulokulma on tieteelliseltä lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologista lähestymistapaa edustaa pyrkimys ymmärtää tutkittavaa yhteisöä ja heidän kokemuksiaan ilmiön sisältä käsin, tässä tapauksessa tutkija pyrkii muodostamaan kuvaa oppilaiden kokemuksista ja käsityksistä luovuudesta. Hermeneuttista lähestymistapaa edustaa tutkijan pyrkimys tulkita mahdollisesti aineistosta esiin nousevia säännönmukaisuuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää merkityksiä myös narratiivisen lähestymistavan mukaisesti: narratiiveja, eli oppilaiden tuottamia kirjoitelmia tutkimalla pyritään ymmärtämään ja etsimään merkityksiä oppilaiden kokemuksista interventiosta. Analyysissä käytetään teemoittelua, tyypittelyä ja sisällönanalyysiä. Aineistona toimivat oppilaiden kirjoitelmien lisäksi kyselyt oppilaiden käsityksistä luovista oppimismenetelmistä ennen sekä jälkeen intervention, sekä tutkijan tekemät havainnot.

2 LUOVUUDEN MÄÄRITELMIÄ

Opetushallituksen suunnittelija A. Etelälahti toteaa artikkelissaan seuraavaa: ”Ei luovuutta voi määritellä. Luovuuden monimuotoisuus on yksinkertaisissa asioissa, hetkissä, jotka eletään täysin siemauksin.” (Etelälahti 2007, 69.) Luovuustutkimusta on kuitenkin toteutettu jo hyvä tovi, ja tutkijat ympäri maailmaa ovat etsineet sille määritelmiä. Luovuuden määrittelyssä on kuitenkin miltei yhtä monta luonnehdintaa kuin on luonnehtijoitakin. Yhtä yksiselitteistä määritettä luovuudelle on siis hankalaa löytää. Tunnettu suomalainen luovuustutkija Kari Uusikylä on kiteyttänyt luovuustutkimuksen haasteellisuuden vertaamalla sitä sokeiden tutkijoiden toteuttamaan eläintutkimukseen: yksi tutkii häntää, toinen kuvailee karvapeitettä, kolmas eläimen ulkoista rakennetta ja kaikki tutkijat luulevat tietävänsä koko totuuden tarkasteltavasta eläimestä. Uusikylä toteaaakin luovuuden olevan yksi vaikeimmin määriteltävistä totuuksista. (Uusikylä 1999, 12.) Määrittelyn moninaisuudesta ja haasteellisuudesta huolimatta (tai kenties sen vuoksi?) luovuutta on kuitenkin tutkittu laajalti ja se on ollut lukuisten tutkijoiden mielenkiinnon kohteena.

2.1 Luovuusteorioita

Tunnettu lahjakkuustutkija J. P. Guilford (1950) on todennut luovuuden olevan vaikeasti määriteltävä ilmiö. Luovuustutkimusta oli hänen aikanaan 1900-luvun puoliväliin mennessä toteutettu vain vähän. Vaikean määriteltävyyden lisäksi luovat toiminnot esiintyvät Guilfordin havaintojen mukaan hyvin sattumanvaraisesti, joten luovuuden tutkimista on

tämän vuoksi haasteellista ajoittaa oikea-aikaisesti. Guilford havaitsi tutkimustensa perusteella luovuuden liittyvän keskeisesti oppimiseen, tarkemmin sanottuna oivaltavaan oppimiseen. Guilford linkittää luovuuteen myös psykologisen ulottuvuuden: luova teko näkyy ihmisessä ulkoisesti käyttäytymisen muutoksena.

Humanistipsykologit Maslow (1970) ja Rogers (1961) kytkevät luovuuden osaksi itsensä toteuttamista ja persoonallisuuden rakentamista. Heidän mukaansa luovuudessa on kyse asioiden tekemisestä uudella tavalla. Luova toiminta tuottaa tekijälleen myös mielihyvää. Luovuus voi aikaansaada tekijälleen henkisen tyydytyksen tunnetta, kun oma kiinnostus, tehtävän haasteellisuus ja yksilön kyvykkyys ovat keskenään sopuissa.

Taidehistorioitsija ja psykoanalyytikko Ernst Kris (1976) luonnehti luovuutta sopeutumista helpottavana ja terveenä ilmiönä. Hänen ajattelussaan näkyi paljon vaikutteita Sigmund Freudilta, esimerkiksi yksilön käyttäytymistä analysoidessaan Kris korosti freudilaiseen tapaan mielikuvituksen merkitystä. Krisiin yhdistetään myös kiinteästi sanonta ”regressio egon palveluksessa”, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä hallittuun taantumiseen. Tällä tarkoitetaan luovan toiminnan ilmenemistä persoonan tiedostamattomien impulssien ja luovan toiminnan kriittisen tarkastelun vuorotteluna. Nämä kaksi vaihetta voivat kumpikin kestää pitkiäkin aikoja tai vuorotella keskenään nopeassakin tahdissa.

Luovuustutkimukseen on myös liitetty älykkyystudkimuksen piirteitä. Tästä yhtenä tutkijana mainittakoon Howard Gardner, joka tutki luovuutta ja kehitti moniälykkyysteorian (*multiple intelligence theory*) 1980-luvulla. Gardner (1993) kytki luovuuden osaksi ongelmanratkaisukykyä ja edelleen osaksi älykkyyttä. Hänen mukaansa luovuudessa on kyse muun muassa älykkyyksien kehittymisestä.

Moni luovuustutkija liittää ongelmanratkaisukykyyn kiinteäksi osaksi luovaa ajattelua. Kun Maslow (1970) ja Rogers (1961) puhuvat asioiden uudella tavalla tekemisestä, Sahlberg, Meisalo, Lavonen ja Kolari (1994) määrittelevät saman asian olevan ongelmanratkaisukykyä. Hän liittää luovuuden osaksi ongelmanratkaisukykyä, jolloin ongelmanratkaisijan on löydettävä uusia lähestymistapoja ja ratkaisuvaihtoehtoja käsillä olevaan on-

gelmaan. Näin ollen luovuus on olennainen tekijä ongelmanratkaisussa. Sahlberg tutkijaryhmineen kytkee myös luovuuden ja pitkäjänteisyyden linkittyvän keskeisesti toisiinsa: luovuus vaatii kurinalaista harjoittelua ja on luonteeltaan pitkäjänteistä toimintaa. Harjoitteiden lisäksi luovuus tarvitsee myös vapautta ja väljyyttä päästäkseen lentoon. (Sahlberg ym. 1994, 15–18, 159.)

Myös Suomessa paljon luovuudesta luennoinut Kai Vakkuri (2003, 104–110) sivuaa ongelmanratkaisukyvyn olevan yksi luovuuden avaintekijöistä: ongelmat aikaansaavat uusia ajatuksia ja edelleen uusia ideoita, jotka taas voivat johtaa uusiin keksintöihin. Ongelmanratkaisukykyä sivuaa myös Etelälahden (2007) näkemys luovuudesta, joka hänen mukaansa tarkoittaa uuden oppimisen kykyä ja itsensä kehittämisen taitoa. Luovuudessa on Etelälahden mukaan kyse myös itsensä tuntemisen kyvyistä. (Etelälahti 2007, 77–78.) Raudsepp (1984) myötäilee Vakkurin ja Etelälahden näkemystä ja alleviivaa luovuudessa olevan kyse ongelmanratkaisukyvyistä.

Luovuustutkimus on ollut useiden tutkijoiden mielenkiinnon kohteena ja määritelmiä sekä näkökulmia luovuudesta on useita. Kouluopetusta, opettajankoulutusta, lahjakkuutta ja luovuutta paljon tutkinut suomalainen kasvatustieteilijä Uusikylä on tiivistänyt eri luovuuden määritelmistä viisi päätyyppiä:

- ”1. Määritelmät, jotka perustuvat hahmojen ... uudelleen jäsentelyyn. Havaintojensa avulla luova yksilö kehittää vanhoista tutuista elementeistä aivan uusia kokonaisuuksia.
2. Lopputulosta (produktia) tai innovaatiota korostavissa määritelmissä pidetään tärkeänä syntyvän produktin uutuutta.
3. Esteettiset tai ekspressiiviset määritelmät pitävät tärkeimpänä jokaisen oikeutta luovaan itsensä toteuttamiseen. Produktin laatu on toissijainen.
4. Psykoanalyttiset tai dynaamiset määritelmät yhdistävät luovuuden psyyken tietoisten ja tiedostamattomien voimien vuorovaikutukseen.
5. Ongelmanratkaisua korostavat määritelmät keskittyvät luovaan ajatteluprosessiin, ei niinkään syntyvään produktiin.” (Uusikylä 1999, 15–16.)

Uusikylä itse korostaa loogisen ja luovan ajattelun yhdistämisen merkitystä. Näin olleen ihmisen looginen puoli ei ole este luovuuden kehittymiselle, Uusikylä toteaa näiden

kahden (ihmisen loogisen ja luovan ”minän”) vuorovaikutuksesta syntyvän usein se paras lopputulos. (Uusikylä 1999, 16.)

Uusikylä (1999, 56–73) on edelleen määritellyt keskeisimmistä luovuuden käsityksistä luovuuden neljä peruselementtiä, jotka ovat 1) yksilö, 2) prosessi, 3) produkti ja 4) ympäristö. Luova yksilö (1) käsitetään kypsäksi persoonaksi, joka kykenee käyttämään persoonallisuuttaan monimuotoisesti syyllisyyttä tuntematta. Yksilössä voidaan tavata myös toistensa ääripäitä (Taulukko 1: Luovan yksilön ääripäät) kuten energinen – laiska, älykäs – lapsellinen, leikkivä – kurinalainen, fantasiaiva – realistinen, ekstrovertti – introvertti, nöyrä – ylpeä, maskuliininen – feminiininen, traditionaalinen – kapinallinen, intohimoinen – objektiivinen, kärsivä – nauttiva. Luovassa toiminnassa tarvitaan monenlaisia persoonallisia ominaisuuksia. Luova ihminen kykenee käyttämään persoonallisuutensa ääripäitä ja olemaan oma itsensä, häpeän tai nolostumisen tunteen estämättä.

TAULUKKO 1. Luovan yksilön ääripäät (Uusikylä 1999, 56–73)

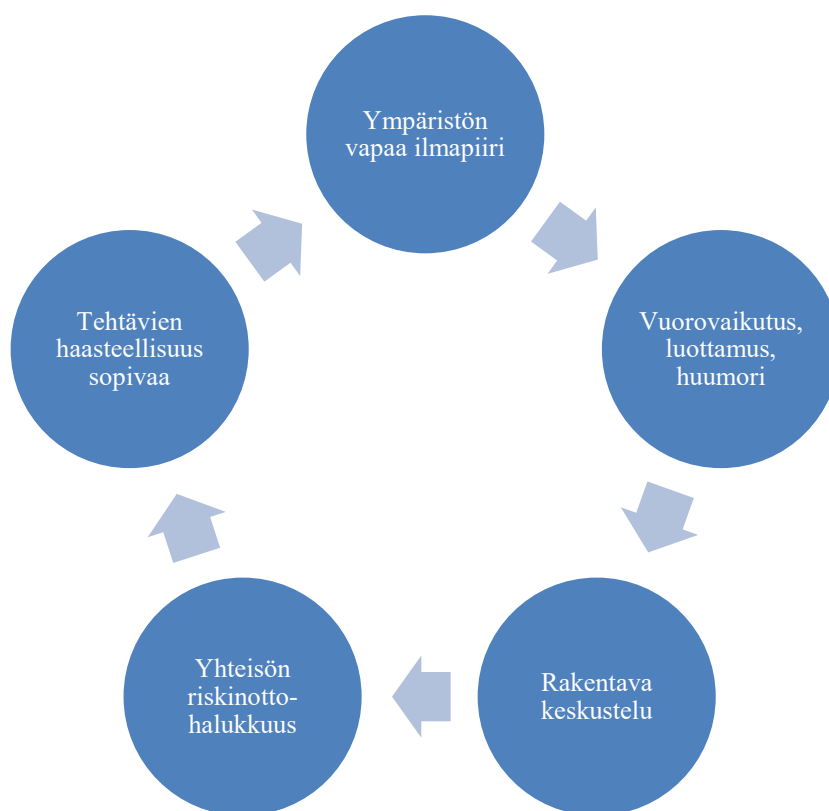
Ääripää	Ääripää
energinen	laiska
älykäs	lapsellinen
leikkivä	kurinalainen
fantasioiva	realistinen
ekstrovertti	introvertti
nöyrä	ylpeä
maskuliininen	feminiininen
traditionaalinen	kapinallinen
intohimoinen	objektiivinen
kärsivä	nauttiva

Luovuuden toisena peruselementtinä Uusikylä esittelee prosessin (2), jolla tarkoitetaan nelivaiheista jaottelua (Kuvio 1: Luovan prosessin vaiheet): Luovaa prosessia voidaan tarkastella sen eri vaiheiden kautta, jotka ovat ongelman löytäminen, hautomisvaihe, oivallus ja ratkaisun oikeellisuuden hyväksyminen tai hylkääminen.



KUVIO 1. Luovan prosessin vaiheet (Uusikylä 1999, 56–73)

Produktilla (3) tarkoitetaan luovan prosessin lopputulosta. Luovan prosessin lopputulos voi olla millainen tahansa luova tuote. Mahdollisuuksia on määrättömästi. Viimeisenä luovuuden peruselementtinä on ympäristö (4), joka voi vaikuttaa yksilön luovuuteen joko sitä häiritsevästi, tai tukevasti (Kuvio 2: Luovuutta tukeva ympäristö). Uusikylä kiteyttää luovuutta tukevan ympäristön omaavan seuraavanlaisia piirteitä: luovassa organisaatiossa tehtävät ovat sopivan haasteellisia, ympäristössä vallitsee vapaa ilmapiiri, yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa korostuu keskinäinen luottamus ja vuorovaikutuksessa huumorille annetaan jalansijaa, väittelyt ovat luonteeltaan rakentavia eivätkä toimintaa hajottavia, mahdolliset konfliktit ovat luonteeltaan hedelmällisiä, sekä yhteisössä ollaan halukkaita ottamaan riskejä.



KUVIO 2. Luovuutta tukeva ympäristö (Uusikylä 1999, 56–73)

Myöhemmin Uusikylä (2002) on luonnehtinut luovuutta inhimilliseksi ominaisuudeksi ja ”sisäisen pakon” ajamaksi toiminnaksi. Luovuus on itsensä toteuttamista eräänlaisessa ”flow-tilassa”, jossa tehtävän vaatimustaso ja yksilön kyvykkyys ovat keskenään tasapainossa. Luovuuden ”kukkaan puhkeaminen” on Uusikylän mukaan monisyinen prosessi, johon vaikuttavat niin kasvatus, opetus, kuin elämäkokemuksetkin. Csikszentmihalyi

(2008) puhuu myös flow -tilasta, joka hänen mukaansa on nautintoa ja mielihyvää tuottava kokemus. Flow-tilassa tekijä saa mielihyvää omien taitojen karttumisen kautta: kun tekijän taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat tasapainossa, tuottaa tämä tekijälle mielihyvää ja kokemuksen taitojen kehittymisestä.

Myös Hakala (2002) kokee Uusikylän tavoin luovan toiminnan moniselitteisenä ja ajallisesti usein pitkäkestoisena prosessina. Luovalle toiminnalle tunnusomaista sen monisyisyys sekä prosessin aikaa vievyys. Luovassa toiminnassa ideoiden kypsyttelyn hitaus korostuu. Ajatusten kypsymisen ja oivaltamisen välinen aika voi hänen mukaansa olla pitkäkin.

2.2 Luovan toiminnan tukeminen kasvatuksellisin keinoin

Luovuutta voidaan herätellä erilaisin keinoin ja menetelmin. Suomessa luovuusstrategia-prosessia luotsannut Pirnes (2007) on todennut luovuuden olevan osa kasvatuksen ja koulutuksen ideologiaa. Kouluissa toteutuukin Pirneksen mukaan monenlaista luovuuteen tukevaa toimintaa. Pirneksen mukaan luovuutta ei voi pakottaa, eikä ketään voi käskyttää luovuuteen. Sen sijaan keskeistä luovuuteen tukevassa kasvatuksessa on luovuuteen rohkaisu, kannustus ja tilan antaminen. Tätä ajatusta tukee myös Sahlberg tutkijaryhmineen (1994), jonka mukaan kouluilla ja opettajilla on luovan ongelmanratkaisutaidon harjoittelussa merkittävä rooli: luovaa ongelmanratkaisua oppii vain tekemällä ja taitoja harjaannuttamalla ja opettajilla olisikin hyvä olla takataskussaan keinoja ja menetelmiä luovan ongelmanratkaisukyvyn kehittämiseksi. Sahlberg tutkijaryhmineen (1994) mainitsee luovuuden perinteisesti liitettävien taiteisiin ja tieteisiin. Luovuutta tarvitaan kuitenkin elämässä laajemmaltikin. Lisäksi luovuus on hänen mukaansa kaikille yhteinen ominaisuus.

Ruokonen (2007) on tutkimuksessaan selvittänyt erään 7–9 vuosiluokan ja lukion oppilaiden, sekä heidän aineenopettajiensa kokemuksia kulttuuritoimen järjestämästä kursista. Tutkimuksesta kävi ilmi yhteistyön ruokkineen oppilaiden luovuutta, sekä oppilaiden saaneen projektin onnistumisen elämyksiä. Projekti toi myös myönteistä vaihtelua

koulutyöhön. Ruokonen toteaa, että oppilaat oppivat parhaiten tekemällä, tutkimalla ja keksimällä ja korostaa oppilaiden omakohtaisten kokemusten merkitystä opetuksessa. Myös opettajien kokemukset olivat samansuuntaisia oppilaiden kokemusten kanssa: opettajat kokivat yhteistyön innostavaksi, luovaksi ja omaa opetustyötä tukevaksi. Näiden lisäksi opettajat kokivat saaneensa uusia virikkeitä omaan opetustyöhönsä. Opettajat kaipasivat kuitenkin täydennyskoulutusta aiheesta. Sama täydennyskoulutuksen tarve ilmenee myös jäljempänä tarkastellessa suomalaisten musiikinopettajien osaamista luovan tuottamisen taidoista musiikinopetuksessa.

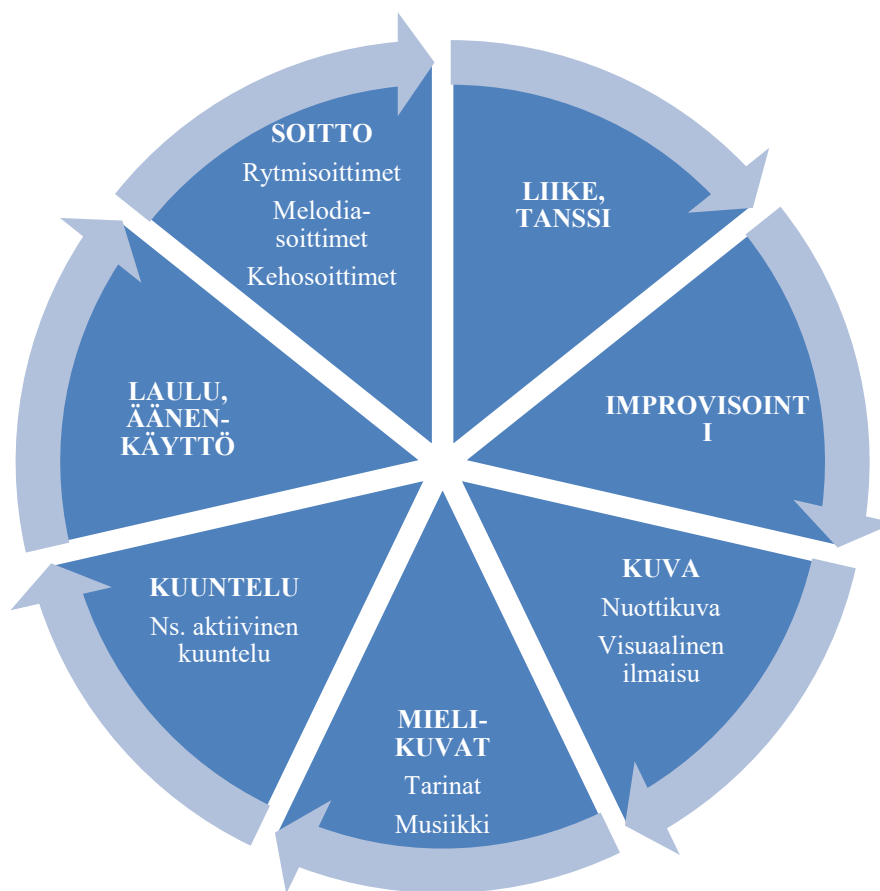
Uusikylä ottaa esille kasvatuksen merkityksen luovuuden tukemisessa ja viittaa Gardnerin pohdintoihin luovuuden tukemisesta: luovuus on jokaisen lapsen ulottuvilla. Jokainen lapsi omaa taidon ratkaista ongelmia omalla yksilöllisellä tavallaan. Lapsia tulisi rohkaista luovuuteen. Lisäksi luovuutta tulisi harjoitella, ja tässä kohtaa aikuisen roolina nähdään harjoittelun mahdollistamisen rooli: aikuisen tulisi tarjota erilaisia malleja ja luoda tilaisuuksia harjoitteluun. Kuitenkin luovuuden ollessa hyvin monisyinen asia, ei luovuuden kehittämiseksi ole näin ollen olemassa vain yhtä ainoaa tapaa. Uusikylä kiteyttää Gardnerin ajatuksia toteamalla kasvatuksella olevan vain rajallinen merkitys luovuuteen: lapsen luovuutta ei tulisi rajoittaa, eikä luovuudelle tulisi asettaa esteitä, jotka vaikuttaisivat tukahduttavasti lapsen luovaan toimintaan. Kasvattajan tehtäväksi jääkin ohjata lasta tiettyyn suuntaan (tässä tapauksessa luovuutta kehittäviin harjoitteisiin), kuitenkin lasta itseään kuunnellen. (Uusikylä, 1999, 53–54.)

Amerikkalainen emerita professori Piirto (1999) on kirjoittanut luovuuden sovellusharjoituksista, eli siitä, kuinka lapsen luovuutta voidaan kodissa ja kouluissa tukea käytännössä. Piirto kuvailee erilaisia tapoja, joiden avulla luovuutta voidaan houkutella esiin. Työtavoissa korostuvat niin ulkoiset puitteet, kasvatuksellisuus, luovuuden arvostaminen, ympäristön vaikutukset ja lapsen persoonan kunnioittaminen. Piirto tarkentaa edellä mainittujen tekijöiden olevan: oman paikan järjestäminen luovan työn tekoon, erilaisten materiaalien ja välineiden saatavilla olo, lapsen rohkaisu luovaan työhön ja töiden arvostaminen ja esille laitto, lapsen mahdollisuus luovan työskentelyn seuraamiseen (kisälli – oppipoika, mallioppiminen), luovan ilmapiirin tukeminen (mukaan lukien huumorin

käyttäminen kasvatuksessa), luovan työskentelyn arvostaminen, perheen ja muiden kasvatustammattilaisten vaikutteet (luovuuteen tukevat perinteet), sukupuoliroolien korostamattomuus (luovuus kuuluu yhtä lailla tytöille kuin pojillekin), lapsen taitojen kehittämisen mahdollisuus ja harrastuneisuuden tukeminen, harjoittelun ja itsekurin merkityksen korostaminen kasvatuksessa, haasteiden kääntäminen mahdollisuudeksi kasvuun ja kehitykseen, sekä lapsen yksilöllisyyden ja jopa ”outouden” salliminen. (Piiro, 1999, 82–104.)

2.3 Luovuus koulun musiikinopetuksessa

Musiikin opetuksen tulee olla tavoitteellista ja sillä tulisi olla selkeä runko (Linnankivi, Tenkku & Urho 1998, 5). Musiikin oppitunneilla tulisi hyödyntää musiikin elementtejä moni- sekä tasapuolisesti: laulamista ja äänenkäyttöä, soittamista, kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja luovaa ilmaisua (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 86–87). Lamponen (1998, 49–50) on esitellyt musiikin opetuksen prosessipyörän (Kuvio 3), jossa kuvataan musiikin opetuksen toimintatapoja. Kun kaavion kaikkia osa-alueita käytetään musiikin opetuksessa, voidaan sanoa musiikin opetuksen olevan monipuolista. Musiikin opetuksessa tulisi olla laulamista ja monipuolista äänenkäyttöä, erilaisilla soittimilla musisoimista, kehollisuutta liikkeen ja tanssin keinoin toteutettuna, improvisointitaitojen harjoittelua, musiikin ilmaisua eri kuvien keinoin, mielikuvaharjoittelua ja monipuolisia kuunteluharjoituksia.



KUVIO 3. Musiikin opetuksen prosessipyörä Lamposta (1998) mukaillen

Peters ja Miller (1982) ovat kirjoittaneet kirjan *”Music Teaching And Learning”*, jossa valotetaan musiikinopettajan professiota. Peters ja Miller toteavat musiikinopettajan profession olevan jokapäiväistä oppilaan taitojen puntaroimista suhteessa tavoitteelliseen musiikinopetukseen. Opettajan tulisi käydä mielessään jatkuvaa pohdintaa, kuten mitä oppilas osaa nyt? Mitä seuraavaksi tulisi tehdä, jotta taidon oppiminen menisi eteenpäin? Mitkä ovat ne keinot ja menetelmät, joilla oppilasta motivoidaan? Millä keinoilla oppilasta tuetaan oivaltamaan uusia asioita? Kuinka oppilaan taitotasoa viedään seuraavalle tasolle? Opettajan professionissa korostuu myös tietoisuus opetuksen tulevaisuuskuavasta: yhteiskunnan muuttuessa myös opettajan työ muuttuu, ja opettajan tulisikin menneisyydessä elämisen sijaan pystyä miettimään oman työnsä tulevaisuuskuavaa ja olemaan ikään kuin ajan hermolla.

Ahonen (2004) on pohtinut luovan toiminnan hyötyjä musiikinopetuksessa. Ahosen mukaan musiikinopetuksessa tulisi lähteä liikkeelle perustaitojen opetuksesta. Motoristen taitojen sekä tekniikan opetuksen lisäksi musiikinopetus tulisi sisältää myös jo opitun asian soveltamista ja uuden luomista. Oppiminen syventyy, kun jo opittujen asioiden perustuksille aletaan luomaan uusia asioita. Ahonen näkee oppijan aktiivisena oppijana, jonka tekemiseen ja keksimiseen kannustavan opetuksen kautta on mahdollisuus kehittyä musiikillisen tietämyksen saralla. Ahosen näkemys oppimisen eteenpäin menevästä luonteesta luovan toiminnan edellytyksenä saa tukea Lampolan (1998) prosessipyöräajattelusta. Kehittymistä on mahdollista tapahtua, kun opetus on tarpeeksi monipuolista ja jo aiemmin opittua asiaa voidaan soveltaa.

Ahonen (2004, 167–168) näkee luovalla toiminnalla musiikin opetuksessa seitsemän erilaista hyötynäkökulmaa (Kuvio 4: Luovan toiminnan hyötynäkökulmat musiikin opetuksessa). Ensimmäisenä Ahonen toteaa luovien toimien ottavan hyvin huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistyyliä ja näin ollen oppilaan persoonallisuus tulee opetuksessa hyvin huomioiduksi. Toiseksi Ahosen mukaan luovat toiminnot rikkovat opetuksen kaavamaisuutta ja samalla edellyttää kokonaisvaltaista tietojenkäsittelyä. Kolmanneksi Ahonen toteaa luovien toimintojen tehostavan oppimista. Tätä näkemystä Ahonen perustelee sillä, että luova toiminta edellyttää usein monipuolista tiedon hankkimista ja tiedonkäsittelyä. Neljäntenä Ahosen mukaan luovissa toiminnoissa törmätään usein prosessien epävarmuuteen. Tämän Ahonen linkittää osaksi ongelmanratkaisutaitoja: usein arkielämässään opitaan virheistä, sekä prosessin loppuunsaattaminen vaatii epävarmuudensietokykyä. Huolellisesti jäsenneilty ja suoraviivaisesti edistyvä prosessi vastaa huonosti arkipäivän tilanteita. Viides hyötynäkökulma kytkeytyy ilmaisuun ja tulkintaan, joita luova toiminta kehittää. Kuudenneksi Ahosen mukaan luova toiminta nähdään yhdistävänä ja integroivana tekijänä: musiikin tekemisessä voidaan yhdistellä jo aiemmin opittuja tietoja ja taitoja, sekä syventää omaa osaamista musiikin säännönmukaisuuksista. Viimeiseksi Ahonen toteaa luovien toimintojen kehittävän oppijan itsenäistä ajattelua.



KUVIO 4. Luovan toiminnan hyötynäkökulmat musiikin opetuksessa (Ahonen 2004, 167–168)

Suomalainen tutkija, muusikko ja musiikkikasvattaja Heidi Partti on tutkinut suomalaisten musiikinopettajien kykyä opettaa luovaa tuottamista oppilailleen. Partin (2016) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä asiat mahdollistivat ja toisaalta mitkä estivät luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymistä opettajan näkökulmasta. Kysymyksiin on haettu vastauksia tarkastelemalla peruskoulun musiikinopetuksen kehittymismahdollisuuksia, käytänteitä ja resursseja, sekä tutkimalla peruskoulun musiikinopetuksen pedagogisia haasteita. Partin (2016) tutkimuksesta kävi ilmi opettajien kokemat puutteelliset tietotaidolliset valmiudet opettaa musiikin luovaa tuottamista. Yli puolella tutkimukseen vastanneista opettajista soittaminen ja laulaminen, musiikin kuuntelu, musiikkivideoiden katselu sekä erilaiset rytmikkaharjoitukset ja musiikkitiedon opettaminen ovat säännöllinen osa suomalaista musiikinopetusta. Sen sijaan musiikkinäytelmien valmistaminen,

musiikkitapahtumissa vieraileminen, omien soittimien kehittäminen tai rakentelu, luovan tuottamisen työmuotojen käyttäminen (kuten säveltäminen ja laulunteko, sovittaminen ja improvisointi) oli yli puolella vastanneista osa musiikinopetusta vain harvoin tai ei koskaan. Haasteina luovan tuottamisen opettamiseen nähtiin useita: suurimpina haasteina nähtiin opetettavan ryhmän suuri koko, oman koulutuksen vähäisyys tai puutteellinen luovan tuottamisen opetusmenetelmien hallinta, sekä ajanpuute. Kahdeksankymmentä prosenttia vastanneista ilmoitti olevansa musiikin luovan tuottamisen opetuksen täydennyskoulutuksen tarpeessa.

Partin (2016) mukaan suomalaisilla musiikintunneilla tehdään monenlaisia asioita, huolimatta resurssipulasta, sekä opettajien täydennyskoulutustarpeesta. Musiikinopetus näyttää toiminnallisena, joka pitää sisällään niin teoreettisen tiedon opetusta kuin käytännön tekemistä. Partin mukaan opettajat ovat myös ammatillisesti joustavia ja luovia: opettajilla oli tutkimuksen mukaan kykyjä soveltaa omaa opettamista, sekä taitoa integroida musiikkia ja muita oppiaineita. Tutkimus osoitti, että suomalainen musiikinopetus onnistuu tukemaan oppilaiden laaja-alaisen musiikillisen tietotaidon ja vuorovaikutuksen kehittymistä. Kuitenkin opettajien kokemus musiikinopetuksen resursseista luovan tuottamisen tukemiseen olivat Partin (2016) tutkimuksen mukaan vähäiset.

Juntunen (2015) pyrki tapaustutkimuksensa avulla kokeilemaan ja löytämään keinoja hyödyntää teknologiaa oppilaita aktivoivalla tavalla. Juntunen toteaa teknologian käytöllä musiikinopetuksessa olevan monia positiivisia näkökulmia: teknologian myötä opiskeluun saadaan uusia ja demokraattisia oppimisympäristöjä ja yhteistyön muotoja. Lisäksi teknologian käyttö mahdollistaa luovan toiminnan musiikinopetuksessa ja voi toimia opiskelumotivaatiota lisäävänä tekijänä. Juntunen havaitsi myös luovien ja toiminnallisten menetelmien käytöllä olevan positiivisia vaikutuksia monilukutaidon kehittymiselle. Vaikka teknologian käytöllä nähdään monia positiivisia puolia, on se Juntunen (2015) mukaan varsin vähän sovellettu menetelmä koulujen musiikinopetuksessa. Näitä positiivisia havaintoja teknologian käytöstä opetuksessa olivat: 1) iPadin käyttö musiikinopetuksessa toimi oppilaille motivaation välineenä ja lisäsi osallistumista, 2) iPadin käyttö opetuksessa aktivoi ja vahvisti oppilaan musiikillista ja luovaa toimijuutta ja teki tämän prosessin näkyväksi sekä opettajalle että oppilaille, 4) liike nähtiin oivallisena oppimisen

käynnistäjänä, sekä 5) opetuksessa teknologiaa hyödyntämällä voidaan edistää oppilaiden kehollista vuorovaikutusta ja moniaistisia kokemuksia.

Whitcombin (2013) tutkimus tuo näkökulmaa amerikkalaiseen koulumaailmaan ja improvisoinnin ilmenemiseen koulun musiikinopetuksessa. Hän halusi selvittää, mitkä ovat yleisimpiä musiikinopettajien kokemia haasteita improvisoinnin käyttämisessä osana koulun musiikin opetusta, sekä mitkä voisivat olla mahdollisia ratkaisuja näihin haasteisiin. Tutkimusten perusteella opettajilla näytti olevan esteitä opettaa musiikkia luovia menetelmiä käyttäen peruskouluissa. Näitä esteitä olivat ajanpuute, oman musiikillisen improvisointikokemuksen vähyys, sekä improvisaation opettamisen harjoittelun vähyys. Opettajat myös halusivat lisää aikaa musiikin opettamiseen. Tutkimuksista kävi myös ilmi, etteivät opettajat ole saaneet riittävästi koulutusta opettaa improvisointia koulun musiikinopetuksessa ja opettajat kokivat tarvitsevansa ajan lisäksi myös koulutusta luovien menetelmien opettamiseen.

Toisaalta Whitcomb (2013) mainitsee, ettei luovien menetelmien ottaminen osaksi tavallista opetusta tarvitse tarkoittaa täysin uudenlaisten menetelmien omaksumista ja koko oman opetuksen uudelleen suunnittelemista. Luovia menetelmiä voisikin siis lisätä osaksi jo olemassa olevia tuntisuunnitelmia. Whitcombin mukaan opettajilla ei ollut riittävästi kokemuksia omista improvisointitaidoistaan muusikkoina, ja eivät siksi tunteneet itseään päteviksi opettamaan improvisointia koulun musiikinopetuksessa. Näin ollen opettajan omalla harjoittelulla on merkitystä pätevyyden tunteen kehittymiselle: kun opettaja harjoittelee itse improvisoinnin taitojaan, on hänellä paremmat lähtökohdat opettaa improvisointia oppilailleen. (Whitcomb 2013, 44–45.)

2.4 Luovuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetushallitus hyväksyi vuonna 2014 uudet opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön porrastetusti vuodesta 2016 vuoteen 2019. Opetus-

suunnitelmassa kuvataan oppiaineen tavoitteet, niihin liittyvät sisältöalueet sekä oppiaineeseen liittyvät laaja-alaisen osaamisen alueet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 3, 141–143, 263–266.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 15) arvoperusteissa suhteessa kulttuuriseen monimuotoisuuteen mainitaan, että opetuksen tulisi vahvistaa oppilaan luovuutta. Opetuksen tulisi vahvistaa oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaskäsitys lähtee ajatuksesta, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka käyttää oppiessaan kieltä, kehollisuutta ja eri aisteja. ”Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Suunnitelmassa nostetaan myös luova toiminta ja ongelmanratkaisukyky osaksi toisiaan: ”Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opitavaan asiaan, aikaan ja paikkaan” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi keskeisenä opetuksen tavoitteena on oppilaan laaja-alainen osaaminen. ”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20). Laaja-alainen osaaminen liitetään myös tilansidonnaisuuteen: oppilaan tulisi osata käyttää opittuja kykyjään ja taitojaan tilanteen kulloinkin edellyttämällä tavalla. Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot pitävät sisällään monia asioita, ja siinä on myös kyse luovuudesta, tai toisin sanoen, ongelmanratkaisutaidoista. Tällä tarkoitetaan muun muassa päättelykykyä, intuition hyväksi käyttämistä, havainnoimista, tiedon arviointia ja muokkaamista ja tutkivaa työtettä. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaisesti oppilaita tulee ohjata itsenäiseen työöteeseen. Keskeisessä roolissa on vuorovaikutusosaamisen, ongelmanratkaisutaitojen, argumentointitaitojen, päättelykyvyn, johtopäätöksiä tekemisen ja uuden keksimisen taitojen kehittäminen. Laaja-alaisissa tavoitteissa mainitaan myös taiteen edistävän oppimisen iloa ja vahvistavat luovan ajattelun ja oppimisen taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–21.)

Niin ikään laaja-alaisissa taidoissa on kyse myös kulttuurisuhteen rakentumisesta kuin itsensä ilmaisemisesta monipuolisesti. Musiikki on yksi ilmaisun muodoista. Opetuksessa tulisi rohkaista oppilasta mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen, sekä opetuksella tulisi edistää oppilaiden estetiikantajua. Luovuutta tukevissa opetusmenetelmissä on usein myös kyse monilukutaidon kehittämisestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on asettanut tavoitteeksi kehittää oppilaan monilukutaitoa, jolla tarkoitetaan eri ilmaisumuotojen ” tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21–22.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että musiikin opetuksen tulisi olla toiminnallista. Toiminnallisuus edistää lapsen taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. Opetuksessa tulisi olla myös luovaa musiikillista toimintaa. Luova toiminta kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että opetuksen tulisi kehittää oppilaiden ilmaisutaitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 141, 263.)

Musiikin opetussuunnitelman keskeisiä sisältöalueita ovat 1) miten musiikissa toimitaan, 2) mistä musiikki muodostuu, 3) musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa, sekä 4) ohjelmisto. Kaikki sisältöalueet ovat osa musiikin oppiaineen tavoitteita, ja tavoitteet taas liitetään osaksi laaja-alaisten osaamisen tavoitteita. Musiikin opetussuunnitelman tavoitteissa kerrotaan myös arvioinnista. Arvioinnin perusteissa myös luova toiminta on mainittuna: hyvän osaamisen arviointikohteista löytyy luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin sekä oppimaan oppiminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 141–143, 263–266.)

3 ETÄOPETUS

Etäopetus rantautui keväällä 2020 jokaiseen suomalaiseen peruskouluun maailmanlaajuisen koronaviruspandemian vuoksi. Suomessa perusopetus, toinen aste, aikuiskoulutus ja korkeakoulutus siirtyivät etäopetukseen lähes kahden kuukauden ajanjaksolle 18.3.-13.5.2020 koronaviruksen leviämisen hidastamiseksi. Etäopetukseen siirryttiin varsin nopealla aikataululla: asetus lähiopetuksen keskeyttämisestä ja siirtymisestä vaihtoehtoihin opetustapoihin annettiin 17.3.2020 ja vaihtoehtoihin opetustapoihin siirryttiin päivää myöhemmin 18.3.2020 (Valtioneuvoston asetus OKM/2020/16). Moni perusopetuksen toimija oli tilanteessa, jossa etäopetukseen siirtymiseen ei oltu voitu etukäteen varautua.

Etäopetuksen järjestämiselle oli vain hyvin vähän aikaa, joten oletettavasti resurssia opetushenkilöstön kouluttamiseen etäopetuksen menetelmiin oli vain vähän. Peruskoulun alaluokilla etäopetus tuntui olevan varsin tuore opiskelumuoto ja etäopetusta toteutettiin koulukohtaisesti. Opetusta myös järjestettiin varsin monella eri tapaa: opetusta voitiin järjestää esimerkiksi videovälitteisesti ja/tai sähköisen oppimisalustan avulla. Vaikka etäopetus perusopetuksessa oli keväällä 2020 uusi asia, ei kyseessä ollut maailmanlaajuisesti uudesta opetusmuodosta: etäopetusta on annettu maailmanlaajuisesti jo 1800-luvun loppupuolelta alkaen, jolloin etäopetuksella tarkoitettiin lähinnä kirjeopetusta (Moore & Thompson 1990, 9–10). Varsinaisesta tietokoneperustaisesta etäopetuksesta puhuttiin 1960-luvulta alkaen (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 1997, 258–259). Simonson ja Schlosser (2006) mainitsevat 1980–1990 luvun taitteessa tietotekniikan nopean kehittymisen olleen edistysaskel myös etäopetukselle: kuituyhteyksien kehittymisen myötä opetusta pystyttiin toteuttamaan kaksisuuntaisella video- ja äänilyhteydellä. Tänä

päivänä etäopetus käsitetään Wallinheimon (2016) mukaan niin ikään tietokoneavusteiseksi opetuksiksi, johon yhdistyvät myös muut teknologiavälineet, kuten älypuhelimet ja tabletit. Mutta, Lintunen ja Peltari (2017) tukevat Wallinheimon ajatusta mobiiliteknologian yhdistymisestä tietokoneperustaiseen oppimiseen etäopetuksessa ja tämänkaltaisen etäopetusmuoto olikin useassa peruskoulussa käytössä keväällä 2020.

3.1 Etäopetuksen määrittelyä

Etäopetuksesta puhutaan kansainvälisissä julkaisuissa nimellä *distance education*, josta käytän tässä tutkimuksessa nimeä etäopetus. Nummenmaan (2012) mukaan etäopetuksella tarkoitetaan ei-kasvokkain tapahtuvaa opetusta, jossa opetus tapahtuu tieto- ja viestintätekniiikan avulla niin, että opettaja ja opiskelija ovat fyysisesti eri paikoissa. Opettaja ja opiskelija voivat olla yhteydessä toisiinsa joko videovälitteisesti, tai opiskelu voi tapahtua myös verkko-opiskeluympäristössä. Lamy (2014, 144–146) luonnehtii etäopetusta opiskeluksi, josta puuttuu opettajan ja muiden opiskelijoiden välinen suora kontakti. Sähköisten oppimisympäristöjen avulla opiskelijat voivat olla kuitenkin yhtä aikaa läsnä opetuksessa. Opiskelijat voivat olla yhtä aikaa läsnä, mutta he eivät välttämättä ole vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Etäopetusta määritellään kansainvälisissä tutkimuksissa myös käsitteen *blended learning* eli sulautuvan oppimisen kautta, jonka mukaan opetus mielletään luokkahuoneopetuksen ja verkkovälitteisen opetuksen yhdistelmäksi (Sharma & Westbrook 2016; Grurovich 2017; Oliver & Trigwell 2005). Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukkainen, Passi ja Särkkä (2013) toteavat sulautuvan oppimisen olevan lähiopetuksen sekä tietokoneavusteisen oppimisen yhdistelmä.

Grurovich (2017) toteaa teknologiavälitteisen opettamisen olevan jo aivan arkipäivää opetuksessa. Hänen mukaansa sulautuva oppiminen tulee olemaan tulevaisuudessa yhä merkittävämmässä roolissa mobiiliteknologian ja verkko-oppimisympäristöjen kehittämisen myötä.

3.2 Etäopetuksen onnistumiseen johtavia seikkoja

Etäopetuksen onnistumiselle nähdään erilaisia taustatekijöitä. Lamyn (2014) mukaan opiskelijoille tulisi tarjota kasvokkain tapahtuvalle opetukselle verrattavia vaihtoehtoisia tapoja myös etäopetuksen aikana. Lamy toteaa kasvokkain tapahtuvalla opetuksella olevan hyötynäkökulmia kuten puhuminen, kuunteleminen sekä opettajan välitön palaute. Nämä seikat tulisi ottaa huomioon myös etäopetuksessa. Lamy korostaa myös opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden merkityksellisyyttä: On tärkeää, että opiskelijoille välittyy yhteenkuulumisen tunne, vaikka opiskelijat olisivat fyysisesti toisistaan kaukana. Lamyn näkökulmaa tukee myös Holmbergin (2001) näkemykset vuorovaikutuksen ja empatian välittymisen merkityksestä etäopetuksessa: etäopetuksessa tulisi huomioida kasvojen ilmeiden ja äänenpainon merkitys, joita opettajan tulisikin Holmbergin mukaan korostaa, jotta opiskelijalle välittyisi vastaavanlainen empatian kokemus kuin luokkahuonetilanteessa.

Coleman ja Furnborough (2009) ovat havainneet, ettei etäopetuksen kokemuksen puute vaikuta etäopetuksen etenemiseen, vaan merkittävin etäopiskelua edesauttava tekijä oli motivaatio. Nielson (2011) on todennut säännöllisen ja jatkuvan harjoittelun taas olevan tae etäopiskelussa onnistumiselle. Myös tekniikan mukaantulo opetukseen on nähty positiivisena seikkana. Salavuo (2006) on tutkinut musiikin etäopetusta ja todennut arvioinnin helpottuvan videoinnin myötä: videoinnit helpottavat opiskelijan itsearviointia, sekä mahdollistavat myös vertaisarvioinnin. Lisäksi opettajan on helpompi itsearvioida omaa työtään oman opetuksen videointeja tarkastelemalla.

Tuoreempaa näkökulmaa aiheeseen valottaa Ylen (Yle, 2021) artikkelissa mainittu kyselytutkimus, jossa 1700 opettajalta ja oppilaalta kysyttiin kokemuksia etäkoulusta. Tutkimusta raportoitiin verkkoartikkelissa 17.3.2021. Artikkelin mukaan kyselytutkimus osoitti opettajien ja oppilaiden kokeneen sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen puutteita etäopetuksessa. Etäopetus koettiin muun muassa tiedon kaatamisena, josta puuttuu luokkahuoneopetukselle ominainen vuorovaikutus. Opettajat kokivat vuorovaikutuksen tukemisen hankalana oppilaiden pitäessä kameransa kiinni etäopetuksessa, tai kun oppilaat eivät reagoi opettajan opetukseen. Opettajat kokivat hankala myös sen, etteivät kaikki

oppilaat osallistuneet opetukseen. Artikkelissa kerrotaan myös opiskelijoiden jäävän etäopetuksessa vaille opiskeluryhmän tukea. Etäopetuksessa oppilaiden välinen vuorovaikutus puuttuu tai on vähäistä.

Ylen artikkelin (Yle, 2021) mukaan keväällä 2020 etäopetus kangerteli ja opetusta toteutettiin monen kirjavalla tavalla riippuen siitä, millaisia etäopetusvälineitä koululla oli tarjota. Siinä missä yksi opettaja antoi tehtäviä Wilma-järjestelmän tai WhatsAppin kautta, toinen opettaja piti oppitunteja videovälitteisesti. Etäopetuksen toteutustavoissa oli suurta vaihtelua teknisen osaamisen sekä käytettävissä olevien välineitten takia. Etäopetuksella oli myös vaikutuksia oppimisen: siinä missä toinen opiskelija nauttii etäopetuksesta ja kokee oppineensa paremmin etäopetuksessa, toinen kokee jäävänsä opetuksessa jälkeen. Artikkelissa korostettiin myös opettajan merkitystä etäopetuksen onnistumiselle ja todettiin, että opettajien ja opettajiksi aikovien tulisi saada koulutusta etäopettamisesta.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia luovia opetusmenetelmiä sisältävästä musiikkikasvatusinterventiosta etäopetuksessa toimintatutkimuksen kautta. Tutkielman taustateorianä toimivat tutkimukset ja tieteelliset artikkelit luovuudesta ja luovuuden tukemisesta musiikkikasvatuksessa, sekä etäopetuksesta.

Päätutkimuskysymyksiä oli kaksi: 1) Millaisia käsityksiä tutkimuksen kohdejoukolla on luovuudesta? 2) Muuttuvatko oppilaiden käsitykset luovuudesta musiikkikasvatusintervention myötä? Avustavia tutkimuskysymyksiä olivat 1) Millä tavoin oppilaat kokevat luovien menetelmien käyttämisen perusopetuksessa? 2) Kuinka tutkittavien mielestä luovuutta voidaan harjoitella musiikin, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineissa? 3) Miksi luovat opetusmenetelmät ovat tarpeellisia perusopetuksessa? 4) Miten käytetyt menetelmät soveltuivat etäopetukseen?

Näihin kysymyksiin haettiin vastauksia toimintatutkimuksen intervention kautta. Tutkimuksen aineistona toimii tutkijan havainnot, oppilaiden narratiivit sekä kyselytutkimus, joka toteutettiin ennen ja jälkeen intervention.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimusmetodologia

Tutkielma on luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus, joka pohjaa hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan. Tutkielmassa käytetään myös narratiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksessa narratiiveja ovat oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla kirjoittamat kirjoitelmat musiikkikasvatusintervention kokemuksistaan.

5.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisella, eli kvalitatiivisella tutkimussuuntauksella tarkoitetaan tutkimusta, joka pyrkii kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaista tutkimusta perustellaan todellisuuden moninaisuudella: vallitseva todellisuus esiintyy monisyisenä kokonaisuutena, eikä kaikkia siihen vaikuttavia seikkoja pystytä koskaan tuntemaan ja tästä syystä todellisuutta tulee kuvailla laajasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 153.)

Laadullinen tutkimus toteutetaan tavallisesti todellisessa tilanteessa käyttäen tarkoituksenmukaisesti valikoitua kohdejoukkoa, tutkijan itse osallistuessa tutkimusprosessiin. Havainnointi on merkittävässä tiedonkeruun roolissa laadullisessa tutkimuksessa. Tähän liittyy myös kiinteästi tutkijan oma arvomaailma: tutkijan tulisi olla tietoinen omista arvoistaan ja maailmankuvastaan, jotta tutkijan arvomaailma heijastuisi mahdollisimman

vähäisessä määrin tutkijan havaintoihin, tutkimuksen kulkuun ja lopputulokseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan päästä samanlaiseen objektiivisuuteen, kuin määrällisen, eli kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä. Laadullisen tutkimuksen objektiivisyyteen vaikuttavat niin aika, paikka, tutkittavat, sekä tutkijan omat käsitykset tutkittavasta aiheesta. Vaikka tutkimuksen tiedonhankinta perustuu pitkälti tutkijan tekemiin omiin havaintoihin, ei tutkija kuitenkaan määrää sitä, mikä tutkimuksessa on tärkeintä. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeänä tekijänä on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ja on mahdollista, että tutkimussuunnitelma saattaa muuttua tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 153–155.)

Järvenpää (2006) kuvaa laadullista tutkimusta seuraavasti: laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan monimutkaisia ilmiöitä ja prosesseja, joita ei ehkä tunneta hyvin, tai joihin liittyviä prosesseja ei ole vielä tunnistettu, tai joita ei voida tutkia kokeellisesti niiden käytännöllisten tai eettisten syiden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien näkökulma on keskeisessä roolissa. Sille on tunnusomaista myös hypoteesittomuus: Tutkijalla ei tarvitse olla etukäteen määriteltyjä olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista, vaan kerätyn aineiston tehtävänä nähdään pikemminkin hypoteesin keksiminen, eikä sen todistaminen.

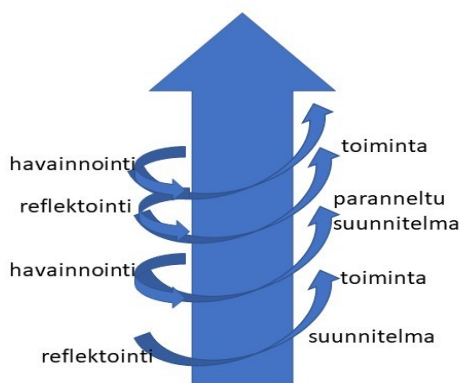
Uusitalo (1991, 82.) toteaa kvalitatiivisen tutkimuksen voiman olevan teorian uudelleen kehittämisessä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 153–154) tukevat Uusitalon ajatusta määrittelemällä laadullisen tutkimuksen olevan uutta teoriaa luovaa ja uusia asioita paljastavaa tutkimusta. Tutkimus koskee tavallisesti vain yksittäistä tapausta. Yksittäisen tapauksen kuvaamisesta laajempaan ja yleistettävämpään tietoon päästään vasta, kun samasta aihepiiristä toteutetaan useampia tutkimuksia.

5.3 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on yksi laadullisen tapaustutkimuksen muodoista. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 33) mukaan toimintatutkimus on yksi tutkimusmenetelmä, jolle on tyypillistä

käytännön ja teorian, sekä toiminnan ja ajattelun kiinteä vuorovaikutus. Eskola ja Suoranta (1998, 126–127) luonnehtivat toimintatutkimusta lähestymistapana, jossa tutkimuskohteeseen, joka on tavallisesti jokin yhteisö, pyritään vaikuttamaan intervention avulla ja tällä tavoin pyritään ratkaisemaan ongelmaa ja saada muutos parempaan suuntaan.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa toiminnasta, sekä samalla kehittää tutkimuksen kohteena olevaa toimintaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Toimintatutkimuksessa on tavallista tutkijan osallistuminen tutkimusprosessiin. Tutkija pyrkii vaikuttamaan havainnointiin, ei vain tekemään ulkopuolisia havaintoja. Tutkija on siis osa tutkimuskohdettaan. (Eskola & Suoranta 1998, 127–129.) Tutkimuksen lähtöoletuksena nähdään prosessimainen ajatus siitä, että oppiminen on kokemuksellista ja reflektiivää. Toimintatutkimuksen luonne kuvaillaankin usein kehämäisenä jatkumona (Kuvio 5: Toimintatutkimuksen spiraali), jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu kiertävät jatkuvaa kehäänsä ja seuraavat aina toisiaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.)



KUVIO 5. Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37)

Toimintatutkimuksessa on syytä antaa tilaa myös arvomaailman pohdinnalle. Koska toimintatutkimuksessa on kyse interventiosta ja pyrkimyksestä vaikuttaa tutkimuksen kohteena olevaan yhteisöön, onkin syytä pohdiskella tarkkaan, kenen etua interventiossa ajetaan. Tutkijan on hyvä myös miettiä, millä oikeudella tutkittavien elämään puututaan ja

millainen puuttuminen on kehittävää. Tutkijan tulee myös olla tietoinen tieteellisen tutkimuksen periaatteista, sekä siitä, ettei kaikkea kehittelytyötä voida tieteen nimissä kutsua toimintatutkimukseksi tai tieteen tekemiseksi. Tieteen tekemiselle on aina olemassa tietyt reunaehdot. (Eskola & Suoranta 1998, 127–129.)

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimusta luonnehditaan kasvatustieteelliseksi toimintatutkimukseksi, jossa tutkija pyrkii kehittämään opetustaan teoriaa ja käytäntöä yhdistäen. Tarkoituksena on myös tuottaa tietoa yhteisön (tässä tapauksessa yhden koululuokan) oppimiskokemuksista ja onko käytetyillä opetusmenetelmillä ollut vaikutuksia heidän kokemuksiinsa. Tutkija toimii aktiivisena tutkimusryhmän jäsenenä ja pyrkii vaikuttamaan yhteisön kokemuksiin.

5.4 Käsitysten ymmärtäminen hermeneuttisen ajattelumallin mukaan

Hermeneutiikan käsitetään saaneen alkunsa fenomenologiasta. Kun fenomenologiassa pyritään tarkastelemaan ilmiötä itseään sen sisältä päin, on hermeneutiikassa kyse ilmiön ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa on usein kyse näkemysten ja yksityiskohtien välisestä jännitteestä ja vuoropuhelusta. Nämä jännitteet yksityiskohtien ja näkemysten välillä aiheuttavat jännitteen, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Turunen 1995, 87–97.)

Leppälahti (2004) puhuu hermeneutiikan yhteydessä hermeneuttisesta säännöstä, jolla hän tarkoittaa kokonaisuuden ymmärtämistä, joka lähtee yksittäisestä asiasta, ja joka on myös osa kokonaisuutta. Tällä hän viittaa hermeneuttisen kehän -ajattelumalliin, joka on tässäkin tutkielmassa tausta-ajatuksena. Hankamäki (2003, 163) avaa tutkimuksen hermeneuttisiksi piirteiksi tavoitteen ymmärtää ja tulkita tutkijan tekemiä havaintoja kokonaisuudeksi. Tämän seurauksena tutkija tulee väistämättä lisänneeksi tutkimukseen jotain omaa. Tieteentermipankin mukaan hermeneutiikka on tieteenfilosofinen suuntaus, jonka tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisen tekojen ja käytäntöjen merkityksiä ja tutkimaan näitä. Jyväskylän yliopiston (koppa.jyu.fi) oppimateriaalisivustolla hermeneuttista kehää luonnehditaan tekstien ja tutkittavan ilmiön ymmärtämisen

pyrkimyksellä, jota toteutetaan hermeneuttisen kehän kautta. Hermeneutiikassa tieto käsitetään jatkuvana tulkintojen prosessina, jossa tulkinnat ja tieto ovat laadultaan uusiutuvia. Tieto ja ymmärrys aiheesta täsmentyy tiedon määrän lisääntyessä. Hermeneuttisessa kehässä tulkintojen merkitys korostuu: ”yksityiskohtien tulkinta vaikuttaa kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta”. (koppa.jyu.fi)

5.5 Ilmiöiden selittäminen fenomenologian mukaan

Tieteellisiä lähestymistapoja on useita, merkittävimmät niistä lienevät positivismi, hermeneutiikka ja fenomenologia. Kun kärjistetysti positivismi on todellisuuden teknistä hallintaa, hermeneutiikka merkkien ja niiden keskinäisten suhteiden ymmärtämistä, määrittellään fenomenologia todellisuuden jäsentämiseksi, jossa ollaan kiinnostuneita tutkitavan ilmiön merkityksistä, pyrkimyksenä löytää ilmiön syvällisin olemus ja päästä kiinni ilmiöön itseensä. (Turunen 1995, 127; koppa.jyu.fi; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9). Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on merkitysten löytäminen tutkitavasta ilmiöstä. ”*Fenomenologista perinnettä määrittää kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämysmaailmaan ja sen rakenteisiin*”. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9). Toisin sanoen fenomenologialla tarkoitetaan oppia ilmenevästä ja tieteellisenä lähestymistapana se käsitetään ilmiöiden tutkimisena.

Tutkielma nojaa fenomenologiseen ajatteluun, jonka mukaan ilmiössä itsessään ja sen rakenteissa nähdään jotakin tarkastelemisen arvoista. Ilmiöille haetaan selityksiä sisältä päin sellaisesta, joka ei välttämättä ole näkyvissä. Fenomenologian mukaan ilmiöstä itsestään voidaan tietää jotakin, joka on itsessään merkittävää. Huomionarvoista on, etteivät ilmiöt selity toisista ilmiöistä käsin, vaan ilmiötä itseään, sen laatua ja tapahtumia tutkimalla, on mahdollista paljastaa ilmiön rakenteita. (Turunen 1995, 113–115.)

Tiedon fenomenologisella käsitteellä nähdään Turusen (1995, 116–121) mukaan erilaisia selitysmalleja riippuen siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta asiaa katsotaan. Fenomeno-

logista lähestymistapaa voidaan käyttää monilla inhimillisen elämän alueella. Psykologiassa puhutaan usein fenomenologiasta, jolloin sillä tarkoitetaan tavallisesti psyykkisten ilmiöiden tutkimista niiden omassa, koetussa ympäristössään. Psykologiassa tarkastellaan siis ilmiöitä kokemusperäisestä lähtökohdasta. Tähän liitetään kiinteästi empirian käsite, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan kokemusten tarkastelua niin sisäisesti kuin ulkoisesti. Fenomenologia voidaan liittää myös kiinteästi sosiologiseen tieteenalaan. Sosiaalisten muodosteiden tutkimisessa ollaan kiinnostuneita yksilöiden käyttäytymisestä ja keskinäisistä suhteista. Fenomenologian kautta tarkasteltuna voidaan löytää rakenteellisia piirteitä ilmiöstä, kuten esimerkiksi kulttuurista.

Tutkielmassa fenomenologisia piirteitä edustaa tutkimusjoukon kokemusten tutkiminen siinä elinympäristössä, kuin ne esiintyvät. Vilka (2005, 136–139) luonnehtii fenomenologiselle tutkimukselle seuraavanlaisia piirteitä: tutkittava ilmiö tulee tarkasteluun siinä elämäntodellisuudessa, jossa se esiintyy. Tutkijan on oltava tietoinen ja paljastettava oma ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta. Tutkimus ei fenomenologisessa lähestymistavassa lähde koskaan nollasta, eikä koskaan saavuteta tilannetta, jossa tutkija aloittaisi tutkimuksen vailla ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsitykset eivät tässä kohtaa jää vaille huomiota. Ne auttavat tutkijaa ymmärtää tutkittavaa asiaa. Ennakkokäsitykset on kuitenkin paljastettava tutkimuksen alussa. Ennakkokäsitykset ja ilmiön elämäntodellisuuden vuoropuhelu auttavat tutkijaa laajentamaan omaa ymmärrystään.

Merkityksellisyyteen törmätään myös tutkijan roolia tarkastellessa: myös tutkija itsessään on merkityksellinen työväline tutkimuksessa ja hänen aiempi elämäkokemuksensa ohjaa sitä, mitä hän kokee tarpeelliseksi nostaa esiin aineistosta. Kyse on siis tutkijan merkitysten tajusta. Merkitysten etsintää ohjaavat taas tutkijan merkitysten tajun lisäksi tutkimusongelma, tutkimuskysymykset sekä tutkimusaineisto. Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys astuvat mukaan vasta sen jälkeen, kun tutkija on tulkinnut oman tutkimusaineistonsa. Tässä vaiheessa tutkija tarkastelee tulkintaansa kriittisesti aiempaan teoriatietoon verraten. (Vilka 2005, 138–139.)

Tässä tutkielmassa aineistona toimivat oppilaiden tuottamat tekstit, tutkittavien vastaukset kyselyihin sekä tutkijan tekemät havainnot. Fenomenologisessa tutkimuksessa Vilkan

(2005, 139) mukaan tekstit voivat olla fenomenologisen tutkimuksen aineistona samoin kuin haastattelut ja havainnot. Mikäli pääpaino aineistossa on teksteissä, kuten tässä tutkimuksessa, tulee tutkijan käyttää refleктоivaa työtettä tutkimiseensa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi tutkimustulosten ja aiemman tutkimuksen reflektointia, jotta tutkimukseen saadaan lisää syvyyttä sen sijaan, että tutkimuksesta muodostuisi vain tutkijan omia mielipiteitä esille tuova kokonaisuus.

5.6 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ja tutkijana on ihminen. Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, joita fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen fenomenologista lähestymistapaa edustaa pyrkimys ymmärtää tutkittavaa yhteisöä ja heidän kokemuksiaan. Hermeneuttista lähestymistapaa edustaa pyrkimys tulkita mahdollisesti löydettäviä säännönmukaisuuksia hermeneuttisen kehämalliajattelun kautta. ”Fenomenologis-hermeneuttisella tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35), joka nähdään myös tämän tutkimuksen tavoitteena.

5.7 Narratiivit tutkimusaineistona

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003, 217–219) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa keskeistä on kertomusten analysointi. Analyysin kohteena olevat kertomukset tai tekstit voivat olla tutkimuksesta erilaisia, kuten tarinoita, muistelmia, virallisia dokumentteja, omaelämäkertoja ja kirjeitä. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää merkityksiä: narratiiveja tutkimalla pyritään ymmärtämään elämää ja tekemään elämäntapahtumia merkityksellisiksi.

Tässä tutkielmassa narratiivisina aineistoina käytetään oppilaiden tuottamia narratiiveja, eli kirjoitelmia oppimiskokemuksista. Narratiiveja ovat myös oppilaiden keskustelut etä-opetustilanteissa. Narratiiveja analysoitaessa tutkijalla ei peilaa aineistoa luomalla tarkkoja hypoteeseja, vaan tutkittavien tuottamista narratiiveista pyritään etsimään tyyppikertomuksia, jonka kautta tavoitellaan muodostaa kuva tutkittavien henkilöiden käsityksistä.

6 TUTKIMUSAINEISTO JA AINEISTON ANALYYSI

6.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin intervention kautta. Tutkimuksen kohteena oli yhden peruskoulun alakoulun viidennen luokan oppilaat, joita oli kaksikymmentäviisi. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia luovasta, kolmea eri oppiainetta integroivasta musiikkikasvatusinterventiosta. Aineistoa kerättiin kyselyillä, havainnoimalla, analysoimalla oppilaiden kirjoittamia kirjoitelmia ja oppilaiden kokemuksia interventiosta. Kyselyllä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan samansisältöistä kyselyä ennen ja jälkeen intervention. Kyselyssä kartoitettiin oppilaiden määritelmiä luovuudesta, sekä kuinka heidän mielestään luovuutta voitaisiin musiikin, äidinkielen ja kirjallisuuden, sekä kuvataiteen oppiaineessa opiskella ja toteuttaa. Tutkija havainnoi oppilaita etäopetustilanteessa. Havainnoinnilla tarkoitetaan Uusikylän (1991, 89) määrittelemää tieteellistä havainnointia, jolla tarkoitetaan käyttäytymisen tarkkailua luonnollisessa ympäristössään. Tässä tutkimuksessa tutkittavia tarkkailtiin ja heistä tehtiin havaintoja etäopetuksen aikana oppitunneilla, jotka toteutettiin tietokoneavusteisesti. Tässä tutkimuksessa käytettiin myös narratiivisia menetelmiä, joita edustavat oppilaiden kirjoittamat kirjoitelmat oppimiskokemuksistaan. Kirjoitelmissa oppilaiden tuli pohtia, mitä he olivat intervention aikana oppineet luovuudesta, ja kuinka käytetyt opetusmenetelmät heidän mielestään soveltuivat etäopetukseen. Narratiiveja, kyselyitä ja havaintoja on analysoitu sisällönanalyysillä, sekä teemoittelulla ja tyypittelyllä. Aineiston analyysitapoja tarkastellaan tarkemmin jäljempänä erillisessä luvussa.

Idea tutkielman tekemiseen lähti tutkijan omasta kiinnostuksesta musiikkikasvatusta ja luovuustutkimusta kohtaan. Tutkimuksen toteutustavaksi valikoitui tapaustutkimus, sillä tutkija halusi tutkia vailla ennakko-olettamuksia oppilaiden käsityksiä musiikkikasvatusinterventiosta. Tapaustutkimuksen valintaa edesauttoi myös se, että tutkimusaineisto tuli kerätä opetusharjoittelun aikana, jolloin tutkija olisi osa tutkittavaa kohdejoukkoa.

Tutkimuslupa haettiin rehtorilta keväällä 2020. Tutkimuslupaa anottiin sähköisellä lomakkeella ja päätös myönteisestä tutkimusluvasta tuli rehtorilta sähköpostitse. Koska aivan opetusharjoittelun alkumetreillä perusopetus valtakunnallisesti meni etäopetuksen piiriin, vaikutti tämä myös tutkimuksen kulkuun sekä tutkimusnäkökulman muuttumiseen. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimusaineistoa olisi kerätty lähiopetuksessa seitsemän 75 minuutin oppitunnin aikana. Tutkimus ehdittiin aloittaa lähiopetuksen aikana. Tutkija oli luokassa havainnoimassa oppilaita sekä toteutti yhden alkuperäiseen interventioon kuuluvan harjoitteen oppilailla. Koska heti seuraavalla viikolla siirryttiin etäopetukseen, tuli tutkijan vaihtaa näkökulmaa. Uudeksi tutkimusnäkökulmaksi valikoitui tutkia oppilaiden käsityksiä luovasta musiikkikasvatusinterventiosta etäopetuksen aikana. Näin ollen lähiopetuksessa jo kerätyt materiaalit tuli sulkea pois tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen toteutus aloitettiin siis uudestaan pian etäopetukseen siirtymisen jälkeen. Tutkija piti ensimmäisen interventioon kuuluvan musiikin tunnin heti toisena etäopetuspäivänä Google Meet -videopuhelupalvelun kautta. Jokaisella oppilaalla oli koulun tarjoama tabletti käytössään, joten oppilaiden ei tarvinnut huolehtia etäopiskeluvälineistä. Oppilaiden tuli huolehtia, että heillä oli tarvittavat yhteydet etäyhteyden ottamista varten. Interventiossa käytettävät menetelmät tuli miettiä etukäteen sellaisiksi, että jokainen oppilas pystyisi harjoitteet toteuttamaan kotioloissa.

Ennen oppituntia tutkija oli laatinut kyselyn O365 Forms -ohjelmalla. Linkki tutkimukseen jaettiin ensimmäisellä etäoppitunnilla ja oppilaat täyttivät kyselyn omilla koneillaan. Kyselyssä kartoitettiin oppilaiden käsityksiä luovuudesta ja kuinka luovuutta voisi tukea äidinkielen, musiikin ja kuvataiteen opiskelussa.

Oppitunnit olivat 75 minuutin mittaisia. Oppitunteja interventiossa oli viisi. Lisäksi yhden opiskelupäivän mittaisen etänaamiaispäivän kokemukset toimivat niin ikään tutkimusaineistona. Jokaisesta oppitunnista laadittiin omat erilliset tuntisuunnitelmat. Oppituntien taustamateriaalina käytettiin Hartikaisen (2017) teosta ”*Reseptejä säveltämisen oivaltamiseen*”. Hartikainen toteaa säveltämisen olevan mahdollista kaikille riippumatta oppilaan osaamisen tasosta. Olennaista on oppilaan tekijyyteen kannustaminen: säveltäminen nähdään pikemminkin luovana tuottamisena, jossa kannustetaan oppilasta musisoimaan omalla persoonallisella tavalla. Musisointiin ei aina tarvita perinteisiä soittimia, vaan soittimina voivat toimia lähes mitkä tahansa ääntä tuottavat esineet tai asiat. Interventiossa käytettiin yhtä Hartikaisen menetelmää romusoittimilla soittamisesta. Harjoituksen virittäytymisvaiheessa tutustuttiin erilaisiin epäsoittimiin sekä oppilaat tutustuivat sekä harjoittelivat omalla keholla musisointia. Kuvataiteen tunti mukaili Hartikaisen ideologiaa luovasta tuottamisesta ympäristöstä löytyvistä aihioista: oppilaat valmistivat maataideteoksen luonnosta löytämistään aineksista. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla oppilaat kirjoittivat runon, jonka aihe tuli mukailla oppilaiden aiemmin tuottaman joko musiikin tai kuvataiteen työn aihetta. Lopuksi oppilaat kirjoittivat viimeisellä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla kirjoitelman oppimiskokemuksistaan.

Etäopetuksen aikana toteutettiin etänaamiais-teemapäivä. Myös oppilaiden kokemukset teemapäivästä toimi yhtenä tapaustutkimuksen aineistona. Etänaamiaiset kestivät yhteensä neljä tuntia. Oppilaat oli jaettu kahteen ryhmään, yhdessä oppilasryhmässä oli 12 oppilasta. Yhden oppilasryhmän kanssa työskenneltiin 120 minuuttia. Oppilailta kerättiin kommentteja oppimiskokemuksistaan myös tästä interventiosta sekä suullisesti että Google Meet chat-palvelun kautta kirjallisesti. Kaikkien oppituntien eli intervention sisällöistä kerrotaan tarkemmin luvussa 7.

Oppilaat vastasivat uudelleen kyselyyn myös intervention jälkeen. Kysely oli sama kuin ennen interventiota. Näin saatiin vertailtua, oliko interventiolla ollut vaikutusta oppilaiden käsityksiin luovuudesta.

6.2 Aineiston analyysitavoista

Aineiston analyysivaiheessa selvitetään, millaisia vastauksia aineistosta nousee suhteessa tutkimusongelmiin. Analyysiin ensimmäisessä vaiheessa aineisto tarkistetaan virheellisyyksien ja tietojen puutteellisuuden osalta. Tämän jälkeen tietoja on vielä mahdollista täydentää, esimerkiksi täydentävillä haastatteluilla ja kyselyillä. Kolmanneksi aineisto järjestetään tutkimusstrategian suuntaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto tavallisesti litteroidaan, eli kirjoitetaan puhtaaksi. Käytettävä analyysimenetelmä ohjaa litterointityylin valintaa, joten analyysitapa on hyvä olla tiedossa ennen aineiston aukipurkamista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 221–224.)

Eskola ja Suoranta (1998, 160–165) toteavat kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysitapoja olevan useita. Näitä ovat muun muassa teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskustelunanalyysi. Laadulliseen aineistoon voidaan soveltaa myös määrällistä analyysia. Aineistosta voidaan laskea esimerkiksi esiintymiskertojen tiheyttä ja taulukoida näitä. Laadullisen ja määrällisen analyysin yhdistämistä kutsutaan kvantifioivaksi kvalitatiiviseksi analyysiksi.

Käytännössä on mahdollista, että samassa tutkimuksessa käytetään useimpia eri analyysitapoja ja ne voivat jopa nivoutua osaksi toisiaan. On nähty, että teemoittelu esiintyy yhdessä usean muun analyysitavan kanssa. Tässä tutkimuksessa analyysitapana käytetään teemoittelua, tyypittelyä ja sisällönanalyysia. Tyypittelyn pohjana voidaan käyttää teemoitteluun perustuvaa ja tulkinnallista lukutapaa vaativaa taulukointia. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysivaiheessa ei myöskään tarvitse orjallisesti noudattaa ennalta määritettyä analyysitapaa, vaan suunnitelmista voidaan poiketa, mikäli aineisto sitä vaatii. (Eskola & Suoranta 1998. 160–163.)

6.3 Teemoittelu

Teemoittelu on tavallisesti ensimmäinen lähestymistapa aineistoon. Tematisoinnissa aineistosta nostetaan tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemojen esiintymistä ja ilmenemistä voidaan vertailla ja aineistosta voidaan poimia keskeisiä aiheita. Onnistuneessa teemoittelussa tutkimuksen teoria ja empiria käyvät vuoropuhelua keskenään. Teemoittelun tuloksena aineistosta voidaan nostaa teoriaa tukevia sitaatteja ja tekstikatkelmia, jotka kuvaavat aineistoa. Lainauksia voidaan käyttää elävöittämään tekstiä, mutta yksistään niistä ei ole tutkimuksen johtopäätösten tueksi. Siihen tarvitaan myös teoreettisia ajatuksia ja kytkentöjä. (Eskola & Suoranta 1998, 174–180.)

6.4 Tyypittely

Tyypittely edellyttää aina jonkinasteista tarinajoukon jäsentämistä, eli teemoittelua. Teemoittelun jälkeen aineistoa voidaan ryhmitellä etsimällä siitä samankaltaisuuksia, eli yleisimpiä tyyppisiä. Tyypittelyssä voidaan samankaltaisuuksien lisäksi, tai sen sijaan, etsiä tyyppillisestä poikkeavia tapauksia. Poikkeavien tapausten analysointi voidaan tässä tapauksessa nähdä kiinnostavana ilmiönä, joka kehittää tutkijan olettamuksia tai saa aikaan hypoteesien hylkäämistä. Tyypittelyn tapoja voidaan siis nähdä kolme erilaista, joita ovat 1) autenttiset, eli yhden vastauksen tyyppit, 2) yhdistetyt, eli mahdollisimman yleiset tyyppit, jotka esiintyvät suurimmassa osassa vastaajajoukkoa, sekä 3) mahdollisimman laajat tyyppit, jolloin huomio ei niinkään kiinnity tyyppin esiintymisen tiheyteen, vaan sen mahdollisuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 181–182.)

6.5 Sisällönanalyysi musiikkikasvatusinterventiossa

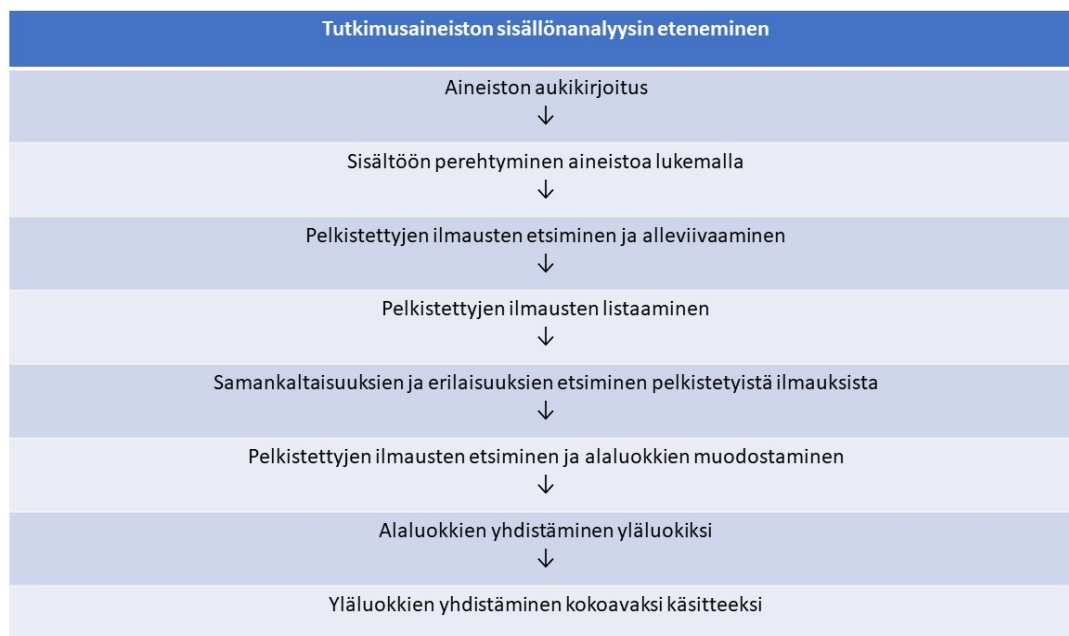
Sisällönanalyysia tässä tutkielmassa edustaa oppilaiden tuottamien narratiivien sisältöjen tarkasteleminen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103–104) toteavat sisällönanalyysin olevan dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti analysoiva menettelytapa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jolla pyritään löytämään merkityksiä tekstistä. Sisällönanalyysin

avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa. Tässä piilee eräs sisällönanalyysin sudenkuoppa: jotta tutkimus ei jäisi keskeneräiseksi, tulee tutkijan kyetä tekemään myös johtopäätöksiä, eikä esittää vain järjestettyä aineistoa tutkimuksen tuloksina.

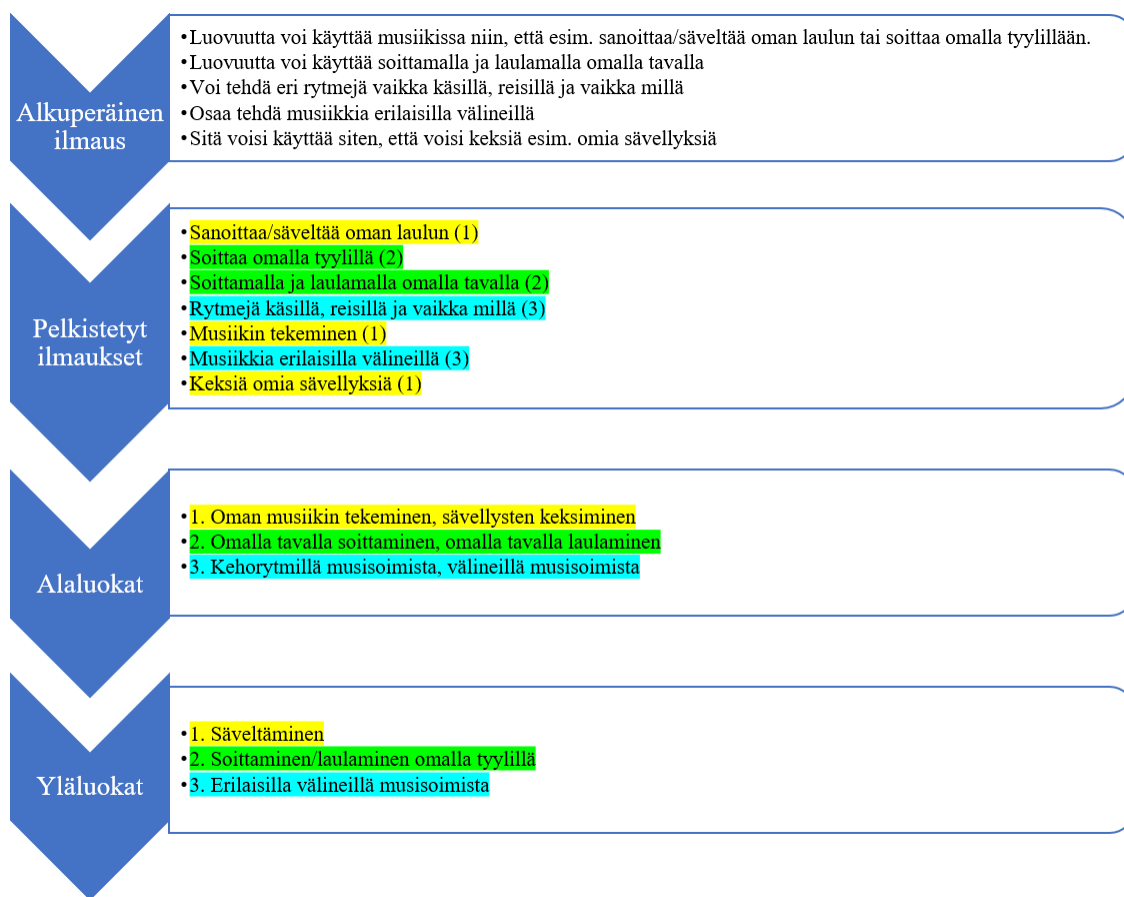
Tässä tutkielmassa aineistoa kvantifioidaan eli aineistoa kuvataan sekä sanallisesti että määrällisesti. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysissä aineiston kvantifioinnilla tarkoitetaan aineiston kuvaamista sanallisesti, jonka jälkeen aineistoa voidaan kuvata myös määrällisessä muodossa. Tässä tutkielmassa aineisto on järjestetty vastausten mukaan määrälliseen taulukkomuotoon, jossa kuvataan montako tutkittavaa on antanut samankaltaisen vastauksen. Sisällönanalyysissä kuvailun tavoitteena Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan on luoda selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston analyysia tehdään pitkin matkaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Sisällönanalyysin tuotoksena on tiivis ja selkeä kuvaus aineistosta. Analysoinnilla tavoitellaan informaatioarvon lisäämistä, pyrkimyksenä luoda mielekästä, selkeää ja yhtenäistä tietoa aineistosta. Analyysin avulla pyritään selkokielisyyteen tutkimuksen seuraavaa vaihetta, eli johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108.)

Tutkielmassa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009, 109) aineistolähtöinen sisällönanalyysi mielletään kolmivaiheiseksi prosessiksi: ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään, toisessa vaiheessa aineisto ryhmitellään ja kolmannessa vaiheessa luodaan teoreettista käsitteistöä. Tässä tutkimuksessa on käytetty Tuomen ja Sarajärven mukaista aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka etenee seuraavan taulukon (Taulukko 2: Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen) mukaisesti vaiheittain.

TAULUKKO 2. Musiikkikasvatusintervention aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2009, 109) mukaillen



Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni seuraavanlaisesti: kyselyt sekä narratiivit olivat kumpikin jo valmiiksi aukikirjoitetussa muodossaan. Oppilaat olivat kirjoittaneet kyselyt O365 Forms -sovelluksella ja vastaukset olivat sovelluksen kautta suoraan tulostettavissa. Kirjoitelmat oppilaat kirjoittivat Google Docsilla ja ne tallentuivat Classroom -etäopetusalustalle, josta ne voitiin tulostaa. Havainnot oppitunneilta oli kirjoitettu Word -dokumettiin, josta ne oli helposti tulostettavissa. Kaikki aineistot luettiin useaan kertaan ja perehdyttiin niiden sisältöihin. Aineistoista alleviivattiin esille nousevia ilmaisuja ja teemoja ja näistä tehtiin kustakin aineistosta pelkistettyjä alaluokkia (Kuvio 6). Kustakin aineistosta etsittiin samankaltaisia ilmaisuja, sekä toisistaan erilaisia ilmaisuja. Ilmaisuja kvantifioitiin eli merkittiin, kuinka monta tutkittavaa oli vastannut samankaltaisesti. Tämän jälkeen ilmauksia tiivistettiin ja koottiin yhteen alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi. Määritellyistä yläluokista muodostettiin käsitteitä, jotka esitettiin myös määrällisessä muodossa.



KUVIO 6. Esimerkki musiikkikasvatusintervention sisällönanalyysistä

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen kohteena oli yhden koulun yhden viidennen vuosiluokan oppilaat (N=25). Tutkin heidän kokemuksiaan etäopetustilanteissa keväällä 2020. Tutkimuksessa oli vahva laadullinen näkökulma. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusotoksen laatu nähdään tärkeämpänä kuin otoksen määrällisyys. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyminen pieneen määrään tapauksia pyrkimyksenä analysoida niitä mahdollisimman kattavasti. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteisiin kuuluu myös empiirisen tutkimusaineiston kerääminen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 21). Tutkimus ei nojaa ennalta määrättyihin hypoteeseihin, vaan aineisto toimii suunnan näyttäjänä tutkimuksen kulle. (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimusaineisto piti kerätä viidennen luokan oppitunneilla lähiopetuksen aikana. Myös interventiossa toteutetut tehtävät oli suunniteltu erillaisiksi ja nimenomaan lähiopetukseen soveltuviksi. Perusopetus siirtyi koko Suomessa etäopetukseen 18.3.2020 mikä tarkoitti myös tutkimuksen teon kannalta sitä, että tutkimusaineisto tulisi kerätä etäopetuksen aikana. Näin ollen opetusmenetelmien tuli soveltua etäopetukseen. Myös tutkimuksen aihe täsmentyi tutkimaan oppilaiden kokemuksia luovien menetelmien käytöstä etäopetuksessa.

Tutkimuslupaa haettiin kirjallisesti ja tutkimusluvan käsitteli koulun rehtori. Rehtorilta tuli sähköpostitse lupa tutkimuksen tekemiseen. Rehtori kontaktoi Wilma-järjestelmän kautta oppilaiden vanhempia ja tiedusteli huoltajien suostumusta tutkimuksen tekoon.

Kaikkien kahdenkymmenenviiden oppilaan vanhemmilta saatiin suostumus oppilaan tutkimuksen mukanaoloon.

7.1 Tutkimuksen aloittaminen ja intervention suunnittelu

Tutkimus aloitettiin 18.3.2020 oppilaiden siirtyessä etäopetukseen. Oppitunnit pidettiin Google Meet -videopuhelupalvelun kautta ja tehtävien kirjallinen ohjeistus sekä palautus toteutettiin Google Classroom -oppimisympäristössä. Oppituntien aikana keskusteltiin joko videovälitteisesti Google Meetissä tai vaihtoehtoisesti oppilaat keskustelivat Google Meetin keskustelualustalla. Oppilailla oli tutkimusajanjakson aikana myös muita oppitunteja, jotka eivät liittyneet tutkimuksen interventioon.

Interventiolla tarkoitetaan väliintuloa, jolla halutaan saada aikaan jokin muutos intervention kohteena olevan toimintaan. (MOT kielitoimiston sanakirja 2.0). Interventio on samalla myös vallitsevaan asiantilaan puuttumista. Intervention kautta voidaan saada uutta tietoa tutkittavasta asiasta; syistä, seurauksista, vaikutuksista ja yhteyksistä muihin seikkoihin. Tästä syystä interventiotutkimukset nähdään tarpeellisina. (Ruoppila, Hujala, Karila, Kinos, Niiranen & Ojala 1994, 294.)

Oppituntien viitekehyksenä toimivat ennalta laaditut tuntisuunnitelmat (liitteet 1–5). Tuntisuunnitelmia laadittaessa tuli ottaa huomioon ohjeistuksen monikanavaisuus: koska opetus toteutettiin etäopetuksena ja kehollinen viestintä puuttui vuorovaikutuksesta kokonaan, tuli oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ottaa mahdollisimman hyvin muuten huomioon. Ohjeistus tuli antaa niin suullisesti kuin kirjallisesti. Tunneilla käytettiin myös paljon videovälitteistä ohjeistusta opetettavan asian konkretisoitumiseksi.

7.2 Intervention kulku

Interventio alkoi musiikin tunnilla. Ennen intervention alkua oppilaat vastasivat O365 Forms- ohjelmalla toteutettuun kyselyyn, jossa kysyttiin oppilaiden käsityksiä luovista

opetusmenetelmistä: Mitä luovuus mielestäsi on? Millaista on luovuutta tukeva opetus äidinkieleessä ja kirjallisuudessa, kuvataiteessa ja musiikissa? Tarvitaanko luovia opetusmenetelmiä perusopetuksessa? Jos tarvitaan, niin millaisia ne olisivat? Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen omilla koneillaan, jotka heillä oli käytössään koulun tarjoamina opiskeluvälineinä.

Kyselyn jälkeen oppilaat kuuntelivat musiikinäytteitä, jossa musiikkia soitettiin epäsoittimilla, tarkemmin sanottua kasviksilla. Kuuntelun jälkeen oppilaat jättivät Google Meet -alustan keskustelualueelle kommenttejaan kuullusta musiikista ja heitä pyydettiin kuvailemaan musiikkia omin sanoin. Oppilaat kuvailivat kuultua musiikkia muun muassa sanoin

”ihan ok”,
 ”onks noi soittimet kasviksia”,
 ”ei tää oo musaa”,
 ”mielenkiintoista musiikkia”,
 ”aika omituista”,
 ”en tykänny”
 ”en oo koskaan kuullu tällästä”.

Toisessa musiikkivideonäytteessä nuoret soittavat ”*Cup song*”-kappaleen, jossa rytmi tuotettiin muovikupeilla. Suurin osa oppilaista oli kommenttien perusteella tunnistaneeet kappaleen:

”tiedän tän”,
 ”tää on ihan hyvä”,
 ”ihan ookoo”,
 ”oon kokeillu soittaa tätä”.

Tämän jälkeen oppilaat kuuntelivat kolmannen musiikkivideonäytteen, jossa soitettiin tavallisilla kodista löytyvillä tavaroilla, eli epäsoittimilla. Oppilaat kommentoivat musiikinäytettä muun muassa sanoin

”ihan hauska”,
 ”ihan jees”,
 ”en ois ite keksiny, että tommosista vois tehdä musiikkia”,
 ”ei mielipidettä”
 ”ok”.

Kuuntelutehtävien jälkeen Oppilaat saivat tehtäväkseen tehdä oma sävellystyö kodista löytyvillä esineillä tai asioilla. Oppilaat videoivat sävellystyönsä ja palauttivat videot

Classroomiin. Kun oppilaat olivat palauttaneet videonsa, heille annettiin henkilökohtainen kirjallinen lyhyt positiivinen palaute sävellystyöstä.

Seuraavan musiikintunnin alussa oppilailta kysyttiin mielipiteitä ja havaintoja säveltämistehtävään liittyen. Oppilaat kommentoivat sävellystehtävää muun muassa seuraavasti:

”ihan hauskaa”,
 ”oli vähän vaikea keksiä”,
 ”ois kiva jatkaa ja tehdä pidemmän -- aluks en meinannu keksiä -- kattiloista lähti vaan aika paljon meteliä” ja
 ”ihan ok”.

Toisen musiikin tunnin aiheena oli kehorytmi. Oppilaat katsoivat kaksi erilaista videota kehorytmeistä. Tämän jälkeen oppilaat katsoivat opetusvideon kehorytmistä, jossa opetettiin vaihe vaiheelta erilaisia kehorytmejä. Oppilaille annettiin tehtäväksi harjoitella vähintään kaksi kehorytmiä yhdeksi kokonaisuudeksi. Tehtävässä oli myös ylöspäin eriyttävä taso, jossa oppilaat pystyivät harjoittelemaan myös lisäosia kehorytmiinsä. Aikaa harjoittelulle annettiin 15 minuuttia. Kun oppilaat olivat harjoitelleet itse määrittelemänsä määrän kehorytmejä, he palasivat Google Meetiin ja esittivät toisilleen harjoittelemansa kehorytmibiisin. Tässä kohtaa videoyhteydet eivät jokaisella toimineet parhaimmalla mahdollisella tavalla, vaan videoyhteys pätki monen oppilaan kohdalla ja videokuva pätki häiritsevästi. Muutama oppilas oli harjoitellut useamman kehorytmin ja harjoitellut pidemmän rytmisävellyksen, kuin mitä minimivaatimus oli. Seuraavaksi oppilaat saivat tehtäväksi keksiä oman kehorytmin ja kuvata siitä videonäyte, jonka he palauttaisivat Classroomiin. Videon tuli olla vähintään 20 sekunnin mittainen. Oppilaille annettiin henkilökohtaista positiivista kirjallista palautetta Classroomiin omista kehorytmisävellyksistään.

Kehorytmi-sävellyksestä kysyttiin kommentteja omasta työskentelystä seuraavan kuvataiteen tunnin alussa. Oppilaat kuvailivat työskentelyään muun muassa seuraavasti:

”oli se ihan ookoo”
 ”en tiedä, kyl se jotekii suju”
 ”ihan hauska tehtävä”
 ”ei ollu ihan oma juttu”
 ”aika helppoa”

Musiikin tunneilta saadun havaintoaineiston perusteella oppilaat olivat vähäsanaisia, mutta suhtautuminen oli pääosin myönteisiä käytettyjä menetelmiä kohtaan. Joidenkin oppilaiden etäopetustila oli rauhaton ja taustalta kuului kodin ääniä. Kuten Piirto (1999) on todennut, ympäristöllä on merkitystä luovassa toiminnassa onnistumiselle. Oma tila ja tilan häiriöttömyys edesauttavat luovan toiminnassa edistymistä. Myös käytettävissä olevalla ajalla on merkitystä luovan toiminnan edistymiselle. Tässä tutkimuksessa aikaa tehtävien toteuttamiseen oli kullakin oppitunnilla 75 minuuttia ja tehtäviä oli mahdollista jatkaa oppitunnin ulkopuolella. Hakala (2002) ja Uusikylä (2002) ovat todenneet luovan projektin olevan aikaa vievää ja ideoiden kypsytelyn hidasta. Tutkijan havaintojen mukaan monen oppilaan päämääränä oli lopputulokseen pääseminen mahdollisimman nopeasti. Muutama oppilas taas koki tehtävien olevan liian helppoja ja he kaipasivat lisää haastetta, sekä toivoivat lisää tekemistä. Tämä tuli myös oppilaiden kirjoitelmista esille. Oppilaat olivat kuitenkin toimitaan erilaisia: siinä missä toinen tarvitsi runsaasti aikaa kypsytelylle, toinen sai tehtävän valmiiksi liki ennätysajassa. Varovaisesti voidaan arvioida tehtävissä joutuisimmin edenneiden oppilaiden olleen Csikszentmihalyin (2008) ja Uusikylän (2002) mainitsemassa flow-tilassa, jossa tekeminen etenee jouhevasti ja ideoiden virratessa vapaasti. Toisaalta kyse voi olla myös Uusikylän (1999) mainitsemasta persoonallisesta ominaisuudesta, joka tukee luovassa toiminnassa onnistumista. Persoonallisia ominaisuuksia ei tosin tässä tutkimuksessa mitattu, tai ne jäivät vain tutkijan arvailujen varaan, eivätkä näin ollen olleet tutkimuksen kannalta luotettavaa tietoa. Persoonallisuuksien vaikutusta tehtävissä suoriutumiseen ei tässä tutkimuksessa analysoitu.

Intervention ensimmäinen kuvataiteen tunti pidettiin lähiopetuksen aikana. Oppitunnilla kerätty tutkimusmateriaali päätettiin rajata pois tutkimuksesta tutkimusnäkökulman muuttumisen myötä: kun alkuperäisen suunnitelman mukaan interventio olisi toteutettu lähiopetuksen aikana, jouduttiin etäopetukseen siirtymisen vuoksi suunnitelmaa muuttamaan niin, että interventio toteutettiin etäopetuksen aikana. Niin ikään tutkielman tarkoitus oli uuden suunnitelman mukaan tarkastella oppilaiden kokemuksia etäopetuksen aikana käytettävistä luovuutta tukevista opetusmenetelmistä. Näin ollen lähiopetuksessa kerätty tutkimusaineisto ei ollut uuden tutkimussuunnitelman mukainen ja tämä materiaali rajattiin pois tutkimuksesta.

Etäopetuksen kuvataiteen tunnin aiheena oli maataide. Tunti alkoi aiheeseen tutustumisella tutkijan johdolla. Aikaa virittäytymiseen oli varattu maksimissaan viisitoista minuuttia. Tutkija oli valmistellut Power Point -esityksen maataiteesta, jonka avulla viritäydettiin aiheeseen ja tutustuttiin erilaisiin maataiteisiin. Tämän jälkeen oppilaat saivat tehtäväkseen tehdä omaa maataidetta ulkona. Tehtävä yhdistyi musiikin tuntiin siten, että kuten musiikintunnilla sävellyksiä tehtiin kotoa löytyvillä esineillä eli epäsoittimilla ja hyödynnettiin omaa kehoa oman musiikin tuottamisessa, myös maataiteen tekemisessä oli vahva epätavanomaisuuden leima: taidetta tuli tehdä ulkona luonnosta löytyvillä asioilla, kasvillisuutta tai luontoon kuulumattomia esineitä hyödyntäen. Oppilaat halusivat keksiä yhdessä työnsä yhteisen aiheen, ja he äänestivät aiheeksi ”korona”. Aikaa työskentelylle oli 45 minuuttia. Jokainen oppilas nimensi itse oman työnsä. Valmiista töistä otettiin valokuva, jonka oppilaat palauttivat Classroomiin. Oppilaille annettiin lyhyt ja positiivinen palaute työstään kirjallisesti Classroomiin. Kuvataiteen työskentely purettiin äidinkielen tunnin alussa. Oppilaat kertoivat työskentelystä muun muassa seuraavaa:

”oli kiva mennä ulos kun oli nii hyvä ilma”,
 ”oli vähän vaikeeta keksiä (mitä tekisin), mut sitte aloin vaa tekemään”,
 ”hirveesti roskia ulkona!”,
 ”ihan kiva tehtävä”
 ”en tiedä, kai ihan ookoo”.

Tutkijalle välittyi vaikutelma tehtävän olleen mielekäs oppilaille. Oppilaiden äänensävyt olivat innostuneen kuuloisia. Tapatumahetkellä vallitsi aurinkoinen ja lämmin kevätsää ja moni oppilas kertoi olleensa iloinen päästessään ulos oppitunnin aikana. Oppilaiden jäljempänä kirjoittamista kirjoitelmista tuli myös esille kuvataiteen tehtävän mielekkyys. Oppilaat kertoivat muun muassa oivaltaneensa, ettei luovassa toiminnassa tarvitse olla lahjakas taiteilija, vaan kuka tahansa voi olla luova. Oppilaista oli myös positiivista, ettei taiteen tekemisessä tarvittu erityistä välineistöä, vaan tarvikkeet löytyivät luonnosta. Myös juuri omanlaisen työn tekeminen koettiin mielekkäänä. Tutkimuksen tehtävänannon voidaan katsoa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 21–22) hengen mukainen, jossa oppilasta tuli rohkaista mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaiden kirjoitelmista tuli myös ilmi, että oppilaat kokivat kuvataiteen tunnilla mielekkäänä myös sen, että he pääsivät oppitunnin aikana ulos. Ulkona toteutettu työ toi vaihtelua etäopetukseen ja oppilaat pääsivät irtautumaan työskentelypisteestään ja

tietokoneestaan. Oppilaiden näkemys saa taustatukea Ruokosen (2007) tutkimustulok-
sista, jonka mukaan luova toiminta on mielekästä vaihtelua koulutyöhön.

Ensimmäisen äidinkielen tunnin aiheena oli runon kirjoittaminen. Oppilaat saivat va-
paasti valita tyylin, jolla he runon kirjoittaisivat. Ainoastaan aihe tuli valita joko aiemmin
tehdyin maataideteoksen, epäsoitinsävellyksen tai kehorytmisävellyksen pohjalta. Oppilas
sai nimetä runonsa vapaasti. Oppilaat palauttivat valmiit runot Classroomiin. Nopeimmat
runonkirjoittajat jatkoivat lopputunnin ajan työskentelyä äidinkielen oppikirjan tehtävien
parissa, osalla taas meni runon kirjoittamiseen koko oppitunti ja muutama jatkoi runon
kirjoittamista omalla ajallaan. Runosta annettiin oppilaalle henkilökohtaista positiivista
palautetta kirjallisesti Classroomissa.

Toisella äidinkielen tunnilla oppilailta kysyttiin kommentteja runonkirjoitustehtävästä.
Oppilaat kommentoivat harvasanaisesti tehtävää muun muassa

”ihan ok”,
”en tiedä” ja
”aika helppo”.

Tällä äidinkielen oppitunnilla oppilaat etenivät omaan tahtiinsa tehtävien parissa, joten
keskustelu jäi vähäiseksi.

Oppilaat saivat seuraavaksi tehtäväkseen kirjoittaa kirjoitelman oppimiskokemuksistaan
interventiosta. Kirjoitelman vähimmäissanamäärä oli 50 sanaa. Oppilaat palauttivat kir-
joitelmansa Classroomiin. Kirjoitelmasta ei pyydetty välitöntä suusanallista palautetta.

Kirjoitelmista tuli ilmi, että oppilaat mielsivät harjoitteissa olleen kyse keksimisestä, luo-
vuudesta ja ympärilyöreästi erilaisten taitojen harjoittelemisesta. Nämä kaikki yhdessä
voidaan mieltää samankaltaisiksi asioiksi Etelälahden (2007) näkemysten kanssa, jonka
mukaan luovuudessa on kyse itsensä kehittämisestä. Kehittäminen ja taitojen harjoittele-
minen voidaan ajatella olevan samansuuntaisia toimintoja, jotka pyrkivät samaan loppu-
tulokseen, parempaan osaamiseen. Myös yhden oppilaan kirjoitelmasta tuli ilmi hänen
käsittävän luovuuden olevan osaamista ja siinä kehittymistä. Sen sijaan Maslow, Rogers,

Raudsepp ja Sahlberg tutkijaryhmineen ja Vakkuri (1970; 1961; 1984; 1994; 2003) luonnehtivat luovuudessa olevan kyse enemmän ja vähemmän ongelmanratkaisusta. Keksiminen ja ongelmanratkaisu taas voidaan mieltää saman suuntaiseksi asioiksi ja olevan luovan toiminnan edellytyksiä, joihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014) tähdätään.

Oppilaille pidettiin yhden koulupäivän mittainen monialainen oppimiskokonaisuuspäivä vappuaattona. Pidimme toisen opettajaopiskelijan kanssa naamiaiset oppilaille. Oppilaille annettiin tehtäväksi naamioitua kotoa löytyvillä tarvikkeilla ja ottamaan kuva itsestään. Tämän jälkeen koostimme valokuvista Kahoot! -kyselyn, jossa oppilaat pääsivät arvuuttelemaan, kuka koulukaveri naamiaiasun takaa löytyy. Kyselimme oppilailta tehtävän jälkeen kommentteja tehtävästä, ja oppilaat kommentoivat muun muassa seuraavaa:

”oli vaikee miettii kuvauspaikkaa, ettei kukaan tunnistais”,
”kivaa ja erilaista”,
”ei meidän kotoa oikee löytyny mitää”,
”tää oli hauskaa”,
”kiva, mut vähä vaikee tehtävä” ja
”oli hauska arvata kuka niinku kuvassa oli”.

Intervention jälkeen oppilaat vastasivat toistamiseen samasisältöiseen kyselyyn kuin ennen interventiota. Kysely toteutettiin sähköisesti O365 Forms -ohjelmalla. Kyselyn tuloksia tarkastellaan seuraavassa luvussa.

7.3. Tulosten tarkastelua

Tutkimusaineistoa kerättiin musiikin, kuvataiteen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ajalla 18.3.-30.4.2020. Aineistoa kerättiin havainnoimalla sekä kirjallisesti avoimet vastaukset sisältävällä kyselytutkimuksella sekä tarkastelemalla oppilaiden kirjoittamia narratiiveja. Oppilaat tekivät oppitunneilla ohjeistetut tehtävät ja palauttivat kyseisen oppitunnin tuotoksensa Classroomiin. Aineistoa kerättiin myös suullisesti kysymällä oppilaiden kokemuksia mok-tapahtumasta, joka toteutettiin yhdessä toisen opettajaopiskelijan

kanssa. Oppilaille teetettiin kysely ennen ja jälkeen intervention, jotta intervention vaikuttavuutta pystyttäisiin tarkastelemaan. Lisäksi intervention vaikuttavuutta tutkittiin oppilaiden kirjoittamia kirjoitelmia tarkastelemalla.

Oppilaiden ennakkokäsitykset sekä käsitykset intervention jälkeen taulukoitiin kysymysten mukaan niin, että yhden kysymyksen vastaukset olivat yhdessä taulukossa. Oppilaiden vastauksia ei yksilöity. Seuraavaksi aineistosta etsittiin yhteneväisyyksiä ja vastaukset teemoiteltiin. Oppilaiden vastauksissa oli nähtävissä joko yksi tai useampi käsitteenmäärittely.

Etäopetus oli oppilaille uusi tilanne, eikä kukaan oppilaista ollut aikaisemmin osallistunut etäopetukseen. Etäopetuksen aikana kaikki oppilaat eivät olleet aina yhtä aikaa videoyhteydessä tutkijaan ja oppilaiden osallistuminen tutkimukseen vaihteli tunneittain. Poissaolijoita ei tosin ollut yhtä tai muutamaa oppilasta enemmän per oppitunti, ja tilanne oli siltä osin verrattavissa tavalliseen luokkahuonetilanteeseen, jossa oppilaita on tavallises-
tikin poissa esimerkiksi sairastumisen takia.

Kyselytuloksen mukaan oppilaiden käsitykset luovuudesta vaihtelivat vain vähän ennen ja jälkeen intervention (Taulukko 3: Oppilaiden määritelmiä luovuudesta ennen ja jälkeen intervention). Oppilaiden vastauksista nousi luovuudelle määritelmiä kuten kekseliäisyys, mielikuvituksen käyttäminen, uuden luominen, oman osaamisen hyödyntäminen, linkitys taiteen tekemiseen ja omaan osaamiseen, sekä oman äänen ja tyylin korostamiseen. Aineistoista huomionarvoisimmaksi nousi luovuuden määrittelemine ennen ja jälkeen intervention: ennen interventiota kahdeksan oppilasta antoi vastauksen, kun taas intervention jälkeen vain yksi oppilas oli vailla mielipidettä siitä, mitä luovuus hänen mielestään on.

TAULUKKO 3. Oppilaiden (N=25) määritelmiä luovuudesta ennen ja jälkeen intervention

Luovuuden määritelmiä:	Määritelmän esiintymislukumäärä ennen interventiota	Määritelmän esiintymislukumäärä intervention jälkeen
kekseliäisyyttä	4	4
mielikuvitusta	4	2
uuden luomista	2	1
osaamista	5	5
linkitys konkreettiseen taiteen tekemiseen (musiikki, kuvataide, tanssi, kirjoittaminen)	3	4
itsensä toteuttamista	2	2
tehdä asioita omalla tyylillä	2	4
innostumista	1	-
ajattelua	1	-
tehdä itseä miellyttäviä asioita	1	1
erilaisten työtapojen hyödyntämistä	-	2
en tiedä	8	1

Oppilaiden vastauksista voidaan nähdä luovuuden käsitteen määrittelyn kirjavuus. Oppilaiden vastaukset ovat näin ollen linjassa Uusikylän sekä Guilfordin (1999; 1950) tutkimuksien kanssa, joiden mukaan luovuuden määrittely on moninaista ja toisaalta vaikeatakin. Muut lähdeaineistot antavat taas viitteitä luovuuden käsittelymäärittelyn kirjosta: siinä missä Kris (1976) puhuu mielikuvituksesta, muun muassa Maslow (1970) ja Vakkuri (2003) puhuvat ongelmanratkaisusta, ja Csikszentmihalyi (2008) ja Uusikylä (2002) puhuvat flowsta ja niin edelleen.

Oppilaiden käsitykset luovuutta tukevista opetusmenetelmistä äidinkielen opetuksessa moninaistuivat intervention jälkeen (Taulukko 4: Oppilaiden käsityksiä luovuudesta äidinkielen opetuksessa). Ennen interventiota oppilaat käsittivät luovuuden tarkoittavan erilaisten tekstien kirjoittamista, ja käsitys pysyi ennallaan myös intervention jälkeen. Lisäksi oppilaiden vastauksista nousi oman ääneen esiintuominen äidinkielen opetuksessa, sekä erilaisilla tavoilla opiskeleminen (mm. toiminnalliset menetelmät). Intervention jälkeen oppilaat käsittivät luovuuden äidinkielen opetuksessa tarkoittavan myös kirjoituksen sisältöön vaikuttamista, mielikuvituksen käyttämistä erilaisten tehtävien teossa sekä tehtävien oikein tekemistä. Huomionarvoisinta on oppilaiden käsitysten monipuolistuminen intervention jälkeen.

TAULUKKO 4. Oppilaiden (N=25) käsityksiä luovuudesta äidinkielen opetuksessa

Luovuus äidinkielen opetuksessa:	Käsityksen esiintymisen (lkm.) ennen intervention	Käsityksen esiintymisen (lkm.) intervention jälkeen
erilaisten tekstien kirjoittamista	7	7
kirjoituksen sisältöön vaikuttamista	-	2
mielikuvitusta	-	2
tehtävien oikein tekemistä	-	2
omien ajatusten ja mielipiteen ilmaisua	2	2
erilaisia opiskelutapoja	5	-
En tiedä	8	8

Oppilaiden käsitykset luovuudesta kuvataiteen opetuksessa säilyivät monilta osin muuttumattomina ennen ja jälkeen intervention (Taulukko 5: Oppilaiden käsityksiä luovuudesta kuvataiteen opetuksessa). Vajaa puolet tutkimusjoukon oppilaista linkittää luovuuden kuvataiteen opetuksessa käsittämään omanlaisen työn tekemistä. Monissa vastauksissa korostui lisäksi päätävävalta: moni oppilas koki luovuuden sellaisen työn tekemiseksi, jossa sai sekä tehdä omanlaisen työn, että päättää kuinka työnsä toteuttaa. Tämnäkaltaisten vastausten lukumäärä myös nousi intervention jälkeen. Vastauksista nousi myös eri tekniikoiden merkitys sekä oman osaamisen hyödyntäminen luovassa tuottamisessa kuvataiteen.

Tuloksissa voidaan nähdä yhteneväisyyttä Uusikylän (1999) näkemysten kanssa, jonka mukaan luovassa toiminnassa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa. Hänen mukaansa luovuutta ei voi ruokkia pakottamalla, vaan päinvastoin tilaa antamalla. Myös Piirron (1999) luonnehdinnat osuvat monelta osin yksiin tutkimustulosten kanssa: hänen mukaansa luovuutta tuetaan muun muassa luovan ilmapiirin tukemisella, lasta rohkaisemalla ja hänen työskentelyään arvostamalla, sekä lapsen yksilöllisyyttä kunnioittamalla.

TAULUKKO 5. Oppilaiden (N=25) käsityksiä luovuudesta kuvataiteen opetuksessa

Luovuus kuvataiteen opetuksessa:	Käsitysten esiintyminen (lkm.) ennen intervention	Käsitysten esiintymisen (lkm.) intervention jälkeen
Omanlaisen työn tekemistä	9	12
keksimistä	3	2
eri tekniikoilla tuottamista	5	2
oman osaamisen hyödyntämistä	1	3
En tiedä	3	2

Oppilaiden käsitykset luovuudesta musiikin opetuksessa monipuolistuivat intervention jälkeen (Taulukko 6: Oppilaiden käsityksiä luovista menetelmistä musiikin opetuksessa). Ennen interventiota yli kolmasosa oppilaista linkitti luovan toiminnan musiikin opetuksessa lähinnä säveltämiseen sekä soittamiseen ja laulamiseen omalla tyylillä. Myös oma musiikkimaku ja sen huomioiminen opetuksessa sekä omien ideoiden huomioiminen musiikin opetuksessa koettiin muutaman oppilaan vastauksissa tärkeänä. Edellä mainitut käsitykset olivat yleisimpiä myös intervention jälkeen, mutta oppilaat ymmärsivät luovuuden myös muilla tavoin, kuten erilaisilla välineillä musisoimiseen, oman osaamisen hyödyntämiseen ja musiikin tutkimiseen.

TAULUKKO 6. Oppilaiden (N=25) käsityksiä luovista menetelmistä musiikin opetuksessa

Luovuus musiikin opetuksessa	Käsitysten esiintyminen (lkm.) ennen interventiota	Käsitysten esiintyminen (lkm.) intervention jälkeen
säveltämistä	9	5
soittamista/laulamista omalla tyylillä	8	6
oman musiikkimaun huomioimista	3	1
osaamista	-	1
erilaisilla välineillä musisoimista	-	4
omien ideoiden huomioimista	2	1
tutkimista	-	1
En tiedä	4	4

Ahonen (2004), Peters ja Miller (1982) ja Lampola (1998) mieltävät luovan toiminnan musiikin opetuksessa omaavan eteenpäin menevän luonteen, jossa jo opittuja taitoja sovelletaan uudella tavalla. Tämän kaltainen luonnehdinta puuttuu oppilaiden käsityksistä lähes kokonaan: vain yhden tutkittavan vastauksesta tuli ilmi käsitys omien taitojen soveltamisesta osana luovaa toimintaa musiikin opiskelussa. Toisaalta monet oppilaiden käsitykset voidaan käsittää olevan luonteeltaan sellaisia, jotka vaativat jonkinlaista aiempaa musiikillista pohjaa, kuten musiikillista osaamista yleisesti, soittimien ja erilaisten musiikkivälineiden hallintaa.

Useat tutkijat painottavat luovan toiminnan musiikin opetuksessa olevan monipuolista tekemistä, jossa painottuu vahvasti toiminnallisuuden luonne (ks. Partti 2016; Lamponen 1998; Hongisto-Åberg 1993; Ruokonen 2007.) Samankaltainen johtopäätös voidaan vetää tämän tutkimuksen tuloksista, jossa vastaukset ovat erityisesti intervention jälkeen

ovat hyvinkin moninaisia. Kuten Partti (2016) on omassa tutkimustuloksissaan todennut, suomalaisessa musiikin opetuksessa on vahva soittamisen ja laulamisen leima. Näin käy ilmi tämänkin tutkimusjoukon vastauksista. Huomionarvoista on, että viiden oppilaan mielestä luova toiminta musiikin opetuksessa on säveltämistä. Suuntaus on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen, jossa luova tuottaminen ja keksiminen on mainittuna musiikin opetuksen tavoitteina.

Oppilaiden vastaukset luovien menetelmien tarpeellisuudesta perusopetuksen opetuksessa vaihtelivat ennen ja jälkeen intervention. Ennen interventiota vain kaksi oppilasta koki luovien menetelmien käytön opetuksessa tarpeelliseksi, kun taas intervention jälkeen yhdeksän oppilasta koki luovat menetelmät tarpeellisiksi. Yksikään oppilas ei kokenut intervention jälkeen luovien menetelmien olevan tarpeettomia opetuksessa, kun ennen interventiota kolme oppilasta suhtautui tähän kielteisesti (Taulukko 7: Oppilaiden käsityksiä luovien menetelmien tarpeellisuudesta perusopetuksessa).

TAULUKKO 7. Oppilaiden (N=25) käsityksiä luovien menetelmien tarpeellisuudesta perusopetuksessa

Luovien menetelmien tarpeellisuus opetuksessa	Käsitysten esiintymisen (lkm.) ennen interventiota	Käsitysten esiintymisen (lkm.) intervention jälkeen
Kyllä	2	9
Ei	3	0
En tiedä	9	9

Oppilailta kysyttiin myös, miksi luovia opetusmenetelmiä perusopetuksessa tarvitaan. Oppilaat vastasivat tasaisesti eri tavoin sekä ennen että jälkeen intervention (Taulukko 8: Oppilaiden käsityksiä luovien opetusmenetelmien hyödyllisyydestä). Erityisesti intervention jälkeen oppilaiden vastauksista ei noussut yhtä yksittäistä vastausta ylitse muiden, kun taas ennen interventiota viisi oppilasta vastasi luovien opetusmenetelmien lisäävän oppilaiden päätösvaltaa. Myös luonnehdinta ”luovat opetusmenetelmät lisäävät oppimista” sai vähemmän kannatusta intervention jälkeen kuin ennen interventiota.

TAULUKKO 8. Oppilaiden (N=25) käsityksiä luovien opetusmenetelmien hyödyllisyydestä

Miksi luovia opetusmenetelmiä tarvitaan?	Käsitysten esiintymisen (lkm.) ennen interventiota	Käsitysten esiintymisen (lkm.) intervention jälkeen
Luovat opetusmenetelmät lisäävät oppilaiden päätösvaltaa	5	2
Luovat opetusmenetelmät lisäävät oppimista	3	1
Luovat opetusmenetelmät tekevät opetuksesta mielekkäämpää	2	2
Luovat opetusmenetelmät monipuolistavat opetusta	1	2
Luovien opetusmenetelmien kautta oppilas voi toteuttaa itseään	1	2
Musiikin ja kuvataiteen oppiaineissa tarvitaan luovia opetusmenetelmiä	2	2

Aikaisemmat tutkimukset ja artikkelit osoittavat myös luovien menetelmien hyödyllisyyden opetuksessa. Ruokonen (2007) havaitsi tutkimuksissaan luovien opetusmenetelmien käytön opetuksessa tuottavan oppilaille onnistumisen elämyksiä, sekä tuovan koulutyöhön mielekästä vaihtelua. Sahlberg tutkijaryhmineen (1994) on todennut luovien opetusmenetelmien olevan hyödyllinen osa opetusta oppilaan ongelmanratkaisukyvyyn kehittämisen kannalta.

Oppilaat kirjoittivat myös kirjoitelman oppimiskokemuksistaan luovasta musiikkikasvatusterventiosta. Kirjoitelmista tuli ilmi oppilaiden kokemusten interventiosta olleen suurilta osin positiivisia (N=18), vain neljä oppilasta suhtautui harjoitteisiin kielteisesti. Oppilaiden vastauksissa on nähtävissä yhtenevyyttä Ruokosen (2007) näkemysten kanssa, joiden mukaan luova toiminta koetaan mielekkäänä vastapainona muulle koulutyölle.

Oppilaat mielsivät oppituntien sisällön luovuuden harjoittelemiseksi (N=11), keksimisen harjoittelemiseksi (N=3), sekä erilaisten taitojen harjoittelemiseksi (N=10) (Taulukko 9: Oppilaiden käsityksiä intervention harjoitteiden sisällöstä):

TAULUKKO 9. Oppilaiden (N=25) käsityksiä intervention harjoitteiden sisällöstä

Taidot, joita oppilaat harjoittelivat intervention aikana	Käsityksen esiintyminen, lukumäärä
luovuus	11
keksimistä	3
erilaisia taitoja	10

Kuusi oppilasta koki oppineensa, että luovuutta voi harjoittaa ja ilmaista eri tyyleillä (N=6). Muiden oppilaiden kokemukset olivat toisistaan enemmän ja vähemmän eroavia (Taulukko 10: Oppilaiden oppimiskokemuksia luovuudesta intervention aikana):

TAULUKKO 10. Oppilaiden (N=25) oppimiskokemuksia luovuudesta intervention aikana

Intervention aikana luovuudesta opittuja asioita	Käsityksen esiintyminen, lukumäärä
Luovuutta voi harjoittaa ja ilmaista eri tavoin	6
Luovuus on monipuolista osaamista	1
Luovuutta voi käyttää monessa oppiaineessa	2
Luovuus on ihan mitä tahansa	2
Luovuus on tärkeä asia	1
Opin tekemään luovia asioita	1
Luovuus on jotain, jota saa tehdä itse	1
Luovuus on loputonta	1
Ei tarvitse olla täydellinen ollakseen luova	1
Opin ajattelemisesta	1
En oppinut mitään uutta	3

Tutkittavien vastauksista on poimittavissa muutamia yhteneväisyyksiä aiempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin verraten: luovuutta on haasteellista määrittää (Guilford 1950; Uusikylä 1999; Etelälahti 2007), luovuutta voi ilmaista eri tavoin (Uusikylä 1999) ja luovuus on itsensä toteuttamista (Maslow 1970, Rogers 1961.) Tutkittavien kokemukset ovat henkilökohtaisia. Kokemuksiin on voinut olla vaikuttamassa moninaisia asioita, kuten Piirto (1999) on todennut. Hänen näkemyksiinsä nojaten voidaan vain arvailla, kuinka paljon tehtävien toteuttamisympäristö on oppilaiden kokemuksiin vaikuttanut.

Oppilaiden mielestä harjoitteet soveltuivat hyvin etäopetukseen (N=16):

”Harjoitteet olivat sopivia etäopetukseen, koska niihin tarvitsi vain niitä tarvikkeita, joita kotoa löytyi.”

”- - koska esim. kuvataiteen tunnilla pääsi samalla käymään ulkona.”

”Minusta harjoitteet sopivat tosi hyvin etäopetukseen, esim. videot ja kuuntelunauhut, ja sen jälkeen niistä keskusteleminen.”

”- - harjoitteita pystyi hyvin tekemään kotona.”

Harjoitteet sopivat mielestäni erinomaisesti etäopetukseen, koska muutenkin istutaan tietokoneen ääressä, niin oli mukava tehdä muuta kuin kirjan tehtäviä tai kuunteluita.”

”- - Sai itse keksiä.”

Neljän oppilaan kirjoituksista ei tullut ilmi oppilaan mielipidettä harjoitteiden etäopetukseen soveltuvuudesta (Taulukko 11: Harjoitteiden soveltuminen etäopetukseen):

TAULUKKO 11. Harjoitteiden soveltuminen etäopetukseen

Olivatko harjoitteet soveltuvia etäopetukseen?	Käsityksen esiintyminen, lukumäärä
Kyllä	16
Ei	-
Ei vastausta	4

Harjoitteiden etäopetukseen onnistumiseen on aikaisemmissa tutkimuksissa nähty muun muassa yhteenkuuluvuuden tunteen varmistaminen (Lamy 2014), sekä oppilaiden motivaation säilyminen etäopetuksen aikana (Coleman & Furnborough 2009.) Jo aiemmin raportoiduissa tutkimuksen vastauksissa (taulukko 13) tulee ilmi tutkittavien oppilaiden kokeneen harjoitteet mielekkäänä ja tarpeellisenä osana opetusta. Tämä lienee yksi opiskelumotivaatiota nostava seikka. Toiseksi oppilaat kokivat luovien tehtävien monipuolista van opetusta sekä tarjoavan mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen. Muun muassa näiden tekijöiden voidaan ajatella nostavan opiskelumotivaatiota. Näiden lisäksi Salavuo (2006) ja Nielson (2011) nostavat esille tekniikan merkityksen etäopetuksen onnistumiselle: Nielsonin mukaan tekniikka helpottaa etäopiskelua, kuten tässäkin tutkimuksessa, jolloin oppilaille oli tarvittavat tekniset apuvälineet saatavilla kotonaan. Salavuo taas toteaa videointien olevan soveltuva etäopetuksen menetelmä. Videointia käytettiin tässäkin tutkimuksessa yhtenä toimintatutkimuksen menetelmänä.

7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettiset kysymykset liittyvät keskeisesti tutkimusentekoon. Tieteellisen tutkimuksen tulisi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 23–25) mukaan tällä tarkoitetaan tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen käyttä-

mistä, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten tutkimuksen tiedonhankinnan, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltamista, muiden tutkijoiden toteuttamien tutkimusten kunnioittamista erityisesti niihin viitattaessa, tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin tieteellisten vaatimusten mukaista huolellisuutta, tutkimusryhmän esteettömyydestä, rooleista, vastuista ja velvollisuuksista huolehtimista, sekä hyvän hallintokäytännön mukaan toimimista. Tässä tutkimuksessa edellä mainitut seikat on otettu huomioon tutkimuksen teon alkuvaiheista asti ja tutkimus on toteutettu hyvää tieteellistä menettelytapaa noudattaen. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on mietitty huolella tutkimuksen tarkoituksen viitekehyksessä käytettävien menetelmien asianmukaisuus. Lähteinä on käytetty tieteellisiä artikkeleita ja tutkimuksia ja niihin on viitattu asianmukaisesti. Arviointimenetelmät on valittu palvelemaan aineistoa ja tutkimusmenetelmiä. Arvioinnissa on käytetty tutkimukseen soveltuvaa tieteellistä arviointitapaa.

Tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka pyrkii kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 153). Tämän vuoksi Hirsjärvi tutkijaryhmineen (2004) toteaa laadulliselle tutkimukselle olevan ominaista, ettei tutkittavaa ilmiötä pystytä koskaan täysin ymmärtämään. Sen vuoksi tarvitaan tutkittavan ilmiön mahdollisimman laajaa kuvailua ilmiön ymmärtämiseksi. Tässä tutkimuksessa ilmiötä on tarkasteltu niin aiemman tutkimustiedon valossa kuin tutkimusjoukkoa, tutkimusolosuhteita sekä intervention kulkua kuvailemalla.

Tutkimuksen tulokulmaksi ja tieteelliseksi lähestymistavaksi määriteltiin fenomenologishermeneuttinen näkökulma. Tutkimuksen fenomenologista lähestymistapaa edusti pyrkimys ymmärtää tutkittavia eli oppilaita. Tutkija pyrki menetelmien avulla ymmärtämään tutkittaviaan sisältä käsin, eli olemalla osa tutkittavaa yhteisöä. Hermeneuttista lähestymistapaa edustaa tutkijan pyrkimys tulkita mahdollisesti aineistosta esiin nousevia säännönmukaisuuksia. Tässä tutkimuksessa säännönmukaisuuksia etsittiin teemoittelun kautta: aineiston sisällönanalyysin ja teemoittelun kautta aineistosta nousi yhteneviä vastauksia, jotka voitiin luokitella eri tyyppien mukaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaiden kirjoittamia narratiiveja. Narratiivisen lähestymistavan mukaan narratiiveja

tutkimalla pyritään etsimään merkityksiä teksteistä, tässä tapauksessa oppilaiden kirjoitelmista.

Ihmistieteissä tulee edellä mainittujen lisäksi myös huomioida ihmisarvon kunnioittaminen. Tähän liittyy kiinteästi periaate siitä, että mahdollisilla tutkittavilla ihmisillä tulee olla oikeus joko osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen. Tutkittavilta edellytetään siis tutkimukseen osallistumisen suostumusta. Tutkittaville tulee antaa myös ennalta riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta tutkittava voi tehdä päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 23–25.) Tässä tutkimuksessa alaikäisten lasten huoltajilta kysyttiin tutkimuslupa tutkimukseen osallistumiseen rehtorin toimesta. Jokaiselta huoltajalta saatiin lupa lapsen tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimusluvan saamisen edellytyksenä oli, ettei tutkittavien henkilöiden henkilöllisyys paljastu raportista. Tämä varmistettiin poistamalla osallistujien yksilöintitiedot jo analyysivaiheessa. Myöskään oppilaitos jossa tutkimusta tehtiin, ei ole yksilöity. Lisäksi tutkimuksen osallistujien vastauksista ei pysty päättämään vastaajan henkilöllisyyttä.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 26–27) listaavat myös seikkoja, joita tutkijan tulisi tutkimuksen teossaan välttää. Näitä ovat toisten tekstien plagiointi, eli luvaton lainaaminen. Plagioinnissa jonkun toisen kirjoittama teksti esitetään omana tekstinä. Tähän hänen mukaansa liittyy myös itseplagiointi, eli oman aiemman tutkimuksen muunteleminen niin, että vain pieniä osasia aiemmasta tutkimuksesta muutetaan ja näin ikään kuin tuotetaan uutta tutkimusta. Tässä tutkimuksessa on käytetty hyvää tieteellistä viittaustekniikkaa ja merkitty selkeästi näkyviin mikä tekstissä on toisen kirjoittamaa ja mikä taas tutkijan omaa näkökulmaa.

Niin ikään tutkimustulosten muuntelu ei kuulu tieteelliseen tutkimukseen: Hirsjärvi tutkijaryhmineen (2004, 26–27) painottaa, ettei tutkimustuloksia tulisi tarkastella kriittisyyttä unohtamatta, eikä tutkimustuloksia pidä sepittää eikä kaunistella totuuden vastaisesti. Myös raportoinnissa tulee hänen mukaansa pidättäytyä totuudessa: raportti tulee laatia huolella tuloksia vääristämättä ja mitään poisjättämättä. Jos tutkimuksessa ilmenee puutteita, tulee tästäkin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti raportoida. Mikäli tutkimusta toteutetaan useiden tutkijoiden toimesta, tulee jokaisen tutkimusryhmän jäsenen

olla mainittuna, eikä kukaan tutkimusryhmän jäsenistä saa omia tutkimusta omiin nimiinsä. Mikäli tutkimukselle on myönnetty määrärahaa, on tähän osoitetut varat käytettävä tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen tekemiseen. Näiden edellä mainittujen seikkojen lisäksi tutkijoiden tulee olla tietoisia tutkimuksen teon ja aineiston hankinnan juridisista puolista, esimerkiksi siitä, kuinka saatua aineistoa tulee säilyttää tai hävittää. (Hirsjärvi ym. 2004, 26–27.)

Tässä tutkimuksessa tulokset on esitetty totuudenmukaisesti niitä vääristelemättä tai mitään oleellista poisjättämättä. Tutkimus on toteutettu yhden tutkijan toimesta, joten kaikki tutkimustulokset ovat yhden ja saman henkilön tutkimia. Tutkimukselle ei ole saatu ulkopuolista rahoitusta. Tutkimusaineistoa ei säilytetä, vaan se tuhotaan asianmukaisesti tutkimuksen raportin valmistuttua.

Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan tavallisesti sitä, kuinka tutkimustulos vastaa todellisuutta. Reliabiliteetilla eli luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä, eli sitä, kuinka muuttumattomina tutkimustulokset pysyvät, mikäli sama tutkimus toistetaan toisen tutkijan toimesta samaa aineistoa käyttäen. Näillä tekijöillä pyritään kontrolloimaan tutkimustuloksien vääristymiä. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen, 1999.) Näitä termejä käytetään perinteisesti määrällisen, eli kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä, mutta näitä seikkoja on vähintäänkin suotavaa pohtia myös laadullisen tutkimuksen arvioinnissa. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tekijöistä on tutkimuksen kulun kuvaaminen mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ilmentyy myös taustateorian, selitysten ja perusteluiden vuoropuheluna ja näiden kolmen tekijän yhteen sopimisena. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on myös aineiston analysoinnin luokittelun tekeminen. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös luokittelun perusteiden ja syntymisen aukipurkaminen. Tutkijan tulee myös huolella perustella omat tulkintansa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 213–215.)

Tässä tutkimuksessa voidaan todeta tutkimuksen vastaavan yhden koululuokan senhetkistä todellisuutta etäopetuksessa keväällä 2020. Mikäli tutkimus toteutettaisiin toisen tutkijan toimesta samaa aineistoa ja samaa analyysimenetelmää käyttäen, voidaan olettaa

tutkijan pääsevän samankaltaisiin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen kulku on raportointivaiheessa kuvattu seikkaperäisesti. Tutkimuksessa käytetty taustateoria yhdistyy luontevasti tutkimuksen viitekehykseen. Taustateoriasta on nähtävissä yhteneväisyyksiä tutkimustulosten kanssa. Tutkimusaineisto on luokiteltu teemoittelun ja sisällönanalyysin avulla, jotka ovat menetelmiltään soveltuvia laadullisen toimintatutkimuksen analyysimenetelmiksi.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Luovuustutkimusta on tehty vuosikymmenien ajan monipuolisesti sekä ulkomailla että Suomessa. Luovuuden määritelmään on ollut hankala päästä käsiksi sen monitahoisuuden vuoksi. Kukin määritelmä kertoo luovuudesta sen osan, mikä on ollut kunkin tutkijan intressi ja näkökulma asiaan. Uusikylän (1999) näkökulmaan nojaten luovuudelle on nähtävissä useita määritelmiä, eikä mikään niistä todennäköisesti ole väärässä. Luovuus on käsitteenä laaja ja tulkinnanvarainen ja usein tutkimukset valottavat aihetta vain yhdestä tietystä näkökulmasta käsin. Näin ollen voidaan varovasti todeta, että luovuuden tutkimiseenkin voidaan liittää eräänlainen rajattomuuden käsite, ”vain taivas on rajana”. Etelälahti (2007, 69) tukee näkemyksellään tätä ajatusta toteamalla luovuuden olevan määrittelemätön ilmiö. Hänen mukaansa luovuus elää hetkissä. Etelälahden näkemykseen on helppo yhtyä. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös aikaisemmissa tutkimuksissa luovuus on käsitteenä hankala määrittää vain yhdestä näkökulmasta käsin.

Aiempien tutkimuksen valossa on silti nähtävissä muutamia yhteneväisiä käsitteen määrittelyn piirteitä. Useat luovuuden määritelmät nojaavat näkemykseen, jossa luovuutta luonnehditaan pitkälti yksilön ongelmanratkaisutaidoista käsin. Guilford (1950) liittää luovuuden osaksi oivaltavaa oppimista, joka voidaan liittää osaksi ongelmanratkaisukykyä. Maslow (1970) ja Rogers (1961) tukevat myös ajatusta luovuuden määrittelystä ongelmanratkaisukyvyn kautta: heidän mukaansa luovuudessa on kyse asioiden tekemisestä uudella tavalla. Myös Sahlberg (1994) puhuu ongelmanratkaisukyvystä luovuutta luonnehtiessaan. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia käsityksiä tutkimuksen kohdejoukolla on luovuudesta ja muuttuvatko oppilaiden käsitykset intervention myötä.

Oppilaat määrittivät luovuuden olevan muun muassa keksimistä ja linkittyvän oppimiseen. Keksimisen käsitteessä on nähtävissä ongelmanratkaisun kaltaisia piirteitä. Tässä tutkimuksessa jokaista oppituntia taustoitettiin niin, että jokaisen oppitunnin alussa oppilaille kerrottiin oppitunnin tavoitteesta ja esiteltiin oppitunnin teema. Tämän jälkeen oppilaat siirtyivät tekemään tehtäviä itsenäisesti. Työskentelyn aikana tehtävässä eteenpäin meneminen voisi ajatella vaativan käsillä olevan asian (ongelman) ratkaisemista ja oman strategian luomista lopputulokseen pääsemiseksi. Oppilaiden mainitsemassa keksimisessä voidaan näin ollen todeta olevan paljon ongelmanratkaisun piirteitä. Näin ollen oppilaiden käsitykset luovasta toiminnasta ongelmanratkaisuna ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa.

Hakala (2002) ja Uusikylä (1999) puhuvat myös luovan toiminnan prosessimaisuudesta ja sen aikaa vievyydestä. Tässä tutkimuksessa havaittiin oppilaiden tarvitseman ajan olevan hyvin yksilöllinen: siinä missä toinen sai tehtävän valmiiksi paljon ennen oppitunnin päätymistä, toinen tarvitsi enemmän aikaa tehtävän loppuun saattamiselle. Prosessin kulkuun ja ajalliseen keston voi vaikuttaa moni asia. Yksi niistä voidaan ajatella olevan tekijän ”flow”. Uusikylän (1999; 2002) mukaan luovuus tapahtuu eräänlaisessa flow-tilassa. ”Hyvä flow” syntyy ihmisen loogisen ja luovan minän vuorovaikutuksesta. Itse ajattelen flow-tilassa olevan kyse ongelmanratkaisukyvyistä, jota ihmisen sisäinen innostuneisuus ja motivoituneisuus ruokkii. Hyvässä flowssa voisi ajatella olevan oppilaiden mainitsemia elementtejä, kuten itsensä toteuttamista, kekseliäisyyttä ja oman mielikuvituksen käyttämistä. Tutkielmassa ei tosin tutkittu oppilaiden ”flow-tilan” kokemuksia eikä tuloksista ei käy ilmi eri tekijöiden, kuten vireystilan vaikutus tehtävän suorittamiseen.

Vaikka tutkittavat olivat samankaltaisissa olosuhteissa etäopetuksen aikana, oli tutkittavilla kuitenkin erilaiset tutkimusolosuhteet, sillä jokainen tutkittavista oli omassa tilassaan. Piirto (1999) on todennut oman paikan järjestämisellä olevan merkitystä luovan työn tekemiseen. Näin ollen etäopetustilanteessa ei voida päästä siihen tilanteeseen, että jokaisen tutkittavan ympäristön vaikutus lopputulokseen saataisiin yhteneväiseksi. Piirto mainitsee myös erilaisten materiaalien ja välineiden saatavilla ololla olevan vaikutusta luovaan työskentelyyn ja siitä suoriutumiseen. Tämä seikka otettiin etäopetustilanteessa

huomioon opetusmenetelmien valinnassa: yksikään tehtävistä ei vaatinut tutkittavan omaa panosta materiaalien ja välineiden suhteen. Tutkimusmenetelmissä on oppilaiden mukaan onnistuttu: tutkimuksessa käytetyt luovat opetusmenetelmät olivat oppilaiden mukaan pääosin soveltuvia etäopetukseen. Oppilaiden vastauksista tuli ilmi, että yksi harjoitteiden soveltuvuuden arvioinnin kannalta oleellinen tekijä on ollut juuri käytettyjen menetelmien teknisen toteutuksen helppous. Oppilaat kokivat opiskelua helpottavaksi tekijäksi sen, ettei tehtävien tekeminen vaatinut erityisjärjestelyitä, vaan kaikki tarvittava materiaali löytyi helposti myös etäopetustilanteessa.

Aineistosta nousee esiin luovuuden määritelmien moninaisuus. Määritelmät säilyivät monenkirjavina sekä ennen että jälkeen intervention. Oppilaiden käsitykset luovuudesta muuttuivat jonkin verran intervention jälkeen. Käsitykset monipuolistuvat erityisesti oppiainetasolla tarkasteltuna. Huomionarvoista oli se, että vaikka jokainen oppilas teki samansisältöisen tehtävän, olivat kokemukset tehtävistä hyvinkin erilaisia. Tästä voidaan myös varovaisesti päätellä luovan toiminnan kokemisen olevan varsin yksilöllinen asia, vaikka tehtävätyyppi on tutkittavilla sama. Myös tutkittavien todellisuus oli osittain sama, osittain erilainen: kaikki tutkittavat osallistuivat etäopetukseen, joten lähtökohta jokaiselle oli samankaltainen. Toisaalta etäopetuksessa kunkin tutkittavan fyysinen ympäristö voi olla hyvinkin erilainen, jolloin ympäristön merkitystä tutkittavan kokemuksiin ei voitu sulkea pois.

Oppiainetasolla tarkasteltuna oppilaiden käsitykset luovista opetusmenetelmistä intervention jälkeen muuttuivat paljonkin. Käsitykset monipuolistuivat kaikkia oppiaineita (äidinkieli ja kirjallisuus, kuvataide ja musiikki) koskevissa vastauksissa. Näin ollen voidaan varovaisesti tutkittavien vastauksien valossa tulkita, että luovia opetusmenetelmiä käyttämällä oppilaiden oma ymmärrys luovuudesta lisääntyy.

Tässä tutkimuksessa oppilailta kysyttiin myös luovien menetelmien tarpeellisuudesta perusopetuksessa. Yksikään oppilas ei intervention jälkeen vastannut tähän kielteisesti, ja yhdeksän oppilaan mielestä luoville opetusmenetelmille on paikka perusopetuksessa. Huomionarvoista toki on yhdeksän oppilaan en tiedä -vastaukset, johon muutama oppilas

oli selitteeksi kertonut, ettei hän tiedä mitä luovuus tarkoittaa. Jälleen törmäämme luovuuden käsitteen määrittelyn hankaluuteen. Luovuus voidaan nähdä liian abstraktina asiana, jota viidennen luokan oppilaan voi olla hankala määrittää.

Luovan toiminnan opettamiselle niin koulutyössä yleisesti, kuin musiikinopetuksessakin, nähdään suuremmissa kuvissa useita positiivisia hyötynäkökulmia oppilaan tulevaisuuden kuvan kannalta. Oppilaita valmennetaan käyttämään luovia ongelmanratkaisutaitoja jo perusopetuksessa. Nämä taidot hyödyttävät heitä tulevassa työelämässä ja arjessa yleensä. Yhteiskunta elää jatkuvassa muutoksessa, joka näkyy niin koulumaailmassa kuin muuallakin yhteiskunnassa. Muutoksen sietokyky, sekä asioiden uudenlainen ajattelu ja luovuus ovat uuden ajan hyveitä, joita arvostetaan yhteiskunnassa. Tähän on myös suomalainen koulutuspolitiikka herännyt laatiessaan viimeisimmät opetussuunnitelman perusteet, jotka käyttöön otettiin vuonna 2016. Luovan toiminnan ja ongelmanratkaisutaitojen tukeminen mainitaan monessa kohtaa. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii lähinnä vain ohjenuorana ja toiminnan löyhinä raameina opettajalle. Tarkemmat koulukohtaiset opetussuunnitelmat lienevät enemmän opetuksen käytänteitä määrittävä dokumentti. Käytännön toteutus voi kuitenkin olla hyvin monenkirjavaa, kuten viimeaikaisista tutkimuksista (mm. Partti 2016) on ilmennyt. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esiin tutkittavien kokemus luovien menetelmien mielekkyydestä. Harjoitteet olivat myös usean vastaajan mielestä soveltuvia etäopetukseen. Erityisesti musiikin-tunnit ja luovan tuottamisen harjoitteet olivat oppilaiden mielestä mielekkäitä. Tähän seikkaan nojaten voidaan varovaisesti todeta tämän päivän luokanopettajan koulutuksen vastaavan Partin (2016) tutkimustulosten opettajien hätähuutoon, jossa opettajat toivoivat omaavansa lisää osaamista opettaa luovia menetelmiä musiikissa.

Luokanopettajan koulutus tänä päivänä on sisältänyt luovien menetelmien opettamisen harjoittelemista, joten oman vuosiluokkani opettajaopiskelijat ovat saaneet koulutuksen kautta uuden opetussuunnitelman hengen mukaisen koulutuksen myös luovien menetelmien käytöstä opetuksessa. Partin (2016) tutkimuksesta oli sen sijaan nähtävissä, että opettajilla on ollut haasteita mukautua uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukana tuomiin vaateisiin. Opettajat ovat kokeneet riittämättömyyden tunteita: heillä ei ole ollut mielestään riittävästi tietotaidollista osaamista opettaa luovuutta tukevia menetelmiä

koulun musiikin opetuksessa. Onko tässä kohtaa maailma muuttunut liian nopeasti, eikä opettaja ole ehtinyt mukautumaan muutokseen? Huomion arvoista on, että Peters ja Miller (1982) näkivät jo vuosikymmeniä sitten muutospaineiden korostuvan opettajan professionissa. Heidän mukaansa opettajan tulee olla aikaansa edellä, ja katsottava menneisyyden sijasta tulevaisuuteen. Opettajan tulee siis olla ajan hermolla ja mielellään hieman tulevaisuuteen orientoitunut. Partin (2016) tutkimuksen mukaan opettajat eivät ole kyenneet riittävän nopeassa ajassa mukautumaan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin, ja opettajat kokevat ammattitaitonsa olevan riittämätön luovan tuottamisen opettamiseen.

Etäopetus keväällä 2020 pakotti opettajia ajattelemaan omaa opetustaan uudella tavalla. Tämä asetti myös opettajaksi opiskelevat uudenlaiseen tilanteeseen. Mikään koulutus ei ollut tähän asti valmentanut etäopettamiseen. Asetelma oli mielenkiintoinen myös omaa Pro Gradu -tutkielmaani ajatellen. Jouduin lyhyessä ajassa muokkaamaan tutkimussuunnitelmani ja siinä käytettävät menetelmät uusiksi ja tutkimaan oppilaiden kokemuksia luovista opetusmenetelmistä etäopetuksessa lähiopetuksen sijasta. Tilanne pakotti minut reagoimaan nopeasti ja ratkaisemaan käsillä olevan ongelman niin, että tutkimuksen tekeminen jatkuisi suunnitellussa aikataulussa. Koen joutuneeni myös itse omaa luovuutta mittaavaan testiin. Olen kuitenkin tyytyväinen saadessani mahdollisuuden opettaa ja kerätä tutkielmani aineistoa etäopetuksen aikana.

Tutkimustuloksista voidaan varovaisesti vetää neljä johtopäätöstä (Taulukko 12): 1) Luovien menetelmien käyttö etäopetuksessa on oppilaslähtöisesti ajateltuna toimiva ratkaisu; 2) Oppilaat kokivat luovien tehtävien tekemisen pitkälti mielekkäänä ja ne katkaisivat mukavasti muuten teoriapainotteista opiskelupäivää; 3) Luovuus on käsitteenmäärittelyn näkökulmasta haasteellista koululaiselle, eikä luovuudelle löydy yhtä tai muutamaa määritelmää, sekä; 4) Luovaan toimintaan osallistuminen lisää ymmärrystä luovuudesta.

TAULUKKO 12. Tutkimustulosten johtopäätökset

	Johtopäätös
1	Luovien menetelmien käyttö etäopetuksessa on toimivaa
2	Tehtävät, jotka sisältävät luovan toiminnan elementtejä, ovat oppilaista mielekkäitä
3	Luovuuden käsitteenmäärittely on haastavaa
4	Luovaan toimintaan osallistuminen lisää ymmärrystä luovuudesta

Tämä tutkielma valottaa näkökulmaa yhden oppilasryhmän kokemuksia luovasta musiikkikasvatusinterventiosta. Toimintatutkimuksessa tutkittavien lukumäärällä ei ole merkitystä lopputuleman kanssa: tutkimus kertoo tutkimukseen osallistuvien henkilöiden senhetkisestä todellisuudesta. Näin ollen toimintatutkimuksen keinoin on haastavaa tehdä yleispäteviä yleistyksiä. Tämä toimintatutkimus vastasi kuitenkin hyvin sille asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimuksen avulla saatiin esille oppilaiden käsityksiä luovuudesta sekä intervention vaikutuksista. Interventiolla vaikutettiin kohdejoukkoon ja saatiin lisättyä oppilaiden ymmärrystä luovuudesta. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että luovuuden käsitteenmäärittely on haastavaa ja ajatus saa vahvistusta tämän tutkimuksen myötä. Tutkimustuloksista voidaan myös päätellä luovien opetusmenetelmien soveltuvan etäopetukseen. Tämä seikka on kenties tutkimuksen tärkeintä antia erityisesti pandemian ja etäopetuksen jatkuessa. Luovien opetusmenetelmien mukaan ottaminen osaksi etäopetusta kannattaa ja tekee opetuksesta mielekäästä.

Vertailun vuoksi sama tutkimus voitaisiin toteuttaa toiselle tai jopa useammalle oppilasryhmälle laajemman otoksen toivossa. Tutkimuksen interventio voitaisiin toteuttaa myös lähiopetuksen aikana, kuten tämän tutkielman alkuperäinen suunnitelma oli. Olisi mielenkiintoista tutkia, olisiko lähiopetuksella vaikutusta oppilaiden käsityksiin luovasta musiikkikasvatusinterventiosta.

Myös opettajanäkökulmaa olisi mielenkiintoista saada jatkotutkimuksen kautta valotettua: kuinka opettajat ovat kokeneet luovien menetelmien käytön etäopetuksessa, erityisesti musiikin oppiaineessa? Kokevatko he onnistuneensa, vai tuntevatko he riittämättömyyttä, kuten Partin (2016) tutkimuksessa havaittiin? Jäin myös pohtimaan, kokevatko opettajat omaavansa riittävää osaamista luovien menetelmien etäopettamiseen? Musiikki yhtenä taito- ja taideaineena lienee yksi haastavammista oppiaineista opettaa etäopetuksessa. Ylen (2021) teettämä kysely antoi viitteitä opettajien kirjavalle etäopettamisen osaamiselle. Etäopetuksen sisältöihin artikkelissa otetaan vain vähän kantaa toteamalla etäopetuksen olleen monilta osin vain tiedon kaatamista oppilaiden niskaan. Omakohtaisen kokemukseeni nojaten etäopetus haastaa opettajaa uudella tavalla niin teknisen osaamisen suhteen, sekä ravisuttaa perinteisiä opetusmenetelmiä. Etäopetuksessa fyysinen

läsnäolo puuttuu, joka on taito- ja taideaineissa, sekä muussakin opetuksessa tärkeä viestinnän väline. Mikäli musiikin etäopetuksessa halutaan innostaa oppilaita kokeilemaan jotain luovaa, vaatii se opettajalta monipuolista tietotaidollista osaamista. Mitä ne ovat – tätäkin olisi mielenkiintoista tutkia.

Tutkijan oli helppo samaistua tutkittavien mielipiteisiin: ”Luovuutta voi ilmaista monella tavalla. Tavallisellakin oppitunnilla voi käyttää luovuutta”. Luova toiminta on kaikille mahdollista, sillä luovassa työskentelyssä ”ei tarvitse osata tehdä maailman hienoimpia taideteoksia ollakseen luova”. Luovassa toiminnassa ei ole oikeita ja vääriä tapoja toteuttaa itseään, vaan kuka vain pystyy olemaan taitotasostaan riippumatta luova: ”luovuudessa on kyse siitä, että pystyy tekemään asioita ilman, että pelkääte tekeväsi väärin, sillä luovuus on oman mielesi mukaista” ja ”luovuus on loputonta itsensä toteuttamista vailla rajoituksia”. Oppilaiden esille tuomista asioista voidaan havaita, että luovilla toiminnoilla on nähtävissä positiivinen vaikutus oppilaiden tunne-elämän ja itsetunnon rakentumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa luovien menetelmien vaikutusta oppilaiden tunne-elämään etäopetuksen aikana ei tutkittu, jatkotutkimuksen aiheena tämä voisi etäopetuksen jatkuessa olla mielenkiintoinen.

Vaikka tutkimustulosten valossa luovuuden käsitteen määrittely oli oppilaille haastavaa, voidaan tutkimustulosten perusteella sanoa intervention lisänneen oppilaiden itseymmärrystä luovuudesta. Oma ymmärrys luovuudesta lisääntyy siis luovasti toimimalla. Oppilaiden positiivisen vireen sävyttämät oppimiskokemukset luovasta musiikkikasvatuserventiosta rohkaisevat käyttämään luovia menetelmiä (etä)opetuksessa jatkossakin. Tutkimustuloksia tarkastellessa tämä on myös oppilasnäkökulmasta ajatellen hyödyllistä: etäopetukseen saadaan mielekästä vaihtelua, kun välillä poistutaan koneen äärestä tekemään jotain luovaa.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Coleman, J. A. & Furnborough, C. 2009. *Learner characteristics and learning outcomes on a distance Spanish course for beginners*. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics 38 (1), 14–29.
- Csikszentmihalyi, M. 2008. *Flow, The Psychology of Optimal Experience*. 1st Harper Perennial Modern Classics ed. New York: Harper Perennial.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Grurovich, M. 2017. *Blended Language learning: research and practice*. Teoksessa Chappelle, C. A., Saro, S. (toim.) *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Oxford: Wiley Blackwell. 149–168.
- Hakala, J.T. 2002. *Luova prosessi tieteessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hankamäki, J. 2003. *Dialoginen filosofia, teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hartikainen, S. (toim.) 2017 *Reseptejä säveltämisen ohjaukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/138723> [luettu 26.9.2019]
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999 ”Ja tämä tarina on tosi...”: *Narratiivisen totuuden ongelmasta*. Tiedepolitiikka: Edistysellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 24(4), 39–52.
- Heikkinen, H., & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa: Heikkinen, H., Huttunen, R., ja Moilanen, P. (toim.): *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holmberg, B. 2001. *Distance education in essence: an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Vol. 4. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.541.6464&rep=rep1&type=pdf> [luettu 14.1.2021]
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Fazer Musiikki Oy.
- Juntunen, M-L. 2015. *Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatus. FJME 01 2015 Vol. 18, 56–75.
- Järvenpää, E. 2006. *Laadullinen tutkimus*. <http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/k2007/materiaali/luento4.pdf> [luettu 13.12.2019]

- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kielitoimiston sanakirja. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/interventio?search-Mode=all> [luettu 14.1.2021]
- Kris, E. 1976. *On preconscious mental processes*. Teoksessa A. Rothenberg & C. R. Hausmann, (toim), *Creativity guestion*. Durham, NC: Duke University Press, 135–143.
- Lamponen, E. 1998. *Hurjat pojat ja villit tytöt – Näkemyksiä päiväkotien ja musiikkileikkikoulujen musiikkikasvatukseen*. Teoksessa: Ranta-Mayer, T. & Kaikkonen, M. (toim.) *Lahjakuus lentoon*. Helsinki: Hakapaino Oy, 45–52.
- Lamy, M-N. 2014. *Distance CALL online*. Teoksessa Reinders, H. Thomas, M. & Warschauer M. (toim.) *Contemporary computer-assisted language learning*. Bloomsbury Publishing Plc. 142–157.
- Leppälahti, M. 2004. *Hermeneutiikkaa suomeksi*. <https://journal.fi/elore/article/download/78480/39379?inline=1> [luettu 16.12.2019]
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. *Musiikin didaktiikka*. Werner Söderström Osakeyhtiö Porvoo – Helsinki – Juva. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Menetelmäpolkuja humanisteille. Hermeneutiikka. Jyväskylän yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka> [luettu 13.12.2019]
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Peltari, S. 2017. *Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielen opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena*. Teoksessa Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 181–200.
- Moore, G. M. & Thompson, M. M. 1990. *The effects of distance learning: A summary of literature*. Research Monograph No. 2., American Centre for the Study of Distance Education. The Pennsylvania State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330321.pdf> [luettu 7.4.2020]
- Nummenmaa, M. 2012. *Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen*. Teoksessa Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (2012). *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä: Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nielson, K. B. 2011. *Self-study with language learning software in the workplace: What happens?* Language Learning and Technology 15 (3), 110–129.
- Oliver, M. & Trigwell, K. 2005. *Can blended learning be redeemed?* E-learning 2 (1), 17–26.

- Parti, H. 2016. *Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatus. FJME 01 2016 Vol. 19, 8–27.
- Peters, G. D. & Miller, R. F. 1982. *Music Teaching and Learning*. New York: Longman.
- Pirnes, E. 2007. *Luovuusstrategia – onko se jotain käytännössäkin?* Teoksessa Visanti, M., Järnefelt, H., & Bäckman, P. (toim.) *Luovuuspedagogiikka: Skapande pedagogik. [2]*. Helsinki: Opetushallitus, 16–19.
- Raudsepp, E. 1984. *Luovuus*. Keuruu: Otava.
- Rogers, C.R. 1961. *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Ruokonen, I. 2007. *Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä*. Teoksessa M. Visanti, H. Järnefelt, & P. Bäckman (toim.) *Luovuuspedagogiikka: Skapande pedagogik. [2]*. Helsinki: Opetushallitus, 26–31.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. *Va-haiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena.
- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M-L. (toim.) 1993. *Luova ongelmanratkaisu koulussa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, opetushallitus, FINISTE.
- Salavuo, M. 2006. *Digitaalinen video musiikinopetuksessa*. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) *Musiikkikasvatusteknologia*. 193–197. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Sharma, P. & Westbrook, K. *Online and blended learning*. Teoksessa Farr, F. & Murray, L. (toim.) *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge. 425–442.
- Simonson, M. & Schlosser, L.A. 2006. *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Distance-Education%3A-Definition-andGlossary-of-Simonson-Schlosser/3c93db5ffb111d8892ea7c45ce90337ed6fdb842> [luettu 9.4.2020]
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Tieteen termipankki. *Filosofia: hermeneutiikka*. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka> [luettu 13.12.2019]
- Turunen, K. E. 1995 *Tieto ja tiede*. Jyväskylä: Atena.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- Valtioneuvoston asetus OKM/2020/16. <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=0900908f806903c1> [luettu 15.3.2021]

- Wallinheimo, K. 2016. *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä. Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Tutkimuksia 381. Helsingin yliopisto.
- Whitcomb, R. 2013. *Teaching Improvisation in Elementary general Music*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432112467648> [luettu 14.5.2019]
- Yle. 17.3.2021. *Ylen kysely: Etäopetus tekee opettajasta chat-juontajan, jolle kukaan ei vastaa – kameran aukaiseminen pelottaa oppilaita*. <https://yle.fi/uutiset/3-11837844>. [luettu 21.2.2021]

LIITTEET

Liite 1: Musiikin tuntisuunnitelma

Tuntisuunnitelma Musiikki 19.3 / 75 min

OPPITUNNIN ALOITUS: Oppilaille kerrotaan tutkimuksesta (mitä tutkitaan, mitä menetelmiä käytetään) 5 min

ENNAKKOKÄSITYKSET -KYSELY: käy vastaamassa kyselyyn (linkki) (alla google slides -tiedostosta löytyy myös qr-koodi kyselyyn) 10 min

Motivointi: Kun olet vastannut kyselyyn, käy kuuntelemassa Elastisen kappale "Eteen ja ylös" (linkki)

Keskustelu: Mikä on kappaleen sanoma? Miksi kappale soveltuu hyvin musiikin etäopetuksen virittäytymiseen?? 10 min

TYÖSKENTELEY:

1. kuuntele kappale Transplants (linkki)

Kuuntelun jälkeen käy jättämässä kommenttisi Meetin keskustelu-palstalle: - Kuvaile kuulemaasi omin sanoin. Esimerkiksi: - Mitä kuudit? - Miltä musiikki kuulosti?

Keskustelu 10min

2. katso ja kuuntele musiikinäyte How To Make Music Without Instruments (linkki)

Kuuntelun jälkeen käy jättämässä kommenttisi Meetin keskustelu-palstalle: - Mitä soittimia kappaleessa käytettiin?

Keskustelu 10min

3. Kuuntele kolmas videonäyte (linkki)

Kuuntelun jälkeen käy jättämässä kommenttisi Meetin keskustelu-palstalle: Millaisia ajatuksia videonäyte sinussa herätti?

Keskustelu 10min

TEHTÄVÄ: Tee oma sävellystyösi käyttämällä kodista löytyviä asioita. Voit musisoida halutessasi myös valmiin musiikin päälle. Kuvaa sävellystyösi. Liitä maksimissaan 20 sekunnin videonäyte musisoinnistasi classroomiin.

Opettaja jää linjoille, jos joku oppilas tarvitsee apua tehtävässään. 20 min

Jos tehtävä jää kesken, tehtävä tehdään loppuun omalla ajalla.

Liite 2: Kuvataiteen tuntisuunnitelma

Kuvataide 23.3.20 75min

Maataide PP-esitys ja keskustelua 15min

- mitä maataide on
- mitä tarkoitetaan ympäristötaiteella
- kestävä kehitys
- erilaisia esimerkkejä maa/ympäristötaiteesta
- kuvien lomassa keskustelua taideteoksista ja teosten tarkastelua Ohjeistus 10min:

TEHTÄVÄ: Tee oma maataideteos ulos, esim. omalle pihalle tai muualle lähimaastoon. Muista taidetta tehdessäsi ekologisuus ja luonnon kunnioittaminen: käytä vain luonnosta löytyviä materiaaleja, älä katko oksia tai tuo luontoon jotain, mikä ei sinne kuulu (esim. roskat). Keksi taideteoksellesi nimi. Lataa taideteoksesi classroomiin. Muista laittaa taideteoksesi nimi näkyviin! 45min

Opettaja jää linjoille antamaan oppilaille ohjeita. Paluu oppitunnin päätteeksi Meetiin tunnin lopetukseen. 5min

Liite 3: Musiikin tuntisuunnitelma

Tuntisuunnitelma / Musiikki 26.3

1. kuuntele kappale Body Percussion & Orchestra (linkki) keskustelu 10 min
2. kuuntele kappale Pacupra - Body Percussion (linkki) keskustelu 10min
3. katso ja kuuntele kehorytmi-harjoite Body percussion: Rythmi 8 - Helppo ja harjoittele liikkeitä (linkki) 15min

Lisätehtävä: harjoittele myös toinen kehorytmi (2 erilaista linkkiä)
Harjoittele kehorytmit peräkkäin, jos jää aikaa.

TEHTÄVÄ: keksi oma kehorytmisi. Kuvaa siitä noin 20 sekunnin videonäyte classroomiin. Voit halutessasi käyttää apuna jotakin sovellusta, esim. Tiktokkia. Palautus viimeistään maanantaina 30.3.

Opettaja näyttää oman kehorytmensä.
Ohjeistus 10min.

Toiminta 25min. Paluu tunnin päätteeksi Meettiin tunnin lopetukseen, 5min.

Liite 4: Tuntisuunnitelma MOK

TUNTISUUNNITELMA / MOK / 120 MIN X 2

1. Naamioitu tunnistamattomaksi. Käytä kotoasi löytyviä materiaaleja. Voit askarrella itse naamarin, pukeutua hassusti, maskeerata... mitä ikinä keksit! Kun olet naamioitunut, ota itsestäsi kuva sellaisessa paikassa, ettei olinpaikkaasi pysty tunnistamaan. Lähetä kuva Sannalle: (SÄHKÖPOSTIOSOITE)
Tunnin lopuksi pääsette arvailemaan, kuka kuvasta löytyy. Kahoottia siis luvassa!
2. Valmista itsellesi vappuhiiska! Videolinkkejä
3. Annan Wappu-visa Kahoot
4. Hyvää vappumieltä kaikille: käy vastaamassa kyselyyn ja kirjoita jokaisen nimen alle jotain positiivista hänestä. Linkki kyselyyn.

Liite 5: Tuntisuunnitelma äidinkieli ja kirjallisuus

TUNTISUUNNITELMA / ÄI 31.3.20 /75 min

Tehtävissä voi edetä omaan tahtiin. Ohjeet Classroomissa.

1. Kirjoita RUNO (valmis docs -pohja, jossa ohjeet:

Kirjoita runo, jonka aiheena on joko

1. Maataideteoksesi nimi, tai
2. Epäsoitinmusiikkia (hae inspiraatiota sävellystyöstäsi), tai
3. Mun keho rokkaa (hae inspiraatiota omasta kehorytmistäsi)

Voit käyttää valmista otsikkoa, tai keksiä oman otsikon.

2. Kirjoita KIRJOITELMA OPPIMISKOKEMUKSISTASI LUOVIEN MENETELMIEN HARJOITTEISTA

(valmis docs – pohja, jossa kirjoittamisen tueksi apukysymyksiä).

3. Vastaa forms-kyselyyn (LINKKI)
4. Kun olet saanut nämä valmiiksi, siirry suk:n tehtäväkirjaan, aukeama s. 124-125. Voit käyttää tehtävissä apuna jotakin internetin slangisanakirjaa, esim. <https://urbanisanakirja.com/>

Liite 6: Ennakkokäsitykset / käsitykset intervention jälkeen

- 1. Mitä luovuus mielestäsi on?**
- 2. Miten luovuutta voisi käyttää äidinkielen opiskelussa?**
- 3. Miten luovuutta voisi käyttää kuvataiteen opiskelussa?**
- 4. Miten luovuutta voisi käyttää musiikin opiskelussa?**
- 5. Tarvitaanko luovia opetusmenetelmiä perusopetuksessa? Jos tarvitaan, niin millaisia?**