

**LUOVUUSTEORIAMUUNNANNÄYTTÄJINÄ LUOVAN
MUSIIKINOPETUKSEN SUUNNITTELUSSA**

Jaana Vahermaa
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
24.5.2012
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikinlaitos
Tekijä – Author Jaana Vahermaa	
Työn nimi – Title Luovuusteoriat suunnannäyttäjänä luovan musiikinopetuksen suunnittelussa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevät 2012	Sivumäärä – Number of pages 36
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Luovuuden kehittäminen on nykyisin yhä huomioidumpi osa kasvatusta. Musiikkikasvatuksessa luovuuden kehittämisen puolesta ovat puhuneet aikoinaan jo Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze ja Zoltán Kodály. Myös opetussuunnitelmat näkevät musiikillisen keksimisen tärkeänä osana musiikinopetusta. Luovat toimintamuodot lisäävät oppimista, sillä itse tekemällä oppii musiikkia sisältä päin. Lisäksi luovalla toiminnalla on terapeuttisia vaikutuksia.</p> <p>Tutkielmassani tarkastelen luovuuden kehittämistä luovuustutkimusten näkökulmasta. Suurin osa luovuustutkimuksista voidaan kategorisoida neljään eri lähestymistapaan, jotka muodostavat tutkimukseni teoreettisen rungon. Nämä luovuuden peruselementit ovat yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö. Tutkielmassani pohdin musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia tukea luovuuden kehittymistä näiden elementtien pohjalta.</p>	
Asiasanat – Keywords luovuus, musiikkikasvatus, luovuusteoriat	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikinlaitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisälllys

1 JOHDANTO	5
2 Luovuus.....	7
2.1 Luovuuden käsite	7
2.2 Luovuuden kehittäminen.....	8
2.2.1 Miksi luovuuden kehittämiseen pitäisi keskittyä opetuksessa?	8
2.2.2 Voiko luovuutta opettaa?	9
2.2.3 Luovuuden kehittäminen opetussuunnitelmissa.....	11
3 Luova yksilö.....	12
3.1 Luova persoonallisuus.....	12
3.2 Voiko luovuutta edistäviä ominaisuuksia kehittää?	13
4 Luova prosessi	14
4.1 Primääri –ja sekundaariluovuus.....	15
4.2 Taylorin luovan prosessin malli	17
4.2.1 Ilmaisutaso	18
4.2.2 Produktiivinen taso.....	19
4.2.3 Keksivä taso	19
4.2.4 Uudistustaso	20
4.2.5 Syntymistaso	21
4.3 Luovan prosessin neljä vaihetta.....	21
4.3.1 Valmisteluvaihe.....	21
4.3.2 Hautumisvaihe.....	23
4.3.2.1 Aika	23
4.3.2.2 Epätietoisuus	25
4.3.3 Oivallusvaihe.....	25
4.3.4 Toimintavaihe.....	25
5 Luova tuote	26
5.1 Mikä on uutta?	26
5.2 Millainen tuotos on luova?	27
5.3 Oman tuotteen jakaminen muille	27
6 Ulkoiset tekijät.....	27
6.1 Ympäristö.....	27

6.2 Opettajan rooli luovassa prosessissa	28
6.3 Arviointi	29
6.4 Palkkiot	30
7 POHDINTAA	31
Lähteet.....	33

1 JOHDANTO

Luovuus on yksi elämää ylläpitävistä voimista. Sillä on suuri merkitys sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Yksilö voi ilmaista itseään luovuuden avulla, ja yhteiskunta kehittyy, kun sen jäsenet tekevät luovia ratkaisuja ja uudistavat vanhoja käytäntöjä. Lisäksi luovuus usein tuottaa myös iloa ja edistää mielenterveyttä. Lapsia pidetään luovina, mutta jossain vaiheessa elämää luovuus ja ilo sen mukana näyttävät katoavan, jos tätä synnynnäistä potentiaalia ei vaalita.

Tulevana musiikkikasvattajana koen koulutuksen tehtäväksi varmistaa, että lapsilla on myös peruskoulun läpäistyään tämä kyky tallella. Sen vuoksi näen yhdeksi opetuksen tärkeäksi tavoitteeksi luovuuden vaalimisen ja oppilaiden sisäisen potentiaalin ruokkimisen. Musiikki on erityisen hyvä oppiaine tähän tarkoitukseen, sillä sitä eivät sido opetustavoitteet niin vahvasti kuin muita aineita, mikä jättää tilaa myös prosessille ja kokeilulle. Sanattoman luonteensa ansiosta musiikki on myös helppo tapa lähestyä luovuuden kokemuksellisia ulottuvuuksia.

Työni tarkoituksena on selvittää, miten luovuuden kehittämistä voi tukea musiikinopetuksen keinoin. Aiheen monipolvisen luonteen vuoksi en kuitenkaan pyri kattavasti kartoittamaan kaikkia mahdollisia luovuusmetodeja, vaan tarjoamaan näkökulmia ja lähestymistapoja aiheeseen ja syventämään ymmärrystä luovuuden käsitteestä ja sen moniulotteisuudesta.

Nykyään luovuudesta puhutaan paljon ja sen tukemisesta ja luovasta opetuksesta löytyy paljon kirjallisuutta. Myös luovaa musiikinopetusta on tutkittu ilahduttavan paljon. Jo Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze ja Zoltán Kodály tutkivat aikoinaan luovaa musiikinopetusta ja loivat hyvän pohjan tulevalle tutkimukselle. Kari Jantunen (1994) on tutkinut musiikinopettajien käsityksiä luovasta musiikinopetuksesta ja koonnut erilaisia tapoja käyttää luovia menetelmiä opetuksessa. Päivi Jylhä (2009) on tutkinut koulun musiikinkirjojen antia musiikillisen keksinnän harjoitusten osalta ja Hannu Marjamäki (1995) on vertaillut yhdentoista eri säveltämisen improvisaation ja sommittelun opasta tai suunnitelmaa. Lisäksi eri luovien toimintatapojen käyttöä kouluympäristössä on tutkittu kiitettävän paljon, ja näistä on erityisesti painotettu säveltämiseen ja improvisoimiseen. Säveltämistä ovat tutkineet mm.

John Kratus (1985), Michele Kaschub ja Janice Smith (2009), Johanna Glover (2000) sekä Elisa Tan (2002). Improvisoinnista on kirjoittanut mm. Pertti Vesterholm (1999).

Koska eri menetelmistä on jo kirjoitettu niin paljon, päätin tuoda oman panokseni perehtymällä luovaan musiikkikasvatukseen luovuusteorioiden näkökulmasta. Tarkoitukseni on lähestyä aihetta luovuustutkimuksesta käsin ja siten tuoda uutta näkökulmaa aiheeseen, tai ainakin uuden tavan hahmottaa luovaa musiikkikasvatusta. Työssäni tarkastelen musiikkikasvatusta luovan persoonan, prosessin ja tuotteen sekä luovan ympäristön näkökulmasta. Lisäksi pohdin luovuuden kehittämistä yleensä, sen tarpeellisuutta ja mahdollisia negatiivisia аспекteja.

2 LUOVUUS

2.1 Luovuuden käsite

Luovuuden määrittelystä saisi helposti kirjoitettua oman tutkielmansa, sillä käsitettä voi lähestyä niin monelta eri kannalta ja sen voi ymmärtää niin monella eri tavalla. Useimpien hyväksymä luovuuden määritelmä on, että kyseessä on jonkin uuden, jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen syntyminen. Luovuutta on lähestytty mm. psykoanalyttisesta, hamopsykologisesta, psykometrisestä, humanistisesta, kognitiivisesta, sosiokulttuurisesta ja sosiaalipsykologisesta näkövinkkelistä. Oli mielenkiintoista huomata, miten näin abstraktia asiaa on pyritty kuvaamaan ja miten samanlaisiin tuloksiin tutkijat ovat päätyneet. Voidaan nimittäin erottaa neljä selkeää lähestymistapaa, joihin voidaan kategorisoida suurin osa luovuusteorioista. Jokainen näistä teorioista keskittyy johonkin luovuuden osa-alueeseen. Näitä luovuuden peruselementtejä ovat yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö. Nämä peruselementit muodostavat tutkielmani teoreettisen pohjan ja määrittelen ne myöhemmin omissa luvuissaan.

Luovuus nähdään todennäköisesti erilaisena eri kulttuureissa. Anna Craft (2003) esittää, että luovuus usein hahmotetaan universaalina konseptina, vaikka se saattaakin olla hyvin kulttuurista riippuva asia, sillä se painottuu vahvasti yksilöllisyyteen ja arvostaa suuresti taitoa ajatella sosiaalisten normien yli. Toisissa kulttuureissa, jotka ovat ahdasmielisempiä yhdenmukaistavampia, luovuus saatetaan nähdä vähemmän tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. Kulttuuritausta vaikuttaa myös yksilöiden luovuuden kokemiseen ja heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa sitä. Toisaalta Craft näkee, että ahdasmielinen kulttuuri voi toisaalta laukaista yksilössä halun luoda, mutta toisaalta pelko sosiaalisista ja poliittisista seuraamuksista voi kuitenkin ehkäistä luovuutta. Craft ounastelee myös, että länsimaalaisen kulttuurin levitessä myös luovuus universaalina konseptina saattaa levitä. (Craft 2003, 120–121).

2.2 Luovuuden kehittäminen

2.2.1 Miksi luovuuden kehittämiseen pitäisi keskittyä opetuksessa?

Gertrud Meyer-Denkman (1979, 28) kirjoittaa, että yhteiskunnassamme on rationalisoinnin, systemaattisuuden ja institutionaalistamisen vuoksi aina vain vähemmän tilaa spontaanisuudelle ja mielikuvitukselle. Hän näkee, että tällaisina aikoina pitäisi juuri musiikkikasvatuksen edistää yksilöllistä kasvua, sillä se voi tapahtua vain taideaineiden kautta. En tiedä, onko tilanne juurikaan muuttunut, mutta itse ainakin koen, että luovuuden opetukselle on huutava tarve tänäkin päivänä samoista syistä. Toisaalta tuntuu että luovuudesta puhutaan koko ajan enemmän ja siitä on tulossa jopa jonkinlainen muoti-ilmiö.

Toinen luovuuden opetusta puoltava seikka on, että itse tekemällä asian oppii paljon perusteellisemmin kuin vain matkimalla. Marjut Haussila (1992, 15) toteaa, että kun opitaan sisältä päin, miten musiikki toimii ja miten sillä voidaan ilmaista omia tuntemuksia, oppilas oppii kohtaamaan musiikin monella eri tasolla. Luovat toiminnot kehittävät myös kokonaisvaltaista tiedonkäsittelyä, lisäävät mahdollisuuksia ilmaisullisten ja tulkinnallisten taitojen kehittämiseen, laajentavat itsenäistä musiikillista ajattelua sekä edistävät tosielämän ongelmanratkaisua (Ahonen 2004, 167–168).

Näiden lisäksi luovuudella on myös terapeutista merkitystä, ja sillä on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Yrjö-Paavo Häyrynen kirjoittaa, että luovuuden kehittäminen auttaa yksilöä vapautumaan itseään koskevista ennakkoluuloista ja mielensisäisistä rajoituksista sekä yhteiskunnan ikeestä. Lisäksi se avartaa minäkäsitystä ja laajentaa itsetiedostusta. (Häyrynen 1981, 126–131). Ritva Haavikko (1974, 130) näkee luovan toiminnan antavan myös väylän purkaa tunteita, pelkoja, aggressioita, tunnepatoutumia ja jännityksiä. Hägglund tuo esille, että suuri osa elämästä on jonkinlaista surutyötä, sillä elämän varrella ihminen luonnollisesti joutuu luopumaan jostain, ihmissuhteesta, ideologiasta, lapsuudesta, nuoruudesta tai tutusta ympäristöstä. Hän näkee, että tämä luopuminen tuottaa surua menetyksestä ja sitä korjataan luovuuden avulla. (Hägglund 1985, 142)

Mielestäni olisi erittäin positiivista, jos koulu pystyisi tukemaan lapsia ja erityisesti nuoria kasvamaan tasapainoisiksi yksilöiksi kiinnittämällä enemmän huomiota oppilaiden luovuuden

kehittämiseen. Toisaalta en tiedä, miten syvälle terapeutisiin prosesseihin koulun kontekstissa on mahdollista tai tarvetta päästä.

Eikö musiikinopetus ole sitten taideaineena jo itsessään luovaa? Pääseehän soittaessa ja laulaessa toteuttamaan itseään ja ilmaisemaan luovasti. Se on kuitenkin vain yksi luovuuden alue ja helposti perinteisestä soittamisesta ja laulamisesta tulee opettajan tai alkuperäisen kappaleen kopiointia. Kuten Jukka Jarvola ja Tuula Kotilainen (1974, 62) toteavat, tulisi kuvaamataidon ja muiden taideaineiden tavoin myös musiikissa antaa mahdollisuus musiikin aineiden, eli äänien kokeilemiseen. Näin annetaan oppilaille välineitä ilmaista itseään.

Vaikka harva varmaan nykyaikana pitää luovuuden kehittämistä negatiivisena asiana, on hyvä pysähtyä miettimään mahdollisia seurauksia, ennen kuin massiivisesti alkaa viedä jotain asiaa eteenpäin. Craft (2003, 121) tuo esille, että luovuutta voi käyttää myös tuhoaviin tarkoituksiin. Toisesta voi esimerkiksi säveltää pilkkalaulun tai luovuutta voi käyttää keksimään erilaisia tapoja kiusata. Craft (2003, 122) näkee, että kasvattajien rooli on herättää oppilaita myös pohtimaan heidän ideoidensa laajempia vaikutuksia. Craft myös kritisoi kokonaan luomisen ihannoitua ja kyseenalaistaa jatkuvan innovaatiotehtailun. Hän näkee, että välillä innovaatioita tehdään vain innovaatioiden tekemisen vuoksi markkinatalouden hyväksi. (Craft 2003, 122). On totta, että luovuuden kehittämistä perustellaan usein sillä, että maailma tarvitsee innovaatioita, mutta se on vain hyvin kapea hyötyä painottava näkemys, joka unohtaa kokonaan sen, että ihminen voi luoda myös huvikseen. Kyseessä on myös suurelta osalta arvokysymys. Kasvatuksessa on kuitenkin aina kyse siitä, millaisia ihmisen ominaisuuksia kussakin yhteiskunnassa ja kulttuurissa halutaan jalostaa. Luovuudesta ei missään tapauksessa tulisikaan tulla itseisarvoa. Mielestäni onkin tärkeää kysyä, millaista yhteiskuntaa haluamme rakentaa. Mitä tulisi siitä jos kaikki ihmiset olisivat visionäärejä ja kukaan ei haluaisi toimia sääntöjen mukaan. Tarvitaanko myös epäluovia suorittajajohdajia, jotka tekevät vain työtänsä sen kummemmin luomatta ja haluavatko kaikki edes olla luovia?

2.2.2 Voiko luovuutta opettaa?

Luovuudessa ei voi puhua opettamisesta sen tavanomaisessa merkityksessä, vaan luovuuden opettaminen on enemmänkin luovuuteen ohjaamista ja kannustamista, koska luovuus lähtee lapsesta itsessään. Ensimmäinen askel olisi jo se, ettei ainakaan tuhottaisi lapsen luovuutta yrittämällä laittaa lasta johonkin lokeroon. Luovuutta ei voi varsinaisesti opettaa, mutta

luovuuden kehittämistä voi tukea monella eri tavalla. Kyse on myös oppimistilanteiden järjestämisestä ja luovuuden mahdollistamisesta. Tor-Björn Hägglund (1985, 141) ilmaisee asian niin, että ihmisiä voidaan opastaa kehittämään erilaisia luovuuden ilmaisukeinoja.

Tutkijat ovat kehitelleet erilaisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on edistää luovuutta. Teettämällä luovaa ajattelua vaativia tehtäviä oppilaille on yksi mahdollisuus opastaa heitä luovuuden poluille. Heikkilä (1982) on koonnut eri luovuutta kehittävien menetelmien tutkijoiden tuloksista periaatteita, joita luovan opetuksen tulisi sisältää. Tällaisten tehtävien tulisi sisältää tosiasioden etsintää, avoimien ongelmien muodostamista, vapaata ideointia, tuotettujen ideoiden arviointia ja sen kautta ratkaisun löytämistä sekä näiden tulosten esittämistä muille. Lisäksi tehtävissä tulisi olla yksilöllistä liikkumavaraa ja niiden tulisi kannustaa persoonallisten ratkaisujen tekemiseen. Prosessointia pitäisi tapahtua kognitiivisella, affektiivisella ja toiminnallisella persoonallisuuden alueilla. Taiteelliset ja esteettiset lisät voivat rikastuttaa näitä luovuuden harjoitusohjelmia. Harjoitustehtävien pitäisi olla kehityspsykologisesti lapselle sopivia ja koskea hänen elinpiiriään ja opetettavan aineksen järjestämisessä on käytettävä luovanongelmanratkaisun prosessin periaatteita. (Heikkilä 1982, 155–156.).

Luovuuden opettaminen on myös asenneopetusta. Luovaa suhtautumistapaa voi tietenkin parhaiten opettaa olemalla itse luova ja tuomalla esiin luovaa asennetta omissa teoissaan ja sanoissaan. Luovaan suhtautumistapaan kuuluu vähemmän estoja, vähemmän yksilöllisen puolustautumisen ja teeskentelyn tarvetta, pelkäämättömyys naurunalaiseksi joutumista kohtaan ja enemmän itseluottamusta ja tahdonvoimaa (Ruth 1985a, 17, Maslowiin 1971 viitaten). Luovan asenteen voisi nähdä myös lapsissa jo valmiina olevan luovuuden esiin houkuttelemisena. On tietysti eri asia, miten tällaisia asenteita voi konkreettisesti edistää, etenkin nuorten keskuudessa, joille naurunalaiseksi joutuminen saattaa merkitä sosiaalista kuolemaa. Ehkä niiden tiedostaminen on kuitenkin jonkinlainen askel niiden omakohtaisessa omaksumisessa, mikä on edellytys niiden toteuttamiseen omassa toiminnassa.

Craft (2003, 122) kuitenkin muistuttaa, että ymmärryksemme luovuudesta on rajallinen ja esittää, että suuri osa näkemyksistä luovuuden kehittämisestä on oletuksia.

2.2.3 Luovuuden kehittäminen opetussuunnitelmissa

1.-4. luokan opetussuunnitelmassa mainitaan musiikillinen keksintä yhtenä työmuotona tutustuttaessa musiikin elementteihin. Lisäksi opiskelijan tulisi oppia käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina ja musiikillista keksintää tulisi harjoittaa äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin,

5.-9. luokalla oppilaiden tulisi rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin. Tämä tapahtuu omien musiikillisten ideoiden kokeiluna improvisoiden, säveltäen ja sovittaen käyttäen apuna ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa. Peruskoulusta päästyään tulisi oppilaan osata käyttää musiikin elementtejä rakennusaineina omien musiikillisten visioidensa toteutuksessa.

Lukion opetussuunnitelmassa luovuus mainitaan yhtenä keskeisenä asiana musiikinopetuksessa ilmaisun, vuorovaikutustaitojen ja myönteisten kokemusten ohella ja yhtenä opetuksen keskeisenä sisältönä. Peruskurssien kurssikuvauksissa sitä ei kuitenkaan mainita, mutta Musiikkiprojekti-kurssilla (MU5) on mahdollista toteuttaa ja suunnitella oma musiikillinen kokonaisuus. (POPS 2004.)

3 LUOVA YKSILÖ

3.1 Luova persoonallisuus

Luovan yksilön käsite herättää helposti ajattelemaan, että vain tietynlaisilla ominaisuuksilla varustetut ihmiset olisivat luovia. Oman näkemykseni mukaan luovuus on kyky, jota voi opetella, mutta kuten Uusikylä (2003, 208) toteaa, todennäköisesti tietyt ominaisuudet helpottavat luovuuden esillepääsyä. Huippuluovina pidettyihin saavutuksiin ylittäneitä ihmisiä tutkittaessa on löydetty yhteisiä piirteitä, joita voidaan pitää ominaisina luoville persoonallisuuksille.

Heikkilä (1982) on koonnut tällaisia luovan persoonallisuuden piirteitä, jotka toistuvasti esiintyvät luovaa persoonallisuutta kuvaavissa tutkimuksissa. Itsenäisyys ja riippumattomuus ajattelussa, arvostelussa ja toiminnassa sekä yleisestä käyttäytymisestä poikkeaminen on usein ominaista luoville yksilöille. Äärimmäisyyksissään tämä voi näkyä toimintana, joka usein tulkitaan aggressiivisuutena tai tottelemattomuutena. Luovuudessa tarvitaan myös riskinottoa, sillä luodessa ei koskaan voi olla varma lopputuloksesta. Uteliaisuus, tiedonjano, kyselevä asennoituminen ja jatkuva etsiminen ovat myös piirteitä joita tavataan luovilla yksilöillä. Tämä ilmenee kyselemisenä, keskeyttämisenä, rönsyilemisenä, mitkä ovat positiivisia asioita avoimissa oppimistilanteissa, mutta luokkahuoneessa saatetaan kokea häiritseväksi. Luova persoona on myös sitkeä ja paneutuu tehtäviinsä ja hänellä on itseuria. Hän sietää hyvin ristiriitoja ja on avoin, intuitiivinen ja emotionaalinen. Toisaalta hän saattaa olla myös sisäänpäin kääntynyt. Lisäksi hänellä on kyky regressoitua, mikä tarkoittaa kontrollista luopumista hetkellisesti. Kasvatustapahtumat, jotka tapahtuvat minän kontrollissa, mutta sietävät regressiokäyttäytymistä, vapauttavat yksilön persoonalliset prosessit hänen käyttöönsä, jolloin hän pystyy luomaan jotain omasta persoonastaan. (Heikkilä 1982, 114–121) Luovalle persoonalle on lisäksi ominaista omaperäisyys, spontaanius, herkkyys ympäristölle, kyky leikkiä, kyky nähdä ongelmia joita muut eivät havaitse, joustavuus sekä kyky tuottaa paljon uusia ideoita (esim. Ruth 1985a, 14–15).

Maslow (1970) on tutkinut itseään toteuttavia ihmisiä, jotka käyttävät kykyjään, taitojaan ja lahjojaan täysimittaisesti. Hän näkee tällaisten ihmisten olevan psykologisesti terveitä.

Tutkittavien yhteisiä ominaisuuksia olivat mm. poikkeuksellinen todellisuuden havainnointi, itsensä ja muiden hyväksyntä, spontaanisuus, ongelmakeskeisyys, yksityisyyden kaipuu, itsenäisyys ja riippumattomuus muista, elämän arvostaminen, empaattisuus, syvät ihmissuhteet, väkivallaton huumorintaju sekä kulttuuriin samaistumisen vastustaminen. (Maslow, 128–149.) Nämä ominaisuudet ovat lähestulkoon samoja, mitä luovien persoonallisuuksien tutkijat ovat löytäneet, joten itseään toteuttavaa ihmistä ja luovaa ihmistä voisi pitää toistensa synonyymeinä. Maslow näkee luovan itsensä toteuttamisen olevan synnynnäinen ihmisluonnon osa, jonka kulttuuri ja kasvatustekijät tukahduttavat. Luovuuden vaalimisessa on olennaista, että ihminen hyväksyy itsensä ja vapautuu toteuttamaan omia sisäisiä päämääriään. (Uusikylä 1999, 31–32 Maslowiin (1968) viitaten.)

Kokoavasti voisi todeta, että jokainen ihminen on lähtökohtaisesti luova, mutta saavuttaakseen korkeimpia luovuuden asteita ja tullaan luovaksi neroksi ihmisen on tehtävä töitä. Työni lähtökohtana on, että luovuutta on mahdollista kehittää niin kuin mitä tahansa muutakin taitoa. Suurelta osalta kyseessä on myös oma motivaatio.

3.2 Voiko luovuutta edistäviä ominaisuuksia kehittää?

Pitäisikö luovuuskasvatuksessa sitten yrittää tukea näiden persoonallisuuspiirteiden kehittämistä, vai tulisiko keskittyä enemmän luovaa ajattelua tukeviin tehtäviin ja luovaan prosessiin? Olisiko kenties niin, että luovien toimintojen harjoittaminen kehittäisi automaattisesti näitä piirteitä ihmisissä? Luulen, ettei ihmisten persoonallisuutta voi niin vain kasvatuksella muuttaa, vaan tässä lähestymistavassa lienee enemmän kyse arvokasvatuksesta.

Näistä persoonallisuuden piirteistä musiikkikasvatukseen ehkä konkreettisimmin voisi liittää tunnekasvatuksen, tunnelmaisun kehittämisen ja omiin tunteisiin tutustumisen musiikin avulla. Heikkilä (1982) puhuu affektiivisen persoonallisuuden alueen kehittämisestä yhtenä luovuuden kehittämisen osana. Siinä on tavoitteena herätellä yksilön tunteita ja emootiota, parantaa yleistä herkkyyttä tunteiden avulla, parantaa herkkyyttä ympäristön ja toisten ihmisten kokemiseen sekä kehittää yksilön arvomaailmaa. (Heikkilä 1982, 145). Luovuuden tunneaspektin kehittämisessä korostuvat kokonaisuutta painottavat, tunnepitoiset ja emotionaaliset tekijät. Tätä aluetta voidaan kehittää harjoituksilla, joiden avulla oppilaat oppivat esimerkiksi ymmärtämään oman ainutlaatuisuutensa, kehittämään muuntumiskykyään

ja avoimuuttaan, käsittelemään ja tunnistamaan tunteitansa sekä ymmärtämään toisia. Tähän tarvitaan vapaata ja oppilaan omista edellytyksistä lähtevää kasvuilmapiiriä, joka antaa tilaa yksilölliselle prosessoinnille. (Heikkilä 1984, 101–105.) Musiikissa tunne välittyy tulkinnallisista seikoista, kuten artikulaatiosta, fraseerauksesta, temposta, nyansseista ja rubatosta. Tunteet voidaan kokea vastakohtapareina, kuten jännityksenä ja purkauksena, liikkeenä ja rauhana, läheisyytenä ja kaukaisuutena tai intohimona ja kylmyytenä. Tunneperäistä luovuutta voi kehittää laulamalla ja soittamalla tunteella ja kuuntelemalla esiintyjä joille musiikki on elämää suurempi asia. (Jorgensen 2008, 238.) Tässä opettajalla on varmasti merkittävä rooli esimerkin antajana.

Avoimuutta voi kehittää tarjoamalla oppilaille kokemuksia ja elämyksiä siitä, miten maailman voi nähdä monella tavalla. Tähän tarkoitukseen sopii erinomaisesti eri musiikkikulttuureihin tutustuttaminen. Itsekuria taas voi kehittää korostamalla harjoituksen merkitystä ja näyttämällä oppilaille, että harjoittelu palkitaan. Tämä voisi olla vaikka systemaattista soitinten hallinnan opettamista.

Itsenäisyyttä voi kannustaa antamalla oppilaille enemmän vastuuta. Esimerkiksi Elliot (1995, 234) kehottaa opettajia kannustamaan oppilaita löytämään itse mahdollisuuksia muodostaa itsellensä musiikillisia projekteja, suunnitella omia esityksiä itsekseen tai yhtyeissä, luoda eri ratkaisuja tulkinnallisiin, improvisaatio tai sävellysongelmiin tai suunnitella omia tulkintoja, sovituksia, tai muokata valmiita sovituksia.

Musiikkikasvatuksella on myös oivat mahdollisuudet kasvattaa oppilaita riippumattomuuteen muista ja muiden mielipiteistä. Musiikkikasvatus voi myös kehittää ja laajentaa opiskelijan musiikkimakua ja herätellä oppilasta miettimään, miksi hän pitää jostain musiikista, siksi että se on hyvää vai siksi että kaveritkin pitävät. Elliot (1995, 234) näkee, että oppilaita pitäisi kannustaa arvioimaan esityksiä ja sävellyksiä onnistumisen ja luovuuden näkökulmasta, jolloin heidän musiikilliset arvonsa kehittyvät, mikä kehittää heidän kykyään valita parhaita mahdollisia musiikillisiä ratkaisuja.

4 LUOVA PROSESSI

Tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, voiko luovan prosessin ja luovan tuotteen erottaa toisistaan. Itse päädyin käsittelemään niitä eri luvuissa asian laajuuden vuoksi. Luovaa

prosessia voidaan lähestyä monelta eri kannalta. Sitä voi ajatella esimerkiksi luovana tekona. Merikallio-Nyberg (1974, 106–107) jakaa luovat teot produktiivisiin luoviin tekoihin (kirjan kirjoittaminen, säveltäminen), esittäviin luoviin tekoihin (laulaminen, tanssiminen) sekä luovaan vastaanottamiseen (taideteoksen persoonallinen kokeminen, ymmärtävä vastaanottaminen, henkilökohtainen tulkinta). Tämä on mielestäni hyvä ajatus, sillä helposti luovana toimintana tulee pidettyä vain produktiivisia luovia tekoja ja ehkä esittäviä luovia tekoja, mutta usein unohtaa, että taiteen kokeminenkin on yhtäläillä luovaa. Tämän mallin mukaan oikeastaan kaikkea musiikintunnilla tapahtuvaa voisi siis pitää jo lähtökohtaisesti luovana. Malli ei kuitenkaan valota, missä kaikessa luovassa teossa voi olla kyse tai millaisia prosesseja sen taustalla voisi olla.

4.1 Primääri – ja sekundääriluovuus

Suosittu tapa (esim. Maslow 1970) on jakaa luovuus primääriin ja sekundääriseen luovuuteen. Primääriluovuus on tiedostamattomasta kumpuavaa todellisia uusia keksintöjä tuottavaa luovuutta. Se on jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien, mutta heikkenee lapsen kehittyessä. Sekundäärinen luovuus taas on rationaalista tuotteliaisuutta, työstöä ja pelkistystä. Todellinen luovuus on näiden kahden asian yhdistämistä. (Heikkilä 1982, 20, Ruth 1985a, 27).

Primääriluovuutta muistuttavia kuvauksia nimetään luovuuskirjallisuudessa monilla eri termeillä. Heikkilä (1985, 109) puhuu tästä korkeatasoisena tiedostamisena ja käyttää myös ilmaisua intuitiivinen ja tavanomaisesta poikkeava tietoisuuden tila. Kris (1952, Heikkilän 1995, 44 mukaan) taas puhuu primääriluovuudesta inspiraatiovaiheena. Mahdollisesti näillä termeillä on jonkinlaisia merkityseroja, mutta luovuuskirjallisuudessa niitä käytetään melko sekaisin, joten olen minäkin tässä päättänyt kuvaamaan samaa asiaa monilla eri termeillä.

Psykodynaamista lähestymistapaa edustava Kris (1952) kuvaa inspiraatioksi nimeämäänsä vaihetta Freudin teorioiden pohjalta ajanjaksona, jolloin ego kadottaa hetkeksi kontrollin ajatteluprosessista, mikä mahdollistaa pääsyn esitietoiselle ajattelun tasolle. Tämän hän näkee eräänlaisena taantumana ”minän palveluksessa”, mikä on olennainen mekanismi luovassa prosessissa. (Heikkilä 1995, 44–46.) Uusikylä esittää, että luovat ihmiset uskaltavat antautua tällaisten prosessien vietäväksi ja käyttää henkisen kontrollin (ego-kontrollin) löysentämistä helpottaakseen luovaa prosessia. He osaavat vaihdella mielentilaansa epärationaalisesta

rationaaliseen ja harkittuun. (Uusikylä 1999, 64.) Tämä teoria selittäisi hyvin, miksi monet ihmiset pyrkivät päihtyneeseen tilaan helpottaakseen luovaan tilaan pääsyään. Jung näkee, että persoonallisen tiedostamattoman lisäksi ihmisessä vaikuttaa myös kollektiivinen tiedostamaton kerros. Luodessaan taiteilija käsittelee tätä yleismaailmallisiin arkkityyppeihin sisältyvää kollektiivista kokemusvarastoa. (Uusikylä 1999, 24-25, Jungiin (1959) viitaten.)

Hägglundin (1985) näkee, että kuvittelu ja mielikuvitusmaailmaan hyppääminen on ihmiselle välttämätöntä, jotta hän pystyy työstämään traumojansa ja kehittymään. Hän kuvaa tätä työskentelynä ”oman minän palveluksessa”. (Hägglund 1985, 139.)

Voiko tällaista jopa mystisyyden rajamailla oleilevaa ilmiötä sitten harjoitella? Merikallio-Nyberg esittää, että inspiraation voisi myös pakottaa ja luoda. Hän näkee, että ihminen voi kehittää itsessään taitoa tavoittaa inspiraatio ja olla avoin sille. Avain tähän on kyky keskittyä ja löytää uutta. (Merikallio-Nyberg 1974, 104–105). Heikkilä ehdottaa rentoutumisen harjoittelemista ja kontrollin puijaamista, jotta pääsee tilaan, jossa voi käyttää ”esitietoisien sielunelämän” aineksia eli assosoida vapaasti. Hän näkee, että vain näitä prosesseja kokemalla voi ratkaisuisissa yltää persoonalliseen ja omaperäiseen tuottamiseen. (Heikkilä 1984, 112.)

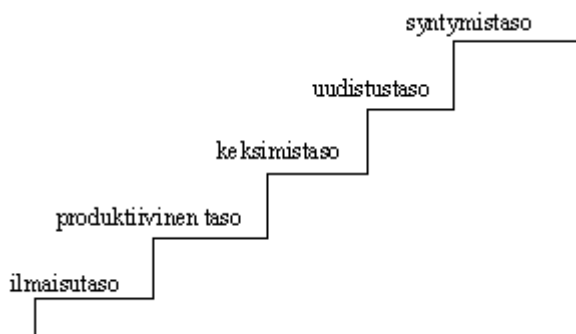
Musiikissa intuitio liittyy kokonaisuuden havaitsemiseen. Jorgensen (2008) esittää intuition kokonaisvaltaisena tajuna siitä, mitä tapahtuu ja mitä pitäisi tapahtua. Erityisesti musiikin esityksessä tämä on läsnä (ilmeisesti koska musiikki tapahtuu hetkessä), ja Jorgensen näkee, että siten intuitiota voi parhaiten kehittää juuri tekemällä musiikkia. Se on tärkeä osa musikaalista kehittymistä, ja esiintyvät taiteilijat oppivat luottamaan siihen. (Jorgensen 2008, 239.)

Sekundääriluovuus taas voidaan nähdä jonkinlaisena ongelmanratkaisuna, mikä usein nähdään myös synonyymina luovuudelle. Hahmopsykologian edustajat eivät halua käyttää luovuus-sanaa, vaan puhuvat mieluummin ongelmanratkaisusta tai produktiivisesta ajattelusta, mikä vaatii kykyä muotoilla ongelma uudestaan. Tällaista luovuutta voidaan kutsua *konvergentiksi luovuudeksi*, jossa tavoitteena on löytää yksi mahdollisimman hyvä ratkaisu. Assosiaatioteoreetikot näkevät, että uudet ajatukset syntyvät kun ideoita yhdistetään assosiaatioiden avulla ja että luovuus syntyy miellelyhtymien lukuisuuden ja epätavallisuuden pohjalta. Tällainen *divergentti luovuus* keskittyy mahdollisimman monien eri vaihtoehtojen

kehittelyyn.(Heikkilä, 14–15.) Useimmat luovuutta kehittävät ja mittaavat menetelmät keskittyvät juuri sekundääriluovuuteen.

4.2 Taylorin luovan prosessin malli

Taylor (1959) on hahmotellut luovan prosessin teorian, jossa luovan prosessin esitetään etenevän portaittain tasolta toiselle. Malli lähestyy luovaa prosessia luonnehtimalla kunkin prosessin tuotetta. Taylorin malli ei tyydy jakamaan luovuutta vain primääri- ja sekundääriluovuuteen, vaan erottaa viisi eri tasoa: ilmaisutason, produktiivisen tason keksimistason, uudistustason ja syntymistason. Oman tulkintani mukaan näistä tasoista ilmaisutaso edustaa primääriluovuutta, kaksi seuraavaa enimmäkseen sekundääriluovuutta ja kaksi viimeistä mahdollisesti näiden molempien yhdistelmää.



Kuva 1. Taylorin (1959) teorian malli

Bach (1973, 26) kritisoi Taylorin mallia siitä, että hän määrittää prosessin tuotteen kautta ja olettaa, että luovan prosessin lopputuloksena on aina jokin luova tuote. Hän näkee, että luovaa prosessia ei voi lähestyä tuotteesta käsin vaan luova prosessi tulee nähdä kokonaisuutena. Hän tarjoaa tilalle prosessiteoriaa, jossa luova prosessi nähdään kolmena sisäkkäisenä ympyränä, joista sisimmäinen edustaa ilmaisullisia piirteitä (spontaanisuus, miellelyhtymien vapaa leikki), seuraava produktiivisia piirteitä (ongelma-alueen uudelleen hahmottaminen ja uusien yhteyksien keksiminen) ja uloin ongelmanasetteluun liittyviä piirteitä (alituinen taipumus nähdä uusia ongelmia tehtävien ratkaisuisissa ja uusien hypoteesien muodostaminen). Tärkeää on, että luovan prosessin osat eivät ole sidoksissa aikaan vaan kaikki tapahtuu samassa hetkessä. Lisäksi hän luonnehtii Taylorin tasojaottelua epäselväksi ja suosii mallia siitä, ettei siitä selviä, mikä on luonteenomaista korkeimman tason luovuudelle. Hän näkee, että luovuuden korkeinta tasoa voitaisiin kutsua ongelmanasettelun tasoksi olettaen, että jatkuva taipumus nähdä uusia ongelmia olisi luovuuden korkeimpien tasojen olennaisimpia piirteitä.

(Bach, 1973, 26–27.) Itse näen tämän jonkinlaisena luovuuden metataitona ja jopa persoonallisena taipumuksena, joka ohjaa huomion kohdistamista, joka liittyy enemmän luovan persoonan käsitteeseen.

Koska en ole kehittämässä kaikenkattavaa luovuuden teoriaa, vaan etsimässä tapoja jäsentää luovuuden kehittämistä musiikkikasvatuksessa, koen Taylorin mallin kaikkine epäloogisuuksineen hyvänä lähtökohtana. Mielestäni malli on kattava, eikä tyydy jakamaan luovuutta vain primääri- ja sekundääriluovuuteen vaan erottaa viisi eri luovan prosessin tasoa.

4.2.1 Ilmaisutaso

Ensimmäinen taso on ilmaisutaso, joka on kaiken perusta. Siinä taidoilla, omaperäisyydellä ja tuotoksen laadulla ei ole merkitystä, vaan tärkeintä on spontaanisuus ja vapaus, jotka luovat pohjan monimutkaisemmille luoville taidoille. Mitä spontaanimpia ja itsenäisempiä lasten annetaan olla, sitä luovempia heistä tulee. Tässä vaiheessa ei missään nimessä saa kritisoida lasten työtä, sillä vapaa kokeilu yrittämisen ja erehdyksen kautta on välttämätöntä lapsen myöhemmälle kasvulle. (Taylor 1959, 55–56.)

Monet tutkijat eivät pidä tämän tason luovuutta vielä luovana toimintana. Elliot (1995) kutsuu tällaista luovuutta spontaaniksi omaperäisyydeksi ja painottaa, että luovat pyrkimykset ovat tietoisia. Hänen mukaansa lasten omaperäiset ideat ja vesivärimalaukset saattavat aikuisista vaikuttaa hyvin luovilta, mutta ovat spontaanin omaperäisyyden tuotosta, reagointia ympäristöön vailla tietoista harkintaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi säveltäjä tietäisi aina mitä tekee, mutta hänen toimintansa on kaikesta huolimatta päämääräorientoitunutta. (Elliot 1995, 221–222.) Luulen, että tämä on yleinen väärinkäsitys luovuudesta keskusteltaessa ja luovuus saatetaankin helposti käsittää tilana, jossa mikä tahansa on sallittua ja mikä vain on luovaa, mikä ei tietenkään ole tarkoituksenmukaista oppilaiden kehittämiseen tähtäävän opetuksen suunnittelussa. Myös Liikanen (1972, 118) kokee, että jos peruskoulun tavoitteena on yksilöiden luovuuden kehittäminen, tulisi korkeampien luovuuden tasojen kehitystä tukea myös taideaineissa, joissa hänen näkemyksensä mukaan keskitytään lähinnä ilmaisutason luovuuden kehittämiseen.

Kuten todettu, ilmaisutason luovuutta tarvitaan kuitenkin muun luovuuden pohjalle, joten koulussa tulisi välillä rohkaista myös vapaaseen ilmaisuun. Ilmaisutason luovuutta voi

kehittää rentoutumis, jännityksenlaukeamis, keskittymis – ja aistiharjoituksilla sekä kontakti-että turvallisuusharjoituksilla. (Liikanen 1972, 118)

4.2.2 Produktiivinen taso

Toinen taso on nimeltään produktiivinen taso. Siinä osoitetaan jonkin asian hallintaa ja luovassa tuotoksessa on nähtävissä uusi omaksuttu taito, mutta tuotoksen ei tarvitse juurikaan erottua kaltaisistaan. Produktiivisessa tasossa korostuu realismi, objektiivisuus ja loppuunsaattaminen ja sitä voisi sanoa tekniseksi tasoksi. Tätä tasoa tulisi alkaa kehittää noin neljännelle luokalle (keskiasteelle) siirryttäessä (Taylor 1959, 56.)

Produktiivisen tason tuottaminen vaatii oppilailta kyseiseen aiheeseen liittyviä kokemuksia, sosiaalisuutta sekä monipuolista taitojen ja tietojen hallintaa (Liikanen, 1972, 118). Monissa musiikkikasvatusmenetelmissä kuten Orff-, Dalcroze- ja Kodaly menetelmissä tämä on yksi tapa perustella omaa keksintää musiikinoppimisessa. Asiat opitaan paremmin, kun niitä sovelletaan itse ja niitä kokeillaan. Tämän tason harjoituksia voisi olla vaikka improvisaatiot opituilla sävelillä, asteikoilla ja rytmeillä.

4.2.3 Keksivä taso

Kolmannessa, keksivässä tasossa toimivassa luovuudessa on joustavuutta löytää uusia ja epätavallisia suhteita aikaisempien irrallaan olevien asioiden välillä. Siinä ei luoda uusia asioita sinänsä, vaan yhdistellään vanhoja palasia uusilla tavoilla. Tälle tasolle yltävät yksilöt käyttävät työkalujaan omaperäisesti, keksivät omia työkaluja ja tulkitsevat asioita omalaatuisella tavalla. Tällä tasolla toimivat monet tiedemiehet, taiteilijat ja keksijät, jotka etsivät uusia tapoja nähdä vanhoja asioita. Tämän tason luovien prosessien hallintaa tulisi alkaa kehittää yläkouluun siirryttäessä. (Taylor 1959, 56)

Musiikissa tätä tasoa edustaa tehtävät, joissa eri musiikin elementtejä käytetään musiikillisen keksinnän apuvälineenä ja ikään kuin rakennetaan omia tuotoksia yhdistelemällä omaksuttuja palasia haluamallaan tavalla. Omia työkaluja voidaan kehittää esimerkiksi keksimällä uusia soittimia, liikkeitä, äänenkäyttötapoja ja uusia tapoja soittaa.

Työkalujen omaperäiseen käyttöön kannustavat erilaiset luovassa musiikkikasvatuksessa usein käytettävät tehtävät, kuten improvisoiminen ostinatojen päälle, omien rytmien, melodioiden ja koreografioiden kehittäminen ja omien välisoittojen keksiminen.

Ongelmanratkaisua vaaditaan kun mietitään millaisia rytmikuvioita mahtuu tietyn tahdin sisälle tai mitkä sanat voisivat kuvata tiettyä rytmiä. Tällaista toimintaa voisi olla myös sovitukselliset tehtävät tai erilaisten musiikillisten ongelmien ratkaisut, kuten miten tuottaa joku tietty ääni tai miten kuvata jotain tiettyä asiaa äänellisesti. Myös säveltäminen vaatii ongelmanratkaisua. Jos on tarkasti määritelty vaikka raamit, kuten harmonia, rytmi, tai sanoitus, tulee säveltäjän löytää ratkaisu, joka sopii raamien sisään. Myös yksinkertaisemmat sävellystehtävät, kuten luoda fraasi joka loppuu toonikaan, vaativat ongelmanratkaisukykyä.

Pyrittäessä ideoiden suureen määrään, on ryhmällä hyvä lähtökohta. Ryhmä tuottaa parhaimmillaan paljon ideoita, kunhan vain ilmapiiri on siihen kannustava. Muiden ideat auttavat myös toisia oppilaita, ja kaikki voivat hyötyä yhteisistä ideoista. Itse ainakin olen vaikka sovituskurssilla oppinut paljon muiden sovituksista ja saanut niistä hyviä ideoita itselleni. Samassa yhteydessä oppilaat voivat oppia toisten ihmisten ideoiden kunnioittamista, toisten ideoiden kehittämistä ja yhdessä luomista.

Kurkela (1994) esittää, että musiikkia kuunnellessamme myös luomme aina oman musiikkikokemuksemme ja muodostamme mielekkäitä kokonaisuuksia. Hän näkee, että musiikin kuuntelu on aina tekemistä ja oppimista, ilman värähtelyjen muuttamista merkityksellisiksi tapahtumiksi ja sisällöiksi. (Kurkela 1994, 410.) Baroni (2006) taas näkee, että ollakseen luovaa musiikin kuunteluun tulee liittyä luovaa ongelmanratkaisua. Sitä voi esiintyä esimerkiksi silloin, kun kuuntelija yllättyy musiikin käännteistä ja joutuu tulkitsemaan musiikkia uudella tavalla. (Baroni 2006, 91.)

4.2.4 Uudistustaso

Kun yksilö on omaksunut alansa perusperiaatteet niin perinpohjaisesti, että pystyy kehittämään sitä, hän toimii uudistustasolla. Päästäkseen käsiksi perustavaa laatua oleviin aiheisiin, yksilöllä täytyy olla taito muodostaa käsitteitä abstrakteista asioista. Taiteessa usein jonkin taidesuuntauksen kehittäjää pidetään tällaisena uudistajana, mutta kuitenkin jonkin koulukunnan seuraajana. (Taylor 1959, 59) Musiikkikasvatuksessa tällaisia uudistajia voisivat olla Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze ja Zoltán Kodály.

Koulumusiikin opetuksessa näin korkeille luovan prosessin tasoille tuskin kurkotetaan, mutta opettaja voi aina pyrkiä oppimaan lisää alaansa ja uudistamaan sitä tai ainakin omaa opetustaan. Toisaalta jonkun harmonian päälle improvisoimisen tai teeman muuntelun voisi ymmärtää tällaiseksi. Onhan siinä omaksuttu melodia niin hyvin, että pystyy muuntelemaan sitä tai että ymmärtää harmonian niin hyvin, että pystyy keksimään siihen melodian päälle.

4.2.5 Syntymistaso

Viimeinen ja korkein taso on syntymistaso, uutta luova taso, jossa syntyy jokin täysin uusi periaate tai oletus. Tieteessä tälle tasolle ovat yltäneet esimerkiksi Einstein ja Freud, taiteessa Picasso ja Wright. Usein ihmiset ajattelevat tätä tasoa puhuessaan luovuudesta. (Taylor 1959, 60–61).

4.3 Luovan prosessin neljä vaihetta

Taylor määrittelee usein siteeratun Wallasin mallin (1925) pohjalta neljä luovan prosessin vaihetta, joita ovat valmisteluvaihe, hautumisvaihe, oivallus ja todentaminen. Nämä eivät kuitenkaan välttämättä seuraa järjestyksessä toinen toistaan, vaan vaikuttavat toinen toisiinsa ja saattavat esiintyä päällekkäin tai eri järjestyksessä (Taylor 1959, 64). Tietenkin prosessi on paljon monimutkaisempi ja Taylor (1959, 64) painottaakin, että malli on tehty vain yksinkertaistamisen vuoksi. Mielestäni malli kuitenkin avaa paljon näkökulmia siihen, mitä luova prosessi voisi olla ja sitä kautta herättää ajatuksia sen ohjaamiseksi koulun musiikintunneilla.

4.3.1 Valmisteluvaihe

Tässä tärkeässä vaiheessa yksilö kerää tietoa ja kokemuksia luovuutensa aineksiksi. Taylor (1959, 62) näkee, että se, kuinka paljon materiaalia on kerännyt ja mitä sillä tekee, määrää luovan tuotoksen laadun ja määrän. Mielestäni tässä näkökulmassa kuitenkin unohdetaan, että luomiseen liittyy paljon muutakin kuin materiaalin yhdistäminen uudella tavalla. Ehkä kyseessä on enemmänkin musiikillisen sanavaraston kerääminen, jolloin laaja aineisto helpottaa idean ilmaisua. Eihän sanavarastollakaan tee mitään ellei ole mitään sanottavaa.

Valmisteluvaiheessa tärkeitä ominaisuuksia ovat herkkyys havainnoida ulkoista ja sisäistä maailmaa ja kiinnostus ympäröivään maailmaan, jotka tuovat materiaalin josta luoda. Havainnoinnin kannalta on myös hyvä, jos yksilö ei ole liikaa omaksunut kulttuurinsa yleisiä stereotyyppioita ja ennakkoluuloja, vaan on avoin havainnoimaan vapaasti. Toisin sanoen mitä vähemmän ihmisellä on kategorioita, sitä vapaammin hän pystyy yhdistelemään asioita toisiinsa uudella tavalla ja luoda epätavallisempia ratkaisuja. (Taylor 1959, 62–63.) Valmisteluvaiheessa erityisen tärkeää on joustava havainnointi. Siihen liittyy olennaisesti se, miten luokittelee havaintojaan. Havainnot voidaan luokitella sisällön, muodon tai käyttötarkoituksen mukaan. (Taylor 1959, 69)

Musiikkikasvatuksessa nostaisin kuuntelun ja katselun tärkeimmäksi tavaksi kehittää havainnointia. Koska havainnointiin liittyy myös luokittelu, on tärkeää keskittyä kuulemansa analysoimiseen. Sitä voi harjoitella esimerkiksi erilaisin kuunteluharjoituksin, kuten nuoteista luvun, solfaamisen ja nuoteista soittamisen avulla, sekä nauhoittamalla esityksiä ja harjoituksia (Jorgensen 2008, 238). Havainnoinnin voi kohdistaa myös vaikkapa kappaleen muotoon, orkestraatioon, sovituksellisiin asioihin tai taiteelliseen tulkintaan. Tärkeää on keskustella niistä yhdessä ja verrata havainnoiteja, jotta oppilaat ymmärtävät havainnoimisen moniulotteisuuden, että omat havainnot eivät ole ainoita oikeita. Toiminnallisia kuunteluhavainnointia kehittäviä tehtäviä voisivat olla esimerkiksi matkimiseen perustuvat kaikutehtävät tai improvisoiminen yhdessä, joka vaatii tarkkaa kuuntelua, jotta oman improvisoinnin pystyy sopeuttamaan ympäröivään äänimassaan.

Shelley Katsh ja Carol Merle-Fishman (1998) näkevät musiikin kuuntelun olevan aina luovaa toimintaa, sillä kuunnellessamme musiikkia imemme itseemme musiikintekijöiden luovia ideoita. Näin keräämme materiaalia luovaan varastoomme, josta voimme myöhemmin itse ammentaa luodessamme itse musiikkia. (Katsh & Merle-Fishman 1998, 50–51.) Tätä kehittääkseen tulisi opettajan tarjota mahdollisimman paljon erilaisia virikkeitä soittamalla musiikkia laajasti eri genreistä ja kulttuureista sekä rohkaista oppilaita perehtymään oma-aloitteisesti vieraampaan musiikkiin.

Schafer (1975, 13) nostaa perinteisen musiikinkuuntelun rinnalle myös ympäristön kuuntelun. Hän painottaa, että ääniympäristö on tärkeä tiedon lähde ja että on tärkeää kuunnella ympäristöään ja erityisesti ymmärtää, miten paljon melua nykypäivänä on. Muuten turrumme,

emmeä enää kuule kunnolla. Hänen lähestymistapansa on käsitellä maailman äänimaisemaa valtavana sävellyksenä, jonka luomiseen ihminen osallistuu.(Shafer 1975, 13–14)

Kuuntelu ei tietenkään ole ainoa tapa havainnoida. Dalcroze lähestymistavassa yhdistetään kinesteettinen-, tunto-, kuulo- ja näköaisti. Erityisen tärkeä osa metodia on liike, jota käytetään havainnoinnin apuvälineenä esimerkiksi kuunteluharjoituksissa.(Mead 1994, 3,12.)

Havainnointi voi olla myös aktiivista. Erilaiset ääneen ja soittimiin tutustumiset, soittotapojen kokeilut, äänilähteisiin tutustumiset kerryttävät materiaalia oman luomisen pohjalle. Tämän näkemyksen pohjalta voisi olla hyvä ajatus aloittaa luovat harjoitukset omistamalla pieni hetki vapaalle kokeilemiselle ja tutkimiselle. Yhtätoista eri säveltämisen, improvisaation ja sommittelun opasta tutkinut Marjamäki (1995, 44) toteaaakin melkein kaikkien harjoitusten alkavan äänien kokeilemisellä ja etsimisellä.

4.3.2 Hautumisvaihe

Hauduttamisvaiheen aikana kokemuksia työestetään vapaasti yhdistellen. Tämä vaihe on tiedostamaton ja saattaa olla myös epämielinen, sillä siihen liittyy epävarmuutta, kun ollaan turvattomalla maaperällä eikä ole valmiita raameja. Tarvitaan tietty määrä aikaa, että palaset yhdistyvät merkityksellisesti. Mitä enemmän vapaita palasia on, sitä merkityksellisempi luova tuotos saattaa olla. (Taylor 1959, 63.) Vapailla palasilla tarkoitetaan siis palasia, jotka eivät ole ennalta määriteltyjä, esimerkiksi musiikissa tämä voisi tarkoittaa, ettei kappaleen rakennetta ole valmiiksi määritelty tai ettei ole päätetty, että tämä lause pitää loppua sanoon joka rimmaa tuon sanan kanssa. Hauduttamisvaiheeseen liittyy olennaisesti aika, päiväuneksiminen ja epävarmuus. Näistä asioista ovat monet kirjoittaneet luovuuden yhteydessä.

4.3.2.1 Aika

John UpJohn kirjoittaa 20 prosentin politiikasta, jonka tarkoituksena on jättää 10-20 prosenttia työajastaan ohjelmoimatta. Tämä aika on havaittu tuotteliaaksi, sillä silloin syntyy uudet ideat. (UpJohn, 175-176). Tämä on mielestäni nerokas idea, jota jokaisen luovuuttaan vaalivan ihmisen tulisi soveltaa elämässään. Ohjelmoimaton aika ei tarkoita sitä, ettei tekisi mitään, vaan enemmänkin että keskeyttää hetkeksi tietoisesta työskentelystä ja ratkaisujen etsinnän. Heikkilä (1982, 10) toteaa, että psykoanalyttisen käsityksen mukaan looginen ja

rationaalinen ajattelu rajoittavat uusien ratkaisujen muodostamista auttavia mentaalisia prosesseja ja siksi päiväunilla ja fantasioilla voisi tehostaa luovaa ajattelua. Kyseessä on siis aivotila, joka voidaan saavuttaa luopumalla hetkeksi rationaalisesta ajattelusta.

Richard Murray-Schafer (1979, 69) pohtii, voisiko opetuksessa käyttää energiaa siihen, että antaa vain asioiden tapahtua. Onko kaikki aika tarpeen käyttää tehokkaaseen opetukseen, vai olisiko luovilla tauoilla paikkansa myös musiikintunneilla. Käytännössä tällaiset tauot voisi järjestää vaikka pitämällä jonkin keventävän musiikillisen tuokion. Kaksoistunnilla välitunnitkin voisivat olla tällaista aikaa. Musiikin siivittämät rentouttamisharjoituksetkin varmasti mahdollistaisivat tällaisen päiväunelmoinnin ja fantasioinnin. Taukojen ei välttämättä tarvitsisi olla edes pitkiä, vaan vaikka ihan muutaman minuutin mittaisia hengähdystaukoja.

Elliot (1995, 234) painottaa, että oppilaat tarvitsevat aikaa että voi luoda, valikoida, työstää ja muokata esityksiään, tulkintojaan, sävellyksiään ja sovituksiaan Tällöin kehitetään oppilaiden kykyä työstää ja viimeistellä, mitkä ovat epäilemättä tärkeitä taitoja. Myös Joanna Glover (2000) näkee, että häiritsemätön aika, jolloin oppilas voi rauhassa kehittää ideoitaan ja uppoutua työhönsä, on tärkeä musiikillisten ideoiden löytymiselle. Hän muistuttaa myös, että luokkahuoneen ulkopuolinen aika on jokaisen ulottuvissa, jos oppilas on vain motivoitunut käyttämään sitä. (Glover 2000, 128.) Toisin sanoen suurten luovien keksintöjen ei tarvitse tapahtua luokkahuoneessa, vaan opettaja voi ehkä antaa kipinän ja innostuksen luovaan työhön, jota oppilas voi sitten jatkaa omalla ajallaan.

Glover (2000, 129) esittää myös, että joskus paine musiikin tuottamiseen lyhyessä ajassa saattaa antaa ideoille potkua. Myös osa Jantusen (1994) tutkimukseen vastanneista opettajista näki, että työskentelyyn ei saisi antaa liikaa aikaa, sillä muuten energiaa kuluu liikaa vaihtoehtojen punnitsemiseen. Työhön pitäisi käydä heti käsiksi ja valmistusaikaa olisi 10–15 min. (Jantunen 1994, 70.) Ollessani Orff-kurssilla kesällä 2011, tätä menetelmää käytettiin jatkuvasti ja koin sen aluksi stressaavana ja epäpalkitsevana, kun piti tuottaa niin nopeasti jotain esityskelpoista. Toisaalta tällä työskentelymuodolla saatiin nopeassa ajassa monta ilahduttavaa esitystä. Työskentelytapaan kyllä tottui, ja ennen kaikkea oppi ymmärtämään, ettei luominen aina ole niin vakavaa, eikä haittaa, jos esitykset eivät mene aivan niin kuin on suunnitellut. Kyseessä on varmasti myös persoonalliset asiat, toisille päätösten tekeminen on

vaikeampaa kuin toisille ja tällaisten ihmisten on varmaan myös hyvä harjoitella nopeaa päättämistä. Toisaalta toisille tekee hyvää harjoitella harkitsemista ja punnitsemista.

4.3.2.2 Epätietoisuus

Luovaan prosessiin kuuluu myös se, ettei voi koskaan tietää, mitä on syntymässä, eikä voi koskaan tietää varmasti milloin idea on valmis. Epätietoisuus ja epävarmuus työn tuloksesta voi kuitenkin olla monista pelottavaa ja epämukavaa. Silloin on houkuttelevaa luokitella syntyvä asia ja tehdä sille raamit sen sijaan että antaisi sille mahdollisuuden kehittyä joksikin aivan uudeksi. Sternberg ja Williams (1996, 28) kannustavatkin opettajaa rohkaisemaan oppilaitaan sietämään ja kasvattamaan ajanjaksoa, jolloin ideat eivät vielä ole täysin muotoutuneet, ja odottamaan optimaalista ratkaisua. Kyse on mahdollisesti myös siitä, uskaltaako luovan prosessin viedä mukanaan, uskaltaako antaa sävellyksen kehittyä omia teitään silläkin uhalla, että se ei kuulostakaan hyvältä vai tyytyykö antamaan sille muodon, joka sopii vallalla oleviin estetiikkakäsityksiin.

4.3.3 Oivallusvaihe

Hautumisvaihetta seuraa oivallusvaihe, niin sanottu ”ahaa-elämys”. Tähän ei voi tietoisesti vaikuttaa, vaan se tapahtuu täysin yllättäen, kun palaset ovat löytäneet paikkansa. Näin syntynyt uusi järjestys tai uusi idea on nyt yksilön käytettävissä, ja hänen on päätettävä mitä hän sillä tekee, miten työstää eteenpäin ja miten kommunikoi siitä muiden kanssa. Oivallusvaihe voi kuitenkin tapahtua vain, jos yksilö on tarpeeksi avoin uusille ideoille eikä ole liian kiintynyt vanhoihin malleihinsa. (Taylor 1959, 56–66.)

4.3.4 Toimintavaihe

Viimeisessä vaiheessa sisäinen oivallus muutetaan sanalliseen tai sanattomaan objektiiviseen muotoon, jonka pystyy jakamaan muiden kanssa. Tähän tarvitaan suuri määrä tietoa ja oman alan kielioppia, joilla kääntää sisäinen kokemus symboleiksi. Jokaisella on kuitenkin piilevänä tällainen kyky. Valitettavasti usein ihmisiltä puuttuu halu tai taito työstää ideoitaan eteenpäin tai kommunikoida niistä muiden kanssa ja monet hyvät ideat jäävät toteuttamatta. (Taylor 1959, 66, 73)

Koulutuksen potentiaali tämän prosessin tukemiseen on valtava. Oppimalla tietoja ja taitoja yksilö voi aina vain paremmin ilmaista taiteellisia ideoitansa ja saada niitä kuuluvaan ja näkyvään muotoon. Tässä painotetaan sekä muusikon taitoja, että teoreettisia taitoja. Oppimalla instrumentin soittamisesta oppilas pystyy saamaan kuultavaksi mahdolliset ideansa. Oppimalla teoriaa oppilas pystyy saamaan tuotoksensa muotoon, jolla pystyy välittämään ideansa paremmin muille. Esimerkiksi kappaleiden säveltämisessä on hyötyä nuottikirjoituksen taitamisesta tai jonkinlaisesta ymmärryksestä kappaleen rakenteista. Tosin liika ymmärrys voi taas haitata muita prosesseja, kuten hautumisvaihetta, jos on liian selvät raamit sille, millaista musiikin pitäisi olla. Toisaalta kuitenkin mitä enemmän on tietoja ja taitoja, sitä laajempi musiikillinen sanavarasto on ja sitä vapaammin pystyy kommunikoimaan. Kyse on ehkä enemmänkin siitä, antaako tietojensa vaikuttaa ja muodostaa liian valmiita kehyksiä ideoita kypsytellessään.

Riippuen toiminnasta aina ei ole aikaa pohdinnalle. Jos on kyse improvisoinnista, täytyy soittajan salamannopeasti havainnoida mitä muut soittavat, suorittaa ongelmanratkaisuprosessi ja tuottaa omalla soittimellaan tai äänellään siihen sopiva ratkaisu.

5 LUOVA TUOTE

Musiikissa luova tuote voi olla sävellyks, improvisointi, sovitus, koreografia, äänimaisema, uusi tapa tuottaa ääntä tai oman soittimen kehittäminen.

5.1 Mikä on uutta?

Hakanen (1980) määrittelee luovan työn sellaiseksi, että tulos on yksilön itsensä saavuttama ja se on hänelle uusi ja merkitsevä. Tällöin se on ilmaantunut hänen tajuntaansa hänen oman tietojenkäsittelyprosessinsa tuloksena. (Hakanen 1980, 19.) On vaikea määritellä, kuinka paljon työn on erottava edellisistä ollakseen uutta. Usein kuultu sanonta ”hyvät lainaa, parhaat varastaa” kertoo humoristisesti sen tosiasian, että niin kauan kuin musiikkia on tehty, on aikaisempia teoksia lainattu enemmän tai vähemmän. Radiosta kuultavat tämän päivän kappaleet muistuttavat hyvin paljon toisiaan. Toisaalta voidaan miettiä, onko idea uusi, jos joku toinen on jo keksinyt sen keksijän tietämättä. Onko mahdollista omaksua joku idea

alitajuisesti ja toistaa sitä omanaan? Ehkä olennaista on kuitenkin uuden keksimisestä syntyvä riemu, oma sävellyks on oma sävellyks vaikka se kuulostaisikin joltain kappaleelta.

5.2 Millainen tuotos on luova?

Hakanen (1980, 20) näkee, että yksi luovan työn kriteereistä on se, että sekä aikaansaaja itse että hänen ympäristönsä pitävät työn tulosta uutena ja merkittävänä. Oikeastaan vain ympäristö ja ympäröivä konteksti voi määrittellä tuotteen luovuuden. Riippuu ajasta ja kulttuurista, minkälainen tuotos nähdään milloinkin luovana ja merkittävänä. (esim. Hakanen 1980, 20–21, Heikkilä 1982, 28.) Usein suurien nerojen töitä onkin arvostettu vasta vuosikymmeniä heidän kuolemansa jälkeen.

5.3 Oman tuotteen jakaminen muille

Luovan tuotteen, kuten oman sävellyksen tai sovituksen valmistuminen on varmasti jokaiselle mahtava elämys. Hakanen (1980) huomauttaa, että myös ympäristön hyväksyntä tuotokselle on tärkeää. Silloin ihminen voi kokea olevansa pätevä, kunnioittaa itseään enemmän ja kokee olevansa yhteisönsä huomionarvoinen jäsen. (Hakanen 1980, 19.) Hägglund (1985) lisää, että on myös tärkeää, että luovan työn tekijä kokee sanomansa on menneen perille, muuten hän kokee epäonnistuneensa. Henkilöstä riippuen tähän voi riittää yhdenkin ihmisen positiivinen palaute, toiset taas tarvitsevat niitä runsaasti. Hägglund esittää luovan tuotteen jakamiseen liittyvän myös haikeuden ja kalvavan tunteen, kun lähettää ”lapsensa” maailmalle ja jättää sen muiden armoille. Tätä vastaan ihminen suojautuu sitten välinpitämättömyydellä, vaatimattomuudella, rehvastelulla tai vaateliaisuudella. (Hägglund 1985, 134–135.)

6 ULKOISET TEKIJÄT

6.1 Ympäristö

Yksi tärkeimmistä tekijöistä luovuuden tukemisessa on oikeanlainen avoin ja hyväksyvä ympäristö, joka suvaitsee omaperäisiä ja uusia ideoita (mm. Herbert 2010, 128). Tällainen

ympäristö mahdollistaa psykologisen turvallisuuden ja psykologisen vapauden kokemisen, mikä on välttämätöntä luovan tuottamisen syntymiseksi (Heikkilä 1982, 19). Se tarkoittaa sitä, että oppilas kokee olonsa turvalliseksi, eikä hänen tarvitse pelätä virheitä tai muiden arvostelua. Silloin ihminen uskaltaa ottaa myös riskejä, mikä kuuluu olennaisesti luovuuteen. Saastamoinen (1990) painottaa, että opettajan on tärkeää osoittaa hyväksyvänsä jokainen suoritus, sillä virheet kuuluvat luovuuteen ja ovat enemmänkin erilaisuutta kuin osaamattomuutta (Saastamoinen 1990, 34). Luovaan ympäristöön liittyy myös vapaus, joka ei kuitenkaan tarkoita mitään anarkiaa, vaan lähinnä vapautta yhdenmukaisuudesta (Heikkilä 1982, 19). Kuitenkin, kuten Herbert (2010, 128) toteaa, koulut instituutioina ovat jossain määrin riippuvaisia yhdenmukaistamisesta ja sääntöjen noudattamisesta. Sen ei kuitenkaan tarvitse estää kouluympäristöä olemasta avoin epätavallisille ideoille (Herbert 2010, 128).

On myös tutkittu sitä, millaiset ympäristöpiirteet ehkäisevät luovuutta. Tällaisia luovuutta ehkäiseviä ympäristötekijöitä ovat Ruthin (1985b, 44) mukaan suorituspakon korostaminen, yhdenmukaisuuden vaatimus, passiivinen kasvuympäristö (tukahduttaa aloitteet) sekä työn ja leikin vastakkaisuuden korostaminen (työn tekoa on vain sellainen toiminta, joka on puurtamista).

6.2 Opettajan rooli luovassa prosessissa

Liikanen (1974, 112) karrikoi luovilla opettajilla olevan luovia oppilaita ja epäluovilla opettajilla epäluovia oppilaita, sillä lapset samaistuvat aikuisten käytökseen. Opettajan oma esimerkki onkin varmasti yksi merkittävimmistä tavoista edistää oppilaiden luovuutta.

Luovassa työssä opettajan rooli on enemmänkin mahdollistaja, tukija, valmentaja neuvoja ja asiantunteva kriitikko kuin opettaja (Elliot 1995, 234). Hakanen (1980, 187–188) on hahmotellut luovan työn johtamisen periaatteita, joita olen soveltanut koulumaailmaan sopivaksi. Tehtävä pitää määritellä hyvin. On huolehdittava, että on riittävät tilat, tarpeeksi soittimia, tarpeeksi aikaa ja luovaan työhön inspiroiva ilmapiiri, jonka luomiseen voi varmasti vaikuttaa ryhmäyttämisharjoituksilla tai saarnalla luovan ympäristön pelisäännöistä. Sen lisäksi on huolehdittava, että oppilaiden taidot vastaavat annettuja tehtäviä ja että syntyy voimakas tarve saada omaksuttu tehtävä suoritettua. Tätä voisi tehostaa vaikka pienellä positiivisella kilpailuasetelmalla tai luovien tuotosten esittämisellä. Heikkilä (1984, 62) lisää

vielä, että on tärkeää antaa vastuuta ja haasteita ja että tulisi luoda vaihteleva toimintaympäristö. Musiikkikasvatuksessa tämä voisi tarkoittaa erilaisia työskentelytapoja. Elliot (1995, 234) muistuttaa, että opettajan tulee myös välttää oppilaiden motivaation ja nauttimisen heikentämistä liialla innolla ja omalla puuttumisella.

Luova opettaja on koko ajan uudistuva, leikkimielinen, hänen tulee tutustua oppilaisiin tietääkseen mihin he pystyvät ja hänen täytyy itse osata heittäytyä. Toisaalta vaikka opettaja heittäytyy leikkiin mukaan, on hänen oltava vastuussa tilanteesta. Hän seuraa prosessin kehitystä ja pystyy välittömästi hyödyntämään syntyneet tilanteet, joita syntyy muutenkin kuin vain luovassa prosessissa. (Jantunen 1994, 56–59.)

Mielestäni tärkein ominaisuus on kuitenkin hienotunteisuus ja herkkyys, erityisesti ujojen oppilaiden kohdalla. Kurkela (1994, 402) kirjoittaa, että luovan prosessin pakottaminen toisessa ihmisessä synnyttää vain ahdistusta ja torjumista. Siksi on tärkeää antaa oppilaille aikaa eikä yrittää nopeuttaa avautumisprosessia (Jantunen 1994, 59).

6.3 Arviointi

Amabile (1983) on tutkimuksissaan päätenyt siihen, että odotus arvioinnista saattaa heikentää luovuutta. Kun ihminen on tietoinen arvioinnista, hän saattaa suunnata huomionsa päämäärään itse tekemisen sijaan. Lisäksi hän välttää riskinottoa, sillä se voisi haitata tuon päämäärän saavuttamista. (Amabile 1983, 100). Myös Jantusen (1994) haastateltavat kokivat, että suorituspainet heikentävät luovaa ajattelua. Palautetta kuitenkin tarvitaan, että tehty työ saisi merkitystä. Tämä voisi haastateltavien mukaan tapahtua välittömästi esityksen jälkeen, ettei siitä tulisi liian suurta numeroa. Palautteen tulisi olla rakentavaa, rohkaisevaa, asiallista ja ottaa yksilöiden persoonallisuudet huomioon. Myös oppilaiden voi antaa arvioida toisten esityksiä. Haastateltavien mukaan he tietävät rajansa, koska kaikki arvioivat toisiaan. jos luokassa liian kriittinen ilmapiiri, opettaja voi antaa palautteen itse. (Jantunen 1994, 58.) Itse en lähtisi arvioimaan numeroilla oppilaiden luovia suorituksia, vaan ehkä enemmänkin luovaa prosessia ja oppilaan työskentelyä.

Ankarin arvioija on usein ihminen itse. Haavikko (1974, 136) toteaa itsekritiikin olevan tuhoisaa luovuudelle, sillä luomisprosessi vaatii keskittymistä, ja väliin tunkeva kriittisyys haittaa luovaa suoritusta. Kuten luovaa prosessia koskevassa luvussa todettiin, on kriittinen

tarkastelu paikallaan tuotoksen työstämisessä, mutta luomisvaiheessa se tulisi jättää pois. Opettajan pitäisi kannustaa liiasta kritiikistä luopumiseen muistuttamalla, ettei tarvitse olla täydellinen.

6.4 Palkkiot

Heikkilä (1982, 37) näkee, että koulun oppilaita tulisi palkita oppilaita luovasta suorituksesta, jotta nämä rohkaistuisivat tekemään niitä jatkossakin. Sternberg ja Williams (1996, 31) toteavat, että oppilaiden yrityksiä tulisi kehua, onnistuivat ne tai eivät. Toisaalta Uusikylä (2002) toteaa palkkioiden vähentävän luovuutta ja sisäistä motivaatiota, sillä on vaarana, että palkinnon saamisesta tulee tärkeämpi kuin itse luovasta suorituksesta. Uusikylä kehottaa jakamaan palkkioita epäsäännöllisesti ja odottamatta, jotta niistä ei tulisi itsetarkoitusta. Palkkioita voisi olla vaikka kehu, hymy, hyväksyvä nyökkäys tai lisätyö. (Uusikylä 2002, 51.)

7 POHDINTAA

Jo työtä aloittaessani tiesin joutuvani aikamoiseen suohon yrittäessäni saada kosketusta niin abstraktiin asiaan kuin luovuus. Yllätyin kuitenkin löytäessäni niin paljon tutkittua tietoa ja teorioita luovuudesta. Käydessäni näitä teorioita läpi, tuntui kokonaiskuvan hahmottaminen aluksi mahdottomalta, mutta sitten aloin löytää niistä yhdenmukaisuuksia, jonka avulla pystyin muodostamaan jonkinlaiset raamit työlleni. Kuitenkin, kuten asiaan kuuluu, se on vain yksi tapa monista hahmottaa luovuutta, yksi tapa järjestellä palasia uuteen järjestykseen.

Tein seminaarityötäni samasta aiheesta, mutta en pystynyt sitä paljoakaan hyödyntämään, sillä tuntui, ettei se vastannut enää ollenkaan omaa ymmärrystäni aiheesta. On todennäköistä, että vuosien päästä ajattelen samalla lailla tästä työstä. Pohdiskelin myös paljon siteerattujen luovuustutkijoiden ajatusten tuoreutta, ovatkohan he vielä samaa mieltä 40 vuotta sitten kirjoittamistaan asioista. Joka tapauksessa päätin tukeutua heidän ajatuksiinsa, sillä ne vastasivat myös omia käsityksiäni, mikä on tietenkin kyseenalainen lähtökohta jos halutaan saavuttaa jotain uutta. Toisinaan kyseenalaistin koko työn mielekkyyden ja pohdin, voiko luovuuden käsitettä yksinkertaistaa ja sanoa, että luovuus on tätä ja sitä opetetaan näin?

Työnteko kuitenkin opetti minulle paljon luovasta prosessista. Jo työn tekeminen itsessään oli luova prosessi ja koin, että tietämys luovan prosessin vaiheista auttoi minua jäsentämään työntekoani. Tieto siitä, että asiat järjestyvät päässä, kun antaa aikaa kypsyä, loi uskoa, vaikka aihe tuntuikin välillä mahdottomalta sillisalaatilta. Tiedon valossa ymmärsin jättää asioita hautumaan, enkä vain yrittää pakottaa ratkaisua tulemaan. Lisäksi oivallus siitä, että mitä enemmän tietoa ja palasia, sitä enemmän yhdisteltävää ja mahdollisia ratkaisuja, sai minut hankkimaan suuren määrän lähdekirjallisuutta.

Työni sai minut ymmärtämään luovaa prosessia syvemmin kuin aikaisemmin ja antoi näkökulmia luovan opetuksen suunnitteluun. Primääri- ja sekundääriprosessien erottaminen oli valaisevaa luovuuden käsitteen selkeyttämiseksi ja sai ajattelemaan rentoutumis- ja ryhmäyttämisharjoitusten merkitystä oikeanlaisen ilmapiirin ja mielentilan luomiseksi ennen varsinaisia harjoituksia. Kuitenkaan toisiin asioihin en löytänyt kovin

konkreettisia keinoja. Usein heräsi kysymys, miten tällaisia periaatteita voi soveltaa käytännössä. Miten asennoitumistapoja voi opettaa tai miten luodaan luova ilmapiiri olemalla itse luova?

Työni sai minut pohtimaan myös luovuuden merkitystä yhteiskunnalle ja ihmiselle. Tietyllä tavallahan luovuus sotii koulutuksen periaatteita vastaan, jos tarkoituksena on nimenomaan sosiaalista ihmisiä tottelemaan vallitsevaa järjestystä. Onko itsensä tiedostava, itse ajatteleva ja epäkohtiin rohkeasti puuttuva sukupolvi uhka yhteiskunnan tasapuolistavalle koneistolle? Toisaalta yhteiskunta tarvitsee luovia yksilöitä tekemään innovaatioita, joilla tehdään rahaa. Entä ihminen sitten? Tutustuttuani lähdekirjallisuuteen olen entistä vakuuttuneempi luovuuden merkityksestä ihmisen onnellisuudelle ja hyvinvoinnille ja uskon, että luovuuden avulla ihminen voi selvitä monista ongelmistaan. Erityisesti murrosikäisten kohdalla luovuus tuntuu turvalliselta väylältä purkaa vaikean kehitysvaiheen ahdistusta. Toisaalta mieleen nousee kysymys siitä, haluavatko kaikki ylipäänsä olla luovia. Ei ole tarkoitus, että kukaan ahdistuu siitä, että on pakko keksiä jotain. Siksi tärkein lähtökohta onkin mielestäni tarjota mahdollisuus luovuuden kehittämiseen ja antaa oppilaan itse valita, missä määrin hän haluaa tarttua siihen.

LÄHTEET

- Amabile, T. 1983. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag
- Bach, E. 1973. *Luova ihminen*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan laakapaino
- Baroni, M. Hearing musical style. 2006. Teoksessa *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Toim. I. Deliège & G. A. Wiggins. Hove: Psychology Press.
- Craft, A. 2003. *The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator*. British Journal of Educational Studies, 51(2), 113–127
- Elliot, D. 1995. *Music Matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Glover, J. 2000. *Children Composing 4–14*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Haavikko, R. 1974. Luova luokkahuone. Teoksessa Suomen kulttuurirahaston taidetyöryhmä (toim.) *Vaihtoehtona luovuus*. Hämeenlinna: Karisto osakeyhtiön laakapaino, 122–142
- Hakanen, T. 1980. *Luovuus ja sen ohjaaminen*. Espoo: Weilin + Göös
- Heikkilä, J. 1982. *Luovuustutkimuksen lähtökohtia*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Selosteita B:3.
- Heikkilä, J. 1985. Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Toim. R. Haavikko & J.-E. Ruth. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös, 91–119
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Toim. J. Heikkilä & S. Aho. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos
- Haussila, M. 1992. *Säveltämisestä vauhtia musiikin opiskeluun*. Rondo 3, 15.
- Herbert, A. 2010. *The pedagogy of creativity*. New York: Routledge
- Häggglund, T. 1985. Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Toim. R. Haavikko & J.-E. Ruth. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös, 123–172.

- Häyrynen, Y. 1981. Luovuus ja sen tukahduttaminen yhteiskuntapsykologiselta kannalta. *Teoksessa Luoda vai lyödä*. Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja III. Toim. T. Hägglund, K. Pylkkänen, M. Katajamäki & V. Taipale. Jyväskylä: Gummerus Oy
- Jantunen, K. 1994. *Koulumusiikin luova mahdollisuus*. Tutkielma. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.
- Jarvola, J. & Kotilainen, T. Musiikki. Teoksessa Suomen kulttuurirahaston taidetyöryhmä (toim.) *Vaihtoehtona luovuus*. Hämeenlinna: Karisto osakeyhtiön laakapaino.
- Jorgensen, E. 2008. *The art of teaching music*. Bloomington (IN): Indiana University Press.
- Jung, C. 1959. *Archetypes of the collective unconscious*. New York: Pantheon Books.
- Jylhä, Päivi. 2009. *Musiikillinen keksintä -Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjoissa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kaschub, M & Smith, J. 2009. *Minds on music : composition for creative and critical thinking*. Lanham : Rowman & Littlefield Education, cop.
- Katsh, S. & Merle-Fishman, C. 1998. *The music within you*. Gilsum (NH): Barcelona.
- Kratus, J. 1985 *Rhythm, melody, motive, and phrase characteristics of original songs by children aged five to thirteen*. Michigan: UMI
- Kris, E. 1965. *Psychoanalytic exploration of creative process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Liikanen, P. 1974. Ihmisen luovuudesta ja sen kehittymisestä. Teoksessa Suomen kulttuurirahaston taidetyöryhmä (toim.) *Vaihtoehtona luovuus*. Hämeenlinna: Karisto osakeyhtiön laakapaino, 110–121.
- Marjamäki, H. 1995. *Säveltäminen, improvisaatio ja sommittelu musiikinopetuksen lähtökohtana –Yhdentoista oppaan tai suunnitelman vertailu*. Tutkielma. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.
- Maslow, A. 1968. *Creativity in self-actualizing people*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Maslow, A 1970. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: HarberCollinsPublishers Inc.
- Mead, V. 1994. *Eurythmics in today's music classrooms*. New York: Schott Music Corporation.
- Merikallio-Nyberg, A. 1974 Luovan toiminnan luonne. Teoksessa Suomen kulttuurirahaston taidetyöryhmä (toim.) *Vaihtoehtona luovuus*. Hämeenlinna: Karisto osakeyhtiön laakapaino, 98–109.
- Meyer-Denkman, G. 1979. Ny musik i en ny musikundervisning. Teoksessa *Kreativ musikundervisning*. En antologi. Toim. L. Reimers. Ruots. M. Reimers. Stockholm: Edition Reimers AB
- POPS 2004. Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ruth, J. 1985a. Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Toim. R. Haavikko & J.-E. Ruth. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös. 13–36.
- Ruth, J. 1985b. Luovuuden kehitys elämänkaaren aikana. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Toim. R. Haavikko & J.-E. Ruth. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös, 37–60.
- Saastamoinen, Ilpo. 1990. *Keiteleen oudompi nuottikirja eli johdatus luovaan musiikinopetukseen*. Sävelmiä ja tekstejä 4. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schafer, M. 1975. *The Rhinoceros in the Classroom*. Canada: Universal Edition Ltd.
- Tan, E. 2002. *Säveltäminen työtapana taidekasvatuksen kontekstissa: pedagogisia lähtökohtia säveltämisen opetukseen*. Tutkielma. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.
- Taylor, I. 1959. The nature of the creative process. Teoksessa P. Smith (toim.) *Creativity, an examination of the creative process*. New York: Hastings, 51–82.
- Upjohn, W. 1959. The Organisation of creative talent. Teoksessa P. Smith (toim.) *Creativity, an examination of the creative process*. New York: Hastings, 173–178.

Uusikylä, K. & Piirto J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia. Ihmillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Juva: WS Bookwell Oy.

Vesterinen, P. 1999. *Improvisointi Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.