

**LUOVUUDEN LUKOT**  
- miten niitä avataan?

Liina Krell  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2021

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Liina Krell	
<b>Työn nimi</b> Luovuuden lukot – miten niitä avataan?	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2021	<b>Sivumäärä</b> 35
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Kirjallisuuskatsauksena toteuttamani kandidaatintutkielma pureutuu musiikillisen luovuuden ytimeen. Johtavana ajatuksena on tarkastella, millaisia avaimia tutkimustieto sekä perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelma (2017) tarjoavat luovuuden lukkojen avaamiseksi. Pyrin myös tarkastelemaan opetussuunnitelmien eroja ja yhtäläisyyksiä luovuuskasvatuksen näkökulmasta.</p> <p>Luovuuden lukko on vakiintumaton käsite, jonka koen parhaiten kuvaavan yksilön estyneisyyden tilaa suhteessa luovaan toimintaan – tilaa, jossa yksilö on ”mennyt lukkoon” oman luovuutensa kanssa, oli kyse sitten tuotoksesta tai prosessista. Tarkastelen tutkielmassani institutionalisoidun musiikinopetuksen yhteyttä näiden estojen syntymiseen.</p> <p>Olen rajannut tarkastelun kohteeksi perusopetuksessa luokkien 1-6 opetussuunnitelman ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa perustason opinnot, sillä minua kiinnostaa erityisesti se pohja, jolle luovan minän kuvaa lähdetään rakentamaan. Tutkielman alkupuolisko painottuu kartoittamaan luovuuskäsitysten ja -teorioiden kirjoja, ja käsitteellistämään luovuuden lukkoja. Opetussuunnitelmien tarkasteluun pureutumisen lisäksi olen ottanut osaksi tutkielmaa luvun persoonan ja kasvuympäristön merkityksestä luovuudelle; näin voidaan nähdä, millaisia luovuustekijöitä rajautuu musiikinopetuksen ulkopuolelle.</p> <p>Tutkielmasta selviää, että luovuus on vaikeasti määriteltävä käsite, johon pystytään liittämään erinäisten tekijöiden vaikutus; älykkyys, minäpystyvyyssuskomukset, ympäristön tuki, motivaatio, persoona ja muut ihmiset. Keskeinen opetussuunnitelmassa huomioitu käsitys tuntuu olevan, että luovuutta on monenlaista ja sen muotojen ilmenemiseen voidaan vaikuttaa. Tutkielmassani tulee ilmi monia keinoja luovuuden lukkojen huomioimiseksi – monet sellaisia, joihin opetussuunnitelmat jo jollain tasolla pyrkivät.</p> <p>Luovuudesta löytyy runsaasti tutkimustietoa, mutta luovuuden lukkojen näkökulmasta ei luovuutta ole liikaa tutkittu. Olen rakentanut tämän tutkielman tullakseni tietoiseksi, mitä minä voin tulevana musiikin- ja luokanopettajana tehdä purkaakseni ja estääkseni näiden lukkojen syntymistä. Tämä vähän puhuttu näkökulma on sellainen, joka koskettaa jokaista kasvattajaa – aiherajauksesta riippumatta.</p>	
<b>Asiasanat</b> Luovuuskasvatus, luovuus, musiikkikasvatus, luovuuden lukko	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>2 LUOVUUDEN KÄSITE</b>	<b>6</b>
2.1 MONENLAISTA LUOVUUTTA	7
2.2 LUOVUUS ON PROSESSI	10
2.3 LUKKOJA LUOVUUDESSA	12
<b>3 LUOVUUSKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSUUNNITELMAN PERUSTEISSA (2014)</b>	<b>14</b>
3.1 MOTIVAATIO, MINÄKUVA JA KULTTUURI-IDENTITEETTI	15
3.2 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA TYÖTAVAT	16
3.3 YHTEISÖLLINEN TOIMINTA	18
3.4 LUOVUUS JA ARVIOINTI	19
<b>4 LUOVUUSKASVATUS TAITEEN PERUSOPETUKSEN LAAJAN OPPIMÄÄRÄN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA (2017)</b>	<b>21</b>
4.1 MOTIVAATIO, MINÄKUVA JA KULTTUURI-IDENTITEETTI	22
4.2 OPPIMISYMPÄRISTÖT JA TYÖTAVAT	24
4.3 YHTEISÖLLINEN TOIMINTA	25
4.4 LUOVUUS JA ARVIOINTI	25
<b>5 PERSOONAN JA KASVUYMPÄRISTÖN MERKITYKSISTÄ LUOVUUDEN LUKKOJEN SYNTYMISSÄ</b>	<b>27</b>
<b>6 POHDINTAA: AVAIMIA LUOVUUDEN LUKKOIHIN</b>	<b>30</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>33</b>

# 1 JOHDANTO

Estottomuus. Se oli pohja lapsuudelle, joka oli täynnä itsekirjoitettuja lauluja, runoja ja tarinoita, mielikuvituksellisia tanssikoreografioita, teatteri- ja sirkusesityksiä ja muita performansseja. Sitten aloitin peruskoulun ja marssin musiikkiopistoon vastahankittu viulu kainalossani. Luova toimintani loppui kuin seinään, enkä arkisen kokemuksen perusteella ole ainoa; useat keskustelukumppanini musiikki- ja taidepiireissä ovat samais-tuneet ilmiöön. Minne luovuus katosi – vai katosiko se minnekään? Burnard (2012) on tutkimuksissaan myös kuvannut lasten asenteiden muuttuvan astuessaan koulumaailmaan; lähtökohtaisesti suurin osa oppilaista suhtautuu positiivisesti musiikillista luovaa tekemistä kohtaan tullessaan kouluun, mutta kokemukset itsestä kykeneväisenä, taitoihinsa luottavana musiikintekijänä vähenevät huomattavasti muiden aineiden luovuuteen liittyviin minäpystyvyykokemuksiin verratessa.

Tarkastelen tutkielmani alkupuoliskolla luovuuden erilaisia merkityksiä, käsitteellistämistä sekä luokitteluja ja niihin liittyviä prosesseja. Koen tämän vaiheen tärkeäksi, jotta voidaan ymmärtää, millaiset asiat liittyvät musiikillisen luovuuden kehittämiseen – ja mitkä taas vaikeuttavat luovuuden ilmenemistä. Kasvatuksellisesta näkökulmasta keskeinen kysymys on pohtia myös esimerkiksi sitä, kuinka paljon ulkoisilla tekijöillä nähdään olevan merkitystä luovuuden ilmenemisessä – onko luovuus jotain, mitä voidaan kehittää, vai annetaanko se onnekkaille syntymässä? Pääpaino tutkielmassa on ymmärtää musiikilliseen luovuuteen liittyviä tekijöitä, mutta tarkastelen myös muunlaisen luovuuden ilmenemistä - luovuustutkimusten näkökulmat vaihtelevat ja musiikillisen luovuuden erillisyyks muunlaisesta luovuudesta ei ole aina niin selvästi eroteltavissa. Hallitsevana kirjallisuuslähteinä käytän Kari Uusikylän teosta *Luovuus kuuluu kaikille* (2012) sekä Peik Aukeantauksen teosta *Olenko luova?* (2010).

Olen rajannut tarkastelun kohteeksi tietyn ikäryhmän; vaikka oppimisesta puhutaan yleisesti elinikäisenä prosessina ja luovuutta esiintyy vanhuudessa saakka (Ruth 1984, 56-57), olen kiinnostunut tarkastelemaan luovuuskasvatuksen huomioimista peruskoulun alakoulun luokka-asteilla 1-6, sekä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaisen perustason opetuksessa. Kekseliäisyyttä ja luovuutta esiintyy nuoruudessa enemmän (Ruth 1984, 56) ja mm. Torrance (1962) on päässyt tulokseen, että opettajan rooli on

merkittävä luovuuden kehittymisen kannalta – avoimen ja ymmärtäväisen asenteen kautta. Koska alakoulutasolla opettajan rooli kasvattajana on niin ajallisesti kuin ikävaiheen vuoksi suurempi, koen tärkeämmäksi tarkastella näitä ikävuosia. Koen, että tässä ikävaiheessa luodaan pohja käsitykselle itsestä luovana toimijana.

Pyrin tutkielmassani avaamaan institutionalisoidun musiikinopetuksen vaikutusta luovuuden lukkoihin tutkimuskirjallisuutta ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) sekä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa (2017) hyödyntäen; opettajan ja ryhmän vaikutusta oppilaan luovuuskäsitykselle ja minäkuvalle, vuorovaikutuksen ja palautteenannon sekä arvioinnin merkitystä, luovuuteen kannustavien työtapojen sekä oppimisympäristöjen merkitystä ja hyödyntämistä opetuksessa.

Luovuuden lukko on termi, jota käytän kuvaamaan tilaa, jossa yksilö kokee syystä tai toisesta tuntevansa ”menneen lukkoon” oman luovuutensa kanssa – luovan työn tekeminen tuntuu vaikealta tai mahdottomalta, oli kyse sitten itse prosessista tai sen tuotoksesta. Tulevana musiikinopettajana koen tärkeäksi tarkastella, mitä voin tehdä purkaakseni näitä luovuuden lukkoja – tai estää niiden syntymisen kaikkienensa. Johtavana ajatuksena tutkielmassani on tarkastella, mitä avaimia tutkimustiedosta ja opetussuunnitelmista voisi ammentaa luovuuden lukkojen avaamiseksi. Sekä perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) että taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelma (2017) ovat muuttuneet omilta peruskoulu- ja musiikkiopistoajoiltani, joten omaan lapsuuteeni kokemuksiin en voi opetussuunnitelmia reilusti peilata. Koen kuitenkin mielenkiintoisemmaksi ja tärkeämmäksi keskittyä nykyhetkeen ja tulevaisuuteen – tarkastella, missä roolissa luovuuskasvatus esiintyy opetussuunnitelmissa tänä päivänä.

Tarkastelen myös hieman suppeammin muita luovuuden lukkojen syntyyn vaikuttavia tekijöitä, kuten lapsuuden ja opittujen asenteiden, sekä minäpystyvyyssuomusten ja persoonan merkitystä luovuudelle ja sen lukoille. Koen, että on yhtä tärkeää ottaa näkökulmaksi oman opettajuuden ulkopuolella vaikuttavat tekijät; näin voidaan oppia ymmärtämään oppilaan taustaa paremmin – oppia tiedostamaan synnynnäisten tekijöiden ja persoonan paino luovuuden ilmenemisessä sekä asenteissa.

## 2 LUOVUUDEN KÄSITE

Syy, miksi luovuudesta puhutaan usein taiteen yhteydessä, johtuu taiteen tekemisen tietoisesta pyrkimyksestä luovaan tekemiseen (Aukeantaus 2010, 60-61). Yksinkertaisimmillaan musiikillista luovuutta voidaan kuvailla ihmisen taitona saada aikaan jotain uutta - sisältäen monenlaisen toiminnan prosesseja, toimivien ratkaisujen etsimistä ja kokeilua (Siirola 2011, 171). Laajemmin tieteen kentällä luovuustutkimusta on kuitenkin tehty taiteen lisäksi myös muissa konteksteissa. Toistuviksi piirteiksi ja luovuuden ominaisuuksiksi yleisellä tasolla luovuustutkimuksen piirissä on esitetty omaperäisyyttä, joustavuutta ja sujuvuutta. Avoimuus ja ympäristön herkkyys selittävät joustavuuden määritelmää, sujuvuudella taas tarkoitetaan joustavan mielen kykyä tuottaa useita ideoita ja ratkaisuja ongelmiin vaivattomasti. (Ruth 1984, 14-16.) Tätä yleistystä muistuttavassa määritelmässä kuvataan, että luovuuteen liitetään usein esimerkiksi yksilön mielikuviutus, ongelmanratkaisu- ja ideointikyky (Aukeantaus 2010, 12).

Luovuuden määrittely on edellytys sille, että voidaan tarkastella luovuutta edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä – antavathan erilaiset luovuuskäsitykset kuvaa esimerkiksi siitä, millaisessa roolissa yksilö nähdään suhteessa luovaan toimintaan. Luovuuden määrittelyn haasteena tutkimuksellisesta näkökulmasta voidaan nähdä sen abstrakti luonne; luovuus ei ole yksi erillinen tutkittava ja mitattava ominaisuus, vaan yleiskäsitys jostain, mihin liitetään muita ominaisuuksia (Aukeantaus 2010, 12). Luovuudelle ei ole onnistuttu rakentamaan täysin yksiselitteistä ja hyväksyttyä määritelmää, vaan käsitys siitä riippuu valitusta tieteen näkökulmasta sekä viitekehyksestä (Hägglund 1984, 123). Myös Junttu (2015, 82) määrittelee tilanteen ja yksilön kokemusmaailman vaikuttavan luovuuden yksimieliseen käsitteellistämiseen hyvin hankaloittavasti. Ruth (1984, 16) esittää kritiikkiä myös luovuustutkimuksen yhteydessä ilmeneviin psykologisiin testeihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin; hän näkee tutkijan ja koehenkilön välisen vuorovaikutuksen olevan herkkä ottamaan arvaamattomia suuntia, ja esittää huolensa tutkijoiden mahdollisuudesta tulkita aineistoa voimakkaasti. Nämä käsitteen määrittelyn ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet eivät ole kuitenkaan estäneet tutkijoita ja teoreetikoita määrittelemästä sekä syventymästä luovuuden luonteeseen ja sen piirteisiin – raottamaan mystiikkaa, joka on usein liitetty luovuuden piiriin (Uusikylä 2012, 23).

## 2.1 Monenlaista luovuutta

Aukentaus (2010) esittää meissä kaikissa piilevän luovuuspotentiaalin ilmenevän eri tavoin eri tilanteissa; hän puhuu arkipäivän luovuudesta, työelämässä esiintyvistä luovuudesta, luovuudesta tieteissä sekä taiteilijan luovuudesta. Erottelu perustuu luovuuden tiedostamiseen sekä sen tavoitteellisuuteen. Taiteellisuuden ytimessä on luova tekeminen, joka on tietoisesti luoviin tekoihin pyrkivää. Sosiaalisen paineen sietokyky, lahjakkuus, motivaatio, systemaattisuus, kyky käyttää intuitiota, ennakkoluulottomuus sekä intohimo ovat taiteilijan luovuudelle tärkeitä – kuin myös yksin työskentelyn ja eristäytymisen mahdollisuudet. (Aukeantaus 2010, 62-63.)

Luovuustutkimuksen piirissä esille nousee usein Maslow'n tarvehierarkia ja itsensä toteuttamisen teoria vuodelta 1943. Maslow pitää ihmistä ainutlaatuisena ja kykeneväisenä toteuttamaan itseään synnynnäisesti – myöskin halukkaana tekemään niin. Tuotetta ja ympäristön sekä kulttuurin luomia estoja ei pidetä arvossa, vaan itseään toteuttava ihminen uskaltaa toteuttaa impulssejaan itsensä hyväksyen, vapautuneesti. Maslow näkee kaikissa ihmisissä luovuuden aineksia; koulutuksesta riippumatta. (Maslow 1943.) Aukeantauksen (2010) ja Maslow:n teorian (1943) väliset näkemyserot antavat jo kuvaa luovuustutkimuskentän värikkydestä – toinen pitää keskiössä tavoitteellisuutta sekä tietoista tekemistä, kun toinen näkee ihmisen kuin ihmisen synnynnäisen potentiaalin, joka vaatii vapautuneisuutta ja ympäristön odotuksista irtaantumista.

Luovuutta voi lähestyä myös behavioristisesta näkökulmasta. Uusikylä (2012) avaa tätä näkökulmaa B. F. Skinnerin näkemyksien kautta; ajatus luovuudesta perustuu puhtaasti ajatukselle siitä, että luovan toiminnan "inspiraatio" on selitettävissä ulkoisilla tekijöillä sekä Darwiniin pohjaten evoluutiopsykologialla; on yksin ympäristön ansiota, että taiteilija osaa liittää asioita yhteen ja asioiden yhteen liittäminen on täysin opittua. (Uusikylä 2012, 27-28.) Kritiikkiä tämä on herättänyt kuitenkin esimerkiksi siltä osin, että teoria esittää kaikkien ihmislajien – myös sukupuuttoon kuolleiden – olleen tasa-arvoisesti luovia. Myös näkemyksessä siitä, että kaiken luovan toiminnan nähdään olevan linjassa yksilön ympäristötekijöiden kanssa, on ristiriitoja. (Abra 1988, 407.)

Lopputuotteen keskeisyys ja sen kriteerit ovat yksi tarkastelun kohde; onko luovuus jonkin uuden, ennennäkemättömän luomista vai olemassaolevien tietojen taidokasta yhdistelykykyä? Luovuus voidaan määritellä yksinkertaisimmillaan kykynä luoda uutta sen sijaan että matkisi vanhaa (Solatie 2009, 18), mutta tämä määritelmä jää mielestäni vielä tyngäksi. Uusikylä (2012, 49) otaksuu luovan toiminnan kriteeriksi riittävän ajattelijan saavuttaman, uusia elementtejä sisältävän ratkaisun - sellaisten elementtien, jotka ovat hänelle itselleen uusia.

Myös Mednickin assosiaatio-mallin teoriassa (1962) keskeinen ajatus on olemassa olevien, monenlaisten elementtien yhdistelykyky luovan assosioinnin kautta. Hän näkee mielen sisäisten toimintojen assosioituvan tiettyjen lainalaisuuksien mukaisesti, yhden ajatuksen johtavan toiseen. (Mednick 1962, 220-232.) Kenties määritelmä luovuudesta ei ole joko ennennäkemättömän keksimistä tai tietojen yhdistelyä – vaan voi sisältää elementtejä molemmista; Taylorin (1959) malli, jota tarkastelen luvussa 2.2, on mielestäni oiva esimerkki tästä.

Luovuuden on perinteisesti ajateltu myös liittyvän korkeaan älykkyydosamäärään, ja yhteyksiä nerouteen onkin huomattavissa (Aukeantaus 2010, 182-183). Voidaanko siis ajatella, että älykkyydosamäärä on edellytys luovuudelle? Modernin luovuustutkimuksen käännekohtaksi voidaan Uusikylän (2012) sanoin nähdä J.P. Guilfordin 1950-luvulla toteamat ajatukset luovuuden luonteesta. Guilford kiinnitti huomiota älykkyyden ja luovuuden eroavaisuuksiin; hän toteaa, ettei älykkyydosamäärä ole suoraan verrannollinen esimerkiksi mielikuvitukseen, omaperäisyyteen ja ongelmien tunnistamisen taitoihin. Hän esittää, ettei luova mieli tarvitse neron älykkyytasoaa, vaan keskitason älykkyyys riittää. Luovan ajattelun kykyä Guilford nimittää divergentiksi ajatteluksi – sujuvaksi, joustavaksi, idearikkaaksi ja omaperäiseksi ajatteluksi. (Uusikylä 2012, 17-19.)

Ongelmien tunnistamisen ja kohtaamisten taitojen vierellä voitaisiin ajatella kulkevan myös ongelmanratkaisutaidot. Howard Gardnerin luomassa luovuuden teoriassa (1983) ajatuksena on, että sellainen ongelmanratkaisu on älykkyyteen liittyvää, jota pidetään arvossa ainakin yhden kulttuurin piirissä (Uusikylä 2012, 75). Gardner jakaa luovuuden intelligenssit kahdeksaan perusluovuuteen:



- Loogis-matemaattiseen
- Kielelliseen
- Spatiaaliseen
- Musiikilliseen
- Kehollis-kinesteettiseen
- Interpersoonalliseen
- Intrapersoonalliseen
- Naturalistiseen

(Gardner & Hatch 1989.)

Tätä teoriaa on Gardner vahvistanut tutkimuksissaan päiväkotij- ja alakouluikäisten lasten vahvuuserojen havainnoinnissa (Gardner & Hatch 1989). Gardner esittää, että “luovuus heijastelee älykkyyksien monimuotoisuutta” (Uusikylä 2012, 75-76). Jaottelu on suhteellisen laaja ja tarkka, mutta määrittely ei siihen lopu; hän näkee Uusikylän sanoin (2012, 49-50) neljän eri päämuuttujan vaikuttavan näiden intelligenssien kehitykseen:

1. *Biologisiin vaikuttajiin* lukeutuu esimerkiksi geenit, hermosto, hormonaalinen toiminta ja aineenvaihdunta.
2. *Psykologinen taso* täydentää biologisten ominaisuuksien puuttellisuutta tukeutulla persoonan, motivaation ja perustarpeiden tutkimiseen.
3. *Tietovarastolla* Gardner tarkoittaa sukupolvien kehityksen mukana tuomaa valmista, omaksuttavaa kulttuuritietoa, joka täydentää luovuuden selittämistä yksilötason ja nykyhetken ohella.
4. *Monipersoonainen taso* korostaa yhteistyön ja kollegiaalisen tuen merkityksellisyyttä

Paananen (2011, 140) on reagoanut tähän Gardnerin jaotteluun vetoamalla Sternbergin (1983) päätelmiin siitä, että Gardnerin älykkyydet korreloivat korkean älykkyydosamäärän kanssa – ollen näin vain yleisen älykkyyden spesifejä faktoreita. Tekstissään Paananen avaa myös ajatusta siitä, että säveltäjä tukeutuisi pitkälti loogismatemaattiseen ajatteluun musiikillisissa ongelma- ja luokittelutilanteissa.

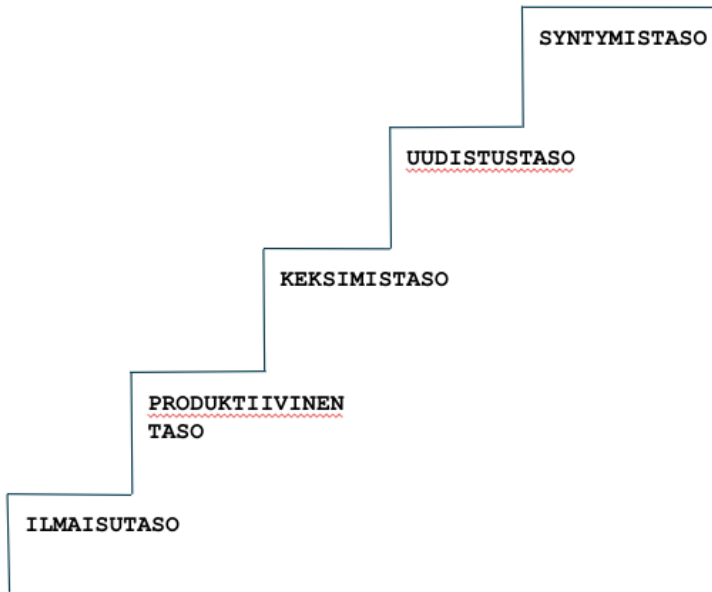
Pelkällä älykkyydellä ei kuitenkaan luovuutta saavuteta. Heikkilä (1984) esittää Jungilaiseen ajatteluun pohjaavan Clarkin mallin luovuuden osa-alueiksi intuitiivisuuden, tunteet, aistihavainnot sekä ajattelun. *Intuitiivisuudella* tarkoitetaan tiedostamatonta mielen tasoa, josta voidaan juontaa sielunelämää luovaan työhön. *Tunteilla* viitataan itsensä tiedostamisen ja toteuttamisen haluihin. *Aistihavainnot* ovat niitä kykyjen tasoja, jotka ovat fyysisiä ja aistittavia – siis tuotteita, joita muut voivat kokea. *Ajattelun tasolla* tarkoitetaan rationaalista, mitattavaa osa-aluetta, jota voidaan kehittää välittömällä harjoitteilla. Tätä luovuuskäsitystä kutsutaan myös integroiduksi luovuuskäsitykseksi, sillä avain-asemassa on edellä avattujen luovuuden osa-alueiden integraatio; vain hyödyntämällä ja yhdistelemällä näitä osa-alueita tehokkaasti, voidaan taata luova käyttäytyminen. (Heikkilä 1984, 94-96.)

## 2.2 Luovuus on prosessi

Luovuuden prosessin erottaminen tuotoksesta voidaan nähdä joko mahdollisena tai ei – tästä selvää rajantekoa ei tunnu tieteen kentällä löytyvän. Tuotoskeskeisessä tarkastelussa luomisen prosessi määritellään sellaisen tuotoksen kautta, joka on arvokas ja uusi vähintään yhdelle ihmiselle - joko sen luoneelle tai jollekulle toiselle (Ruth 1984, 21-22).

Wallas'n viime vuosisadan alkupuoliskolla (1926) kehitetty ongelmanratkaisun – ja samalla luovan prosessin – malli on nelivaiheinen. Valmistautumisvaiheessa (*preparation*) yksilö tunnistaa luovuutta vaativan tilanteen luonteen, hautumisvaiheessa (*incubation*) ratkaisematta jääneet ongelmat siirtyvät syrjään hetkellisesti, oivaltamisvaiheessa (*illumination*) ratkaisuidea keksitään ja todentamisvaiheessa (*verification*) ratkaisuvaihtoehdot punnitaan ja testataan, mitä kautta päädytään lopulta luovan tuotteen syntymiseen. (Wallas 1926.) Jaottelussa ratkaisun löytäminen – tai tuotteen valmistuminen – on vaihe-rikkaudenkin vuoksi jo aikaa vaativa prosessi, jossa toiminnan tavoitteellisuus tuntuu olevan olennainen kriteeri.

Taylorin (1959) luovan prosessin malli kätkee sisälleen tämän Wallas'n neljän vaiheen mallin, mutta tarkastelee luovuuden kehitysprosessia laajemmassa kuvassa. Malli kätkee sisälleen portaittain viisi luovuuden tasoa, hierarkkisesti:



Kuvio: Taylor (1959) - Luovan prosessin malli

Ilmaisutason (*expressive spontaneity*) luovuus on spontaania, harjoituksetonta, formaalista kontekstista irrallista luovuutta, joka toimii pohjana kaikelle luovalle toiminnalle. Esimerkiksi lapsen maalaus tai urheiluvalmentajan kannustuspuhe voi olla ilmaisutason luovuutta – kriittisyydestä ei ole tietoaakaan. Produktiivisesta tasosta (*productive skill*) puhuttaessa luova toiminta on ympäristön ohjaamaa harjoittelun tai koulutuksen kautta; opitaan tekemään ympäristön sääntöjen rajoissa oleva tuote. Taitojen lisääntyessä voidaan päästä keksimistasolle (*inventive ingenuity*), jossa yksilö on kykenevä yhdistelemään ympäristön tarjoamia elementtejä ongelmanratkaisussa itsenäisesti; yhdistelemään vanhaa uudeksi. Uudistumistason (*innovative flexibility*) luovuus on erittäin sujuvaa ongelmanratkaisua, jossa ympäristön ongelmia ratkaistaan, varioidaan ja kehitetään edelleen. Korkeimpana luovuuden tasona nähdään syntymistaso (*emergentive originality*), jossa luodaan täysin uusi, originaali tuote. (Taylor 1969, 5-8.)

Uusikylä (2012) korostaa, että luovaan prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat edistää tai haitata ongelmanratkaisua. Hän toteaa luovien yksilöiden kykenevän antautumaan primaariprosesseille, vaihdellen asennettaan lapsenomaisesta rationaaliseen. Keskeinen huomio on myös se, että koulutus ja kasvatus on perinteisesti tarjonnut valmiiksi asetettuja ongelmatilanteita ja vaatinut yhteen oikeaan tulokseen päätymistä. (Uusikylä 2012, 120.) On kuitenkin huomattava, että oikean elämän luovuutta ja ongelmanratkaisua vaativat tilanteet eivät vastaa tätä perinteistä koulumaailman lähestymistapaa.

Luovuuden prosesseista puhumisen tulisi siis ehdottomasti koskettaa myös koulumaailmaa.

### **2.3 Lukkoja luovuudessa**

Luovuuden lukot eivät oman tutkimukseni tuloksena näytä olevan tieteen kentällä vakiintunut termi. Aikaisemmat luvut antavat viitettä luovuustutkimuksen laajuudesta – suurimmilta osin tutkimukset keskittyvät selittämään luovuutta ja sen prosesseja objektiivisuuden pyrkien, usein näkökulmana kuitenkin ajatus siitä, mitkä tekijät saavat luovuuden kukoistamaan – mitkä lisäävät sen esiintyvyyttä. Näiden kautta saadaan toki paljon myös käsitystä luovuutta vähentävistä tekijöistä. Jonkin verran tuntuu löytyvän myös tutkimuksia, joissa etsitään pääpainoisesti vastauksia kysymykseen siitä, mikä luovuutta vähentää (kts. esim. Groth & Peters 2002; Krippner 1967). Näissä tutkimuksissa puhutaan luovuuden blokeista.

Haluan käsitellä hieman mahdollisia luovuuden lukkoja aiheuttavia esteitä. Hyödynnän tässä luvussa tarkastelun tukena Karjulan (2015) opinnäytetyössä määriteltyä jaottelua luovuuden esteistä. Hän on määritellyt luovuuden estävästi vaikuttavien tekijöiden olevan pelko ja häpeä, vertailu, kritiikki ja perfektionismi, ajatusten lukkiutuminen, itsetuntemuksen puute ja mielenterveys (Karjula 2015, 18-24). On huomioitava, että myös muut tekijät saattavat aiheuttaa luovuuden lukkoja tai vaikuttaa niihin – määritelmä luovuuden lukoista ja niiden vaikuttajista ei ole absoluuttinen.

Pelko häpeästä ja epäonnistumisesta on varmasti jokaiselle tuttu tunne – ja tämä korostuu luonnollisesti usein henkilökohtaiseksi koetun luovan työn ympärillä; kuten Aukeantaus (2010, 51) toteaa, uusi koetaan usein pelottavana tai uhkaavana, mikä aiheuttaa luovalle henkilölle sosiaalista painetta. Tämä sosiaalisen paineen sietokyky on olennainen luovan työn onnistumiseksi. Vertaissuhteiden merkitys lapsen ja nuoren elämässä on olennainen – ystävyyssuhteet vahvistavat parhaimmillaan yksilön itsetuntoa ja rakentavat identiteettiä, mutta voivat vaikuttaa myös kielteisesti minäkäsitykseen ja tätä kautta kuvaan itsestä kykeneväisenä toimijana (Laine 1997, 177-180). Tähän ikäkauteen kuuluu olennaisesti myös itsen vertailu muihin. Kosonen (2001, 112) toteaa musiikkiopisto-opiskelijoiden kokemuksista tehtyjen havaintojen pohjalta, että ystäväpiiri voi tarjota myös negatiivista

vertailukohtaa – mikäli odotukset itsestä eivät täyty ja ympärillä koetaan olevan taitavia soittajia, saattaa tämä aiheuttaa epäonnistumisen kokemuksia ja heikentää motivaatiota.

Liiallinen kriittisyys voi olla luovuudelle tuhoisaa – niin itsestä kuin ympäriltä lähtevä. Haavikko (1974, 136) kuvailee luovaa työskentelyä keskittymistä vaativaksi prosessiksi, jonka esteenä voidaan kokea työhön kohdistuva kriittisyys. Ympäristön vaatimukset voivat äärimmillään olla kohtalokkaita; monien luovien lasten motivaatio ja emotionaaliset taidot ovat kärsineet vanhempien liiallisesta kriittisyydestä, vaativuudesta ja tuloskeskeisyydestä siihen pisteeseen, että toiminta lopetetaan eikä siitä enää nautita (Uusikylä 2012, 155-156).

Luovan nerouden ja mielenterveyden ongelmien yhteyksistä ollaan oltu kiinnostuneita jo pitkään niiden samankaltaisten piirteiden vuoksi; psyykkinen taantuminen lapsenomaiseen vapautuneisuuteen, fiktioihin ja mielikuvitukseen ja sen tarjoama irtautuminen todellisuudesta ja sen aiheuttamista paineista tarjoavat samankaltaisuutta luovuudelle (Häggglund 1984, 129). Aukeantaus (2010, 68-72) kuitenkin rikkoo tämän käsityksen vetoamalla psyykkisten ongelmien lamauttavaan, jopa invalidisoivaan vaikutukseen. Hän perustelee, että kaikenlainen toimintakyky heikkenee mielenterveyden ongelmien jyllätessä – myös luova toimintakyky (Aukeantaus 2010, 70). Hänen käsitystään tukee myös esimerkiksi se, että luovuuden vaatiessa motivaatiota tekemiseen, ei esimerkiksi masentunut ihminen kykene kokemaan mielekkyyttä tai halua ponnisteluun.

### **3 LUOVUUSKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPE- TUSUUNNITELMAN PERUSTEISSA (2014)**

Huolimatta siitä, että luovuuskasvatuksen ympärillä käytävä keskustelu on yleistynyt vasta viime vuosikymmenen aikana, ja että Aukeantauksen (2010) sanoin olemme siirtymässä tietoyhteiskunnasta jälleen luovuuden aikaan, on luovuus huomioitu vähintäänkin suunnitelman tasolla peruskoulussa yllättävänkin pitkään. Anna Nokelainen (2016) on koonnut tutkielmassaan viiden vuosikymmenen opetussuunnitelmien musiikinopetuksen luovuuteen liittyvää alkuopetuksen tavoitteistoa vertailevaan taulukkoon. Historiat- sauksessa selviää, että luovuus on käsitteenä ollut osana musiikinopetusta jo vuoden 1970 opetussuunnitelmasta asti - joskin siihen on ryhdytty 2000-luvun puolella kiinnittämään yksityiskohtaisemmin ja tarkkalinjaisemmin huomiota. (Nokelainen 2016, 30-32.)

Laaja-alaisen tavoitteiston huomioiminen luovuuskasvatuksen ja luovuuden lukkojen tarkastelun näkökulmasta on keskeistä - Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) arvomaailman, oppimiskäsitysten sekä toimintakulttuurin pohjan tukemiseksi laaditut laaja-alaiset tavoitteet koskevat kaikkia oppiaineita, tavoitteenaan yhtenäistää opetusta ja lapsen kokonaisvaltaista kasvua ihmiseksi ja yhteiskuntamme jäseneksi. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja kykeneväisenä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti. Uutta luovan toiminnan nähdään taas edesauttavan mielekästä oppimista ja motivoivan oppilasta kehittämään taitojaan. Tavoitteena on ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen sekä kykyyn liittää aikaisemmin opittua uuteen informaatioon. (POPS 2014, 17.) Luvussa 2.1. pyörittelin näkemyksiä luovuuden määritelmästä ja siitä, nähdäänkö luovuus ainoastaan uuden keksimisenä, vai voidaanko olemassa olevan informaation hyödyntämisestä käyttää käsitettä luovuus. Viimeisin mainittu opetussuunnitelman tavoite voisi viitata jälkimmäiseen näkemykseen luovuudesta.

Opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisiin oppimisen tavoitteisiin liittyy taitoja ja tavoitteita, jotka voidaan liittää moniin luovuutta tukeviin ominaisuuksiin. Mielikuvituksen käyttämiseen rohkaiseminen, uuden löytäminen ja keksiminen mielekkäästi (L1), aktiivisesti kulttuurin kehittämiseen vaikuttaminen, monikeinoinen itseilmaisuus (L2, L4) sekä esimerkiksi terveen itsetunnon (L3) kehittäminen liittyvät näin ollen myös musiikillisen

luovuuden tarkastelun tematiikkaan. Laaja-alaiset luovuuden tavoitteet eivät käsitä sisälleen ainoastaan taiteelliseen luovuuteen kannustamista - kuitenkin ne koskevat myös musiikinopetusta.

### **3.1 Motivaatio, minäkuva ja kulttuuri-identiteetti**

Pystyvyyden kokemuksen, itsetunnon ja minäkuvan huomioiminen nähdään opetussuunnitelmassa (2014, 17) tärkeänä yksilön tavoitteiden ja motivaation herättelemisen kannalta. Odotukset omasta onnistumisesta ja oman onnistumisen arvostaminen ovat avain oppimiseen ja uskallukseen tuoda itseä esille (Salmela-Aro 2018, 7-8). Tämän vuoksi luovuuskasvatuksellisestakin näkökulmasta on oppilaan minäkäsityksen vahvistaminen olennaista. Itsetunnon vahvistamiseen vaikuttaa keskeisesti vertaisoppijoiden asenteet ja vuorovaikutustilanteet; ihminen peilaa muiden käyttäytymisestä ja asenteista omaa käsitystä itsestään (Aho 1997, 58-59). Ryhmän merkitystä minäkuvalle ja luovuudelle avaan lisää luvussa 3.3.

Opetussuunnitelmassa puhutaan lähes jokaisen oppiaineen kohdalla oppilaan luontaisesta uteliaisuudesta sekä kiinnostuksen herättelemisen tavoitteesta. Burnardkin (2012) on todennut tutkimuksiansa tuloksena, että sellaisetkin lapset, jotka eivät osoita aktiivista kiinnostusta luovaa, yhteismusiikillista toimintaa kohtaan luokassa, saattavat kotona yksin olla hyvinkin luovia. Tämä on oiva esimerkki sisäisen ja ulkoisen motivaation eroista sekä ympäristön merkityksestä luovuudelle. Byman (2002, 30) esittää useissa tutkimuksissa todetun tuloksen optimaalisesta oppimismotivaatiosta – sisäinen motivaatio kehittää luovaa ajattelua ja parantaa oppimisen laatua.

Taiteellisten ilmaisukeinojen, kuten esimerkiksi draaman, esitetään tukevan oppilaiden itsetuntemusta, itsetunnon ja luovuuden kehittymistä sekä monipuolisia, yhteistyötaitoja kehittävää ilmaisua (POPS 2014, 30). Monipuolista ilmaisua tukeva opetussuunnitelma vapauttaa opettajalle käyttöön monet mahdollisuudet toteuttaa opetusta, ja vaikuttaa esimerkiksi eriyttämisen mahdollisuuksiin. Oppilaalle annetaan monipuolisten työtapojen kautta uusia mahdollisuuksia tuoda omaa luovaa potentiaaliaan ilmi – kuten opetussuunnitelmassakin (2014, 30) mainitaan, eriyttäminen kehittää oppilaan itsetuntoa, motivaatiota ja edistää oppimisen rauhaa. Eriyttäminen voidaan nähdä kuitenkin Hirsjärven (1983) jaottelua seuraten joko koulutusta tai opetusta koskevaksi (Rönkä & Vuorinen

2015, 9). Eriyttäminen ei siis välttämättä opetussuunnitelman määritelmänä koske ainoastaan opetuksessa toteutettavien työtapojen rikkautta.

Kulttuuri on vahvasti yhteydessä taiteisiin ja luovaan toimintaan – ja tämä käsitys välittyy varmasti myös oppilaille. Sen vuoksi on tärkeää ottaa myös kulttuurinen kasvatus tarkasteluun luovuuskasvatuksesta puhuttaessa. Oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittäminen on keskeinen osa Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014, 16). Luokilla 1-2 oppilasta kannustetaan tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä monipuolisen tekemisen kautta (T5). Luokilla 3-6 kulttuurisia ulottuvuuksia syvennetään ja oppilaita ohjataan arvostamaan eri kulttuurien musiikillista merkityksellisyyttä (POPS 2014, 263). Kulttuuriperintö nähdään edelleen muodostuvana, kehittyvänä rikkautena, johon muut kulttuurit aktiivisesti vaikuttavat. Kulttuurin kehityksen mukana pysymisen tavoite antaa kuvaa myös tämän mukana kulkevasta tavoitteesta: kulttuuriperinnön muokkaamiseen tarvitaan ihmisiä, jotka ovat avoimia muutokselle, itseohjautuvia ja kykeneväisiä yhdistelemään uutta vanhaan sekä sopeutumaan muuttuvaan kulttuurimuottiin. Kulttuuri muokkautuvana ilmiönä nähdään arvokkaana, mikä ei ainoastaan opeta yksilöä arvostamaan niin vanhaa kuin uutta, vaan kannustaa tätä myös arvostamaan omaa luovaa potentiaaliaan ja kykeneväisyyttä vaikuttamaan kulttuurin kehitykseen.

Perusopetus nähdään opetussuunnitelmassa muutosvoimana, joka rakentaa yhteiskuntaa niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Tätä muutosvoimaa sekä kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monipuolisuutta ja sen arvostamista tulee tuoda opetuksessa esiin. (POPS 2014, 18; 28.) Tällainen käyttäytyminen tukee hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokainen saa olla oma itsensä – ilmapiiriä, joka on edellytys sille, että jokainen uskaltaa tuoda itseään, ajatuksiaan ja ideoitaan esille turvallisesti.

### **3.2 Oppimisympäristöt ja työtavat**

Oppimisympäristöjen sekä työtapojen monipuolisuus pyritään ottamaan opetussuunnitelmassa huomioon; projektimaisuus, luokkahuoneen ulkopuolinen oppiminen sekä yhteistyö niin koulun sisäisten kuin ulkopuolisten tahojen kanssa esitetään hyvän opetuksen lähtökohdaksi (POPS 2014, 27). Monipuoliset työympäristöt tukevat oppilaiden muun-



tautumiskykyä ja kannustavat tietojen ja taitojen soveltamiseen tilanteessa kuin tilanteessa; kuten opetussuunnitelmassakin (2014, 29) todetaan, tarjoavat tällaiset ympäristöt mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä moninäkökulmaisuuuteen.

Miellyttävän oppimisympäristön yhdeksi piirteeksi mainitaan “luovaan ajatteluun rohkaiseva ennakkoluuloton ilmapiiri” (POPS 2014, 264). Tällaisen ilmapiirin tarjoaminen nähdään väylänä musiikillisten taitojen kehittymiselle.

Luovaan toimintaan kannustaminen on mainittu opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen kohdalla monesti. Luokkien 1-2 tavoitteistossa (T4) kannustetaan antamaan oppilaan omille musiikillisille ideoille tilaa, improvisoimaan ja toteuttamaan luovia tuotoksia monitaiteisin keinoin. Mahdollisuuksia luovaan tuottamiseen tulee tarjota säännöllisesti myös oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittämiseksi. Luovuuden tarjotaan myös olevan keino musiikillisen ajattelun sekä esteettisen ymmärryksen kehittämiseksi. (POPS 2014, 141; 263.) Luovan ajattelun saavuttamiseksi opetussuunnitelmassa (2014, 30) eritellään tutkivaa ja ongelmalähtöistä työskentelyä, leikkiä, sekä mielikuvituksen käyttöä tukevat työtavat.

Luokkien 3-6 tavoitteistossa (T4) on mainittu ääniympäristön ja musiikin elämyksellinen kuuntelu, sen jäsentely ja siitä kertominen. Kuulemansa jäsentäminen voi olla myös tärkeä osa luovuuskasvatusta - opettaja saattaa pysähtyä pohtimaan, millä tavoin voi tunteita tai tarinallisuutta ilmentää musiikissa, ja antaa samalla työkaluja myös oppilaiden omaan tunneilmaisuun. Musiikin tulkittamiseen ja ilmaisuun kannustetaan myös keholisesti liikkuen (T3). Musiikin monikeinoinen tulkinta ja jäsentely voi auttaa oppilasta laajentamaan itseilmaisun tapojen käsitystä; luovat, monipuoliset ilmaisukeinot lisäävät luovaa ajattelua.

Oppilaiden omaa luovaa työtä tuodaan luokilla 3-6 (S4) myös näkyväksi kouluarjessa; sävellystyötä ja musisointitilanteissa syntyneitä luovia tuotoksia ohjataan sisällyttämään luokan ohjelmistoon. Mielenkiintoista perusopetuksen opetussuunnitelmassa on se, että säveltäminen ja improvisointi nähdään työkaluna musiikillisten tietojen ja taitojen oppimiselle (POPS 2014, 264); ei ainoastaan erillisenä tavoitteenaan.

Myös tieto- ja viestintäteknologian käytön mahdollisuudet luovuuskasvatuksen näkökulmasta on huomioitu opetussuunnitelmassa. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilaita monipuolisten, oppilaita kiinnostavien työtapojen käyttöön, itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja vahvisten. Monipuolisen ja tarkoituksenmukaisen tieto- ja viestintäteknologian käytön nähdään lisäävän valmiuksia omatoimiseen, vuorovaikutteiseen tiedonhankintaan sekä luovaan tuottamiseen (POPS 2014, 31). Luovuuden ja motivaation ruokkimisen kannalta olisi tärkeää, että opetukseen tuotaisiin verkkoalustoja, joissa oppilaat viettävät vapaa-ajalla aikaa muutenkin – ja jossa toteuttavat luovaa toimintaa luonnollisesti. Ajankohtainen esimerkki tähän olisi Tik Tok-tanssien ja kappaleiden huomioiminen opetuksessa.

### 3.3 Yhteisöllinen toiminta

Burnard (2012) esittää, että luovuutta voidaan jaotella individualistiseen luovuuteen (*individual creativity*), joka perustuu käsitykseen luovan toiminnan itsenäisyydestä, yhteistyössä ilmenevään luovuuteen (*collaborative creativity*), joka perustuu vastuun jakautumiselle, sekä yhteisölliseen luovuuteen (*communal creativity*), joka korostaa kommunikation, vastavuoroisuuden ja yhteisen luovan toiminnan merkitystä. Yhteisöllisyyden ja ryhmän vaikutus luovuuteen on huomioitu myös perusopetuksen (2014) opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelmassa avataan yhdessä toimimisen ja oppimisen tärkeyttä kriittisen ajattelukyvyyn, luovuuden, näkökulmien rikkauden ja ongelmanratkaisutaitojen kannalta. Vuorovaikutuksellisen ja yhteistyötä suosivan toiminnan nähdään olevan eduksi niin yhteisön kuin yksilön näkökulmasta; elämyksellisyys ja luova työskentely korostuvat yhteistoiminnallisissa työtavoissa. Yhteisön vahvistamisen ajatuksen taustalla on yksilön hyvinvointi – ryhmässä kuva itsestä saa myönteisiä vaikutteita ja realisoituu, ja luontaisen kokeilun ja tutkimisen halu lisääntyy. (POPS 2014, 17; 27.)

Luokilla 1-2 tavoitteena (T1) on opetella toimimaan ryhmän jäsenenä niin, että myönteinen minäkuva vahvistuu. Musiikin opetuksessa yhteistoiminnalla nähdään olevan iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä yksilön ainutlaatuisuuden kokemusta lisäävä vaikutus (POPS 2014, 141). Tällä positiivisten, henkilökohtaisten tuntemusten ja yhteistoiminnan

korrelaatiolla voi olla hyvinkin vahva merkitys luovuutta edistävän ilmapiirin mahdollistamisessa. Luokilla 3-6 opetellaan myös olemaan avoimia ja arvostavia muita kohtaan, niin ryhmänä kuin yksilöinä (POPS 2014, 263). Yhteistyötaidot korostuvat entisestään luokkien tavoitteistossa (T1); yhteismusisointiin ja myönteisen yhteishengen nostattamiseen kannustetaan.

Tärkeää on luoda ryhmään perusturvallisuuden tunne – jolloin ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja luovat pohjaa luottamukselle sekä itsetunnolle. Seuraava vaihe ryhmäytymisessä on ryhmän itseys eli identiteetin rakentaminen; ryhmän roolit selkiytetään ja ryhmän toimivuutta tavoitellaan. Tehtävä- ja tavoitetietoisuuden hakeminen edistää yhteistä maalia ja lisää ryhmäkoheesiota. Viimeisenä vaiheena voidaan pitää pätevyyden vaihetta, jossa ryhmä on saanut kokemuksen yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. (Aho 1997, 59-60.)

Häyrynen (1984, 369-371) avaa nykyajan luovuuskuvan suppeutta; tutkimukset keskittyvät selittämään tavallisimmin vain idean esittäjän luonteenpiirteitä. Hän otaksuu, ettei yleistä, olosuhteista riippumatonta luovuustyyppiä ole olemassakaan ja rohkaisee tarkastelemaan luovuutta kollektiivisena ilmiönä. Suurimmat ihmiskunnan keksinnöt ovat Häyrysen sanoin luonteeltaan kollektiivisia ja niiden ilmeneminen tapahtuu lukuisten luovien yksilöiden kautta.

### **3.4 Luovuus ja arviointi**

Opettajan viestimällä palautteella katsotaan olevan suuri merkitys siihen, millainen kuva oppilaalle muodostuu itsestään oppijana ja yksilönä. Arvioinnin keskeisiksi tekijöiksi mainitaan kannustava, rohkaiseva ja vuorovaikutteinen palaute. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa myös itsearviointitaidot ovat selkeä tavoite. Onnistumisiin ja vahvuuksiin pyritään kiinnittämään huomiota erityisesti alemmilla luokilla - ylemmillä luokilla edistymistä tarkastellaan analyttisemmin. Musiikin oppiaineen 6. luokan arviointikriteereissä esitetään arvioinnin kohteeksi oppilaan kyky keksiä omia ratkaisuja monipuolisia ja monitaiteisia ilmaisukeinoja käyttäen (T5). Oppilaiden suoriutumisia ei verrata toisiinsa ja arvioinnin kohteena ei saa olla oppilaan persoona, temperamentti tai mikään muukaan henkilökohtainen ominaisuus. (POPS 2014, 47-49.)

Näiden arviointikriteerien täyttymistä ja haasteita voidaan pohtia luovuuskasvatuksen näkökulmasta. Kuten monissa lähteissä mainitaan, on luovuus jotain sisältäpäin lähtevää ja yleinen käsitys on, että yksilö kokee sen henkilökohtaiseksi. Arvioinnin näkökulmasta tämä aiheuttaa haasteellisuutta; oppilaiden henkilökohtaisia ominaisuuksia tai persoonaa ei saa arvioida – mutta entä jos luova työ käsitetään suorana heijastumana oppilaan persoonasta tai koetaan hyvin henkilökohtaisena?

## **4 LUOVUUSKASVATUS TAITEEN PERUSOPETUKSEN LAAJAN OPPIMÄÄRÄN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA (2017)**

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2017) on luotu ympäristöön, jota ei koske oppivelvollisuus. On asianmukaista pohtia, miten tämä vaikuttaa esimerkiksi motivoimisen tarpeen ja tavoitteen painottumiseen opetussuunnitelmassa – kuinka paljon oppilailta voidaan odottaa kiinnostusta opintojen sisältöihin? Onko musiikkioppilaitosten opettajilla pedagogisia valmiuksia motivoida oppilaita yhtä tehokkaasti, kuin peruskoulun puolella? Kosonen (2011, 160) esittää, että positiivista harrastusmotivaatiota ei voida odottaa oppilaiden vanhemmilta, vaan motivaation on lähdettävä kouluikäisen lapsen omasta kiinnostuksestaan musiikin harrastamista kohtaan.

On tärkeää huomata, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) tavoitteena on olla suuntaa-antava; koulutuksen järjestäjälle on esitetty vapaus ja velvollisuus tarkentaa ja täsmentää opetuksen käytäntöjä ja sisältöjä. Tämä jättää koulutuksen järjestäjän vastuuksi määritellä opetuksessa painotettavia sisältöjä ja toimintatapoja käytännön tasolla suhteellisen laajasti – mikä saattaa hankaloittaa luovuuskasvatuksen roolin tarkastelua musiikkioppilaitosten osalta, ja estää peruskoulun opetussuunnitelman (2014) ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) tasa-arvoisen vertailun. Toki on huomioitava, että myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opetuksen toteutuksen käytäntöön on annettu laajalti vapauksia. Laaja vapaus opetuksen järjestämisessä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) saattaa kuitenkin hidastaa klassisen musiikin perinteistä kauempana olevien pedagogisten lähestymistapojen, kuten luovuuskasvatuksen, juurtumista osaksi musiikkiopistojen toimintasuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa (2017, 14) esitetään kuitenkin toimintakulttuurin kehittämisen tavoite, joka eritellen *“jatkuvana pedagogiikan ja taiteenalan osaamisen kehittämisenä”*, koskien erityisesti oppilaitoksen johtamista sekä opetuksen arkikäytäntöjä.

## 4.1 Motivaatio, minäkuva ja kulttuuri-identiteetti

Jo hyvin alkupuolella taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa (TPOPS 2017, 8; 10) esille nousevat tieteenalan tradition kunnioittamisen sekä päämäärätietoisien opiskelun tavoitteet; ilmaisut, joihin en tällaisenaan törmännyt perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet, paikalliseen kulttuuriperintöön tutustuminen sekä tieteenalan kansallinen ja kansainvälinen muokkautuvuus sekä kannustus toimintaympäristön omaperäisyyteen ovat samassa lauseessa tradition säilyttämisen tavoitteen kanssa. Päämäärätietoisien opiskelun tavoitteen rinnalla mainitaan elinikäisen taiteen harrastamisen sekä omien kiinnostuksen kohteiden löytämisen tavoitteet. (TPOPS 2017, 8-10.) Motivoiva, oppilaslähtöinen työskentely nähdään siis myös taiteen perusopetuksessa tärkeänä tavoitteena.

Saarikallio (2011, 225) tuo esiin mm. Korpelan (1997) toteamuksen siitä, että omaehtoisuus, vapaamuotoisuus, oman toiminnan ohjaaminen ja itsensä toteuttaminen koetaan nuorten keskuudessa usein tärkeinä. Myös kokemukset soittotaidosta ja osaamisen tunteesta ovat musiikkiharrastuksissa keskeisiä motivaatiotekijöitä (Kosonen, 2001). Päämäärätietoisuus ja tavoitteellisuus voivat olla tulkittavissa motivaation tavoitteiksi; Kosonen (2010) korostaa, että positiivisten motivaatiokehien saavuttamiseksi tulee asettaa realistisia tavoitteita.

Sävyeroja varhaismusiikkikasvatuksen ja perusopetuksen välillä on havaittavissa; Varhaismusiikin opetussuunnitelmassa (TPOPS 2017, 47) on jo ensimmäiseksi mainittu lapsen luovuuden, musiikillisten valmiusten ja itsetunnon kehittäminen. Musiikin perusopinnoissa tavoitteet luovuudesta tai itsetunnon kehittämisestä tuntuvat jäävän toissijaiseksi - tärkeämmäksi tuntuu nousevan pitkäjänteinen ja tavoitteellinen opiskelu.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan kuitenkin käsitys aktiivisesta oppijasta, jonka motivaatiota herätellään mielekkäällä, tavoitteellisella ja uutta luovalla toiminnalla. Opetuksen tavoitteena perusopetuksen tasolla esitetään oppilaan kannustaminen siihen, että tämä löytäisi omat musiikilliset vahvuutensa sekä ilmaisukeinonsa. Ta-

voitetta on avattu myöhemmin samalla sivulla yhteenkuuluvaksi oppilaan oman instrumentin, sen perustekniikan sekä ohjelmistoon tutustumisen tavoitteisiin – oppilaan odotetaan perehtyvän instrumentin ilmaisumahdollisuuksiin. (TPOPS 2017, 10-11; 49.)

Oppilaiden identiteetin rakentamista ja kulttuurisen lukutaidon kehittämistä pidetään tärkeänä. Luovuutta edistävää ilmapiiriä ruokitaan tavoitteella yksilöllisten ja ainutlaatuisien piirteiden arvostamisesta muissa, ilon kautta tekemisestä ja tasa-arvoisesta kohtelusta. On myös mielenkiintoista tarkastella, miten opetussuunnitelmassa käsitetään kulttuuri; monessa kohtaa puhutaan kulttuuriperinnöstä ja sen säilyttämisestä. (TPOPS 2017, 8; 10-11; 21.) Perinteisen käsityksen mukaan musiikkioppilaitoksissa elää klassisen musiikkikulttuurin perinteet koulumaailmaa vahvemmin – onhan siellä keskitytty tavoitteellisemmin syventymään klassisen musiikkikulttuurin maailmaan. Myös Riikonen (2013, 45) lainaa Uusimäen (2005) sanoja todetessaan klassisen musiikin esiintymiskäytäntöjen olevan suhteellisen konservatiivisia.

Kuitenkin opetussuunnitelmassa kannustetaan myös *“tulkitsemaan ja arvottamaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin”*, ja kulttuuriperinnöllä nähdään olevan moniarvoinen ja uudistuva luonne (TPOPS 2017, 10-11). Näitä musiikin merkityksiä kulttuureille ohjataan hahmottamaan tekemisen ja osallisuuden avulla (TPOPS 2017, 47). Tämän huomioiminen on aivan yhtä tärkeää – kulttuuri on uudistuvaa ja on hienoa, että tämä on huomioitu myös uusimmassa opetussuunnitelmassa.

Kuosmanen (2017) haastatteli pro graduaan varten Kuopion konservatorion rehtori Lavastetta. Rehtori otaksuu musiikkioppilaitosten instrumenttiopettajien olevan puutteellinen koulutus improvisoinnin ja säveltämisen opetukseen; hän pelkää heidän solistisen, vanhanaikaisen koulutuksen olevan uhka pedagogisille sopeutumistaidoille uudessa opetussuunnitelmassa. (Kuosmanen 2017, 69.)

## 4.2 Oppimisympäristöt ja työtavat

Oppimisympäristöjen ja työtapojen konkreettiselle tasolle ei taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) juurikaan yllätä – mikä johtunee opetussuunnitelman pyrkimyksestä jättää valinnan vapautta ja tilaa opetuksen käytäntöihin. Opetussuunnitelmassa kannustetaan kuitenkin opetukseen, joka tukee ajattelun taitojen ja luovuuden kehittämistä ja tätä kautta kokonaisvaltaista kasvua ihmisenä. Laajan oppimäärän tavoitteistossa on huomioida oppilaan omat vahvuudet, potentiaali ja kiinnostuksen kohteet – ja pyrkiä tätä kautta luovan ajattelun kehittämiseen, oppimisen iloon sekä motivoivaan opetukseen. (TPOPS 2017, 10-11.)

Oppimisympäristöissä on pyritty ottamaan mielekäs, innostava oppiminen ja onnistumisen kokemuksiin kannustaminen huomioon. Kriteerikiksi on asetettu myös työympäristöjen monipuolisuus, mutta mielenkiintoista on se, ettei luovuuden kehittämistä luvussa puhuta lainkaan. (TPOPS 2017, 13.)

Oppilaitosten toimintakulttuurin katsotaan muotoutuvan opetusta ohjaavien normien tulkinnasta sekä vakiintuneiden käytäntöjen ja oppilaitoksen jäsenten ajattelu- sekä toimintatavoista. Tavoitteena on oppilaitoksen arvoperustaa ja oppimiskäsitystä heijastava yhteinen toimintakulttuuri, joka tulee näkyväksi oppilaitoksen arjessa. (TPOPS 2017, 13-14.) Vakiintuneisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin liittyy ehdottomasti turvallisuutta ja ennakoitavuutta, ja se kirkastaa yhteisiä pelisääntöjä, mutta on aiheellista pohtia myös sen vaaroja – voidaanko tämän varjolla hidastaa opetuksen kehittämistä sen ajan mukana vaatimiin muutoksiin?

Oppilasta kannustetaan soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa, musisoimaan korvakuulolta, tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisujaan ja kannustetaan harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja – säveltämisen ja improvisoimisen tavoitteet ovat oma alalukunsa musiikin perustason opetussuunnitelman tavoitteistossa (TPOPS 2017, 48). Erona perusopetuksen opetussuunnitelmalle (2014) improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen tunnutaan näkevän taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) erillisinä, harjoiteltavina taitoina – eikä esimerkiksi oppimisen työkaluna (vrt. POPS 2014, 264).



### 4.3 Yhteisöllinen toiminta

Oppiminen voidaan nähdä parhaimmillaan olevana uuden tiedon luomisen prosessina, joka syntyy yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Eittämättä perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (2014) yhteisöllisen toiminnan merkitys on korostunut, mutta onko tällaisesta oppimiskäsityksestä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) viitteitä?

Musiikin perustason opintojen tavoitteissa ei yhteisöllistä toimintaa mainittu lainkaan (TPOPS 2017, 48). Opetussuunnitelmassa eritellään kuitenkin tavoiteltaviksi toimintakulttuurin piireiksi osallisuuden kokemusta tukeva ja kestävää hyvinvointia sekä oppimista tukeva ilmapiiri, minkä saavuttamiseksi tarvitaan aitoa kohtaamista ja vuorovaikutusta, jossa korostuu välittäminen ja kunnioitus toista kohtaan. Osallisuuden kokemusta ja yhdessä toimimisen tärkeyttä korostetaan toimintakulttuurin osiossa useaan otteeseen. (TPOPS 2017, 13.) Koen, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa näkyy korostuneesti luvun 3.3 alussa esittelemän Burnardin (2012) jaottelun mukainen yhteisöllinen luovuus – verraten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tuntuu näkyvän taasisemmin myös yhteistyössä ilmenevän luovuuden merkitys.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2017) on kuitenkin esitetty myös suoran vuorovaikutuksellisuuden merkitys; oman osaamisen kehittämisen etuna nähdään kulttuurinen osallisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Yhteistyö muiden tahojen kanssa jopa kansainvälisellä tasolla nähdään tärkeänä mahdollisuutena. Opetussuunnitelmassa eritellään oppilaan omaehtoisen ilmaisu-, tulkinta- ja arvottamistaitojen, luovan ajattelun ja osallisuuden kehittymisen nähdään kytkeytyvän toisiinsa (vrt. POPS 2014, 27). (TPOPS 2017, 10.) Osallisuuden ohella opintosuunnitelmassa pidetään tärkeänä yhteissoittotaitojen kehittymistä. Yhteissoittotaidot rinnastetaan myös musiikin hahmottamistaitojen sekä historiatietoisuuden kehittämisen kanssa olennaiseksi osaksi opintoja. (TPOPS 2017, 49.)

### 4.4 Luovuus ja arvionti

Laajan oppimäärän musiikin arviointiohjeistuksessa avataan omaksi arvioinnin kohteeseen säveltäminen ja improvisointi. Arvioinnissa ja palautteen antamisessa tulee olla oppilaan itsetuntoa ja minäkuvaa nostattavaa – positiivisen palautteenannon henki tulee olla

palautteenannossa läsnä. (TPOPS 2017, 51.) Oppimista edistävän palautteen tulee taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2017, 11; 17) olla myös monipuolista ja realistista ja kehittää oppilaiden omaa kykyä tarkastella oppimistaan ja tavoitteitaan (vrt. POPS 2014, 17).

Puhuttaessa arvioinnista taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) tasolla, on tärkeää huomioida myös muuttunut tasosuoritusten rooli. Soitto- tai laulutasa on musiikki-instituutioissa perinteisesti jo pitkään heijastettu kurssitutkintojärjestelmän pohjalta, mutta uusimmissa opetussuunnitelmissa tähän on tehty muutoksia. Kuosmasen (2017, 52) kumoaa käsityksen siitä, että tasosuoritusten pakollisuus olisi poistunut vasta uusimmassa opetussuunnitelmassa – tämä pakko on poistunut jo vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Uudistuneen, vuoden 2017 opetussuunnitelma tarjoaa kuitenkin uudenlaisia arviointikäytäntöjä, jotka painottavat sanallista arviointia ja oppilaan omaa käsitystä oppimisprosessin etenemisestä (Kuosmanen 2017, 53.)

Monissa musiikkioppilaitoksissa on kuitenkin edelleen käytäntönä lopputyön tekeminen. Kuosmasen (2017) haastatteleva Lavaste erittelee vapaamuotoisemman lopputyön piirteiksi oppilaan mahdollisuuden koota työ esimerkiksi omista sävellyksistä tai sovituksista, tai painottaa työ useaan musiikillisen osaamisen osa-alueeseen – poiketen vanhoillisesta, yhden instrumentin näytöstä (Kuosmanen 2017, 49). Tämä toimintakulttuurin muutos edellyttää enenevässä määrin myös ammattitaitoa ja ohjausta luovuuskasvatuksen osalta.

Luovuuskasvatuksen huomioimisen kannalta on opetussuunnitelmassa (2017, 17; 51) mainittu myös tärkeä erittely siitä, että arvioinnin on koskettava ainostaan työskentelyä ja osaamisen kehittymistä – arviointi ei saa kohdistua oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, persoonaan, arvoihin tai asenteisiin (vrt. POPS 2014, 47-49).

## 5 PERSONAN JA KASVUYMPÄRISTÖN MERKITYKSISTÄ LUOVUUDEN LUKKOJEN SYNTYMISESSÄ

Tässä luvussa haluan tarkastella luovuutta formaalin oppimisympäristön ulkopuolella – ymmärtää syvällisemmin, mitä osuutta synnynnäisillä tekijöillä ja persoonallisuuspiirteillä on luovuuteen sekä tarkastella muun ympäristön vaikutusta yksilön minäpystyvyyteen, musiikillisen identiteetin kehittämiseen ja tätä kautta käsitykseen itsestä luovana toimijana.

Aukeantaus (2010, 167-169) pitää luovan persoonan piirteinä älykkyyttä ja loogista ajattelukykyä; hän toteaa älykkyydellä olevan luovuutta lisäävä vaikutus. Hän myös kritisoi perinteistä älykkyyksikäsitystä ja suppeahkoa, loogisanalyttisen älykkyyden mittaamiseen painottuvaa tutkimusta; älykkyyksikäsitys on ristiriidassa tunneälyn käsityksen kanssa.

Persoonallisuustyyppittely voidaan Uusikylän (2012) mukaan yksinkertaistaa Rankin (1932) jaottelua seuraten seuraavasti:

- taiteelliset, eli luovat yksilöt
- normaalit eli sopeutuvat yksilöt
- neuroottiset yksilöt

Uusikylä (2012) tiivistää Rankin teoriaa avaamalla pääajatusta siitä, että kasvattajan tehtävä on hyväksyä lapsi ja olla hylkäämättä häntä. Kun lapsi pääsee toteuttamaan itseään oman tahdon mukaisesti ja identiteettiään rakentaen tuetaan luovan persoonallisuuden kehittämistä. Luova yksilö kykenee erottelemaan tahdon, vastatahdon sekä ihanteensa. Jos lapsi on joutunut sopeutumaan ja alistumaan muiden tahtoon, hänelle kehittyy normaali eli sopeutuva persoonallisuustyyppi. Itsekriittisyys, syyllisyys ja yksilön sisäinen erillisyyden kokemuksen konflikti saattavat johtaa neuroottisen persoonallisuuden kehittymiseen. Itsenäistymisprosessin yhteydessä koettu minuuden syyllisyys ja hylkäämisen pelko estävät taiteellisen persoonallisuuden kehittymisen. (Uusikylä 2012, 35-37.) Verrattuna esimerkiksi luvussa 2.2 esiteltyyn Taylorin (1959) malliin luovuuden tasoista, on tämä Rankin määrittely suhteellisen suurpiirteinen. Koen itsekin Rankin tyyppittelyn karkeaksi,

mutta reliaabeliksi - on selvää, että luovuuden kukoistamiseksi on tuettava hyväksyvää ilmapiiriä kasvatusympäristössä.

Luovia ihmisiä on monenlaisia ja kaikki persoonallisuuspiirteet eivät luovissa ihmisissä keskenään kohtaa – Uusikylä (2012) erittelee kirjassaan kuitenkin tutkimusten pohjalta määriteltyjä usein esiintyviä persoonallisuuspiirteitä. Luovan ihmisen piirteisiin kuuluu esimerkiksi herkkyys ja tietoisuus niin sisäisistä kuin ulkoisista tapahtumista, uteliaisuus, riippumattomuus muista ihmisistä, avoimuus, riskinotto- ja muutoskyky, syventymiskyky, sisäinen motivaatio ja lujatahtoisuus. (Uusikylä 2012, 94; 99.) Luovien yksilöiden kasvuympäristön hän toteaa olleen itsensä toteuttamiseen kannustava; se on tarjonnut yksilölle tukea positiivisen tahdon kehittymiselle, samastumiskohteita sekä malleja luovalle työlle. Ylipäättään hän korostaa hyvin vahvasti ympäristön sekä yksilön itseohjautuvuuden merkitystä luovuudelle – harjoittelun, opiskelun ja luovasta työstä nauttimisen. (Uusikylä 2012, 150-154.)

Psykologi Carl Rogers (1961) ohjeistaa kasvattajia – myös opettajia ja valmentajia – huomaamaan seuraavat seikat turvallisen, luovan ilmapiirin saavuttamiseksi:

- Ihmisarvon arvostamisen osoittaminen
- Vapaa, hyväksyvä ilmapiiri, jossa ei arvostella
- Toisten ihmisten empaattiseen ymmärtämiseen ohjaaminen

Kasvuympäristöllä on siis suuri vaikutus luovuuteen – mutta kuinka suuri? Ympäristötekijöiden merkitystä luovuudelle on vaikeaa määrittää täysin irrallisena, sillä musikaaliset lapset altistuvat musiikille usein jo sikiöaikana ja saavat vahvan musiikillisen mallin jo hyvin varhain (Oikkonen, Kuusi & Järvelä 2018, 46-47). Oikkonen ym. (2018, 46) esittelevät artikkelissa aiempia tutkimuksiaan musikaalisuuden, luovuuden ja perimän yhteyksistä; he toteavat, että vaikka ympäristötekijöillä on suuri merkitys, on musikaalisuudella ja luovuudella perinnöllisiä piirteitä.

Kasvuympäristön merkityksestä on tehty mielenkiintoisia havaintoja; Simontonin tutkimukset luovien yksilöiden perhetaustoista osoittavat luovien lahjakkuuksien olevan usein

perheen esikoisia, kasvaneen enimmäkseen turvallisessa ympäristössä ja kokeneen jonkinlaisen trauman. Emotionaaliset vaikeudet saattavat sysätä luovuutta esiin – tosin joskus emotionaalinen kypsyys saattaa laahata perässä ja liiallinen luoviin tuloksiin puskeminen saattaa aiheuttaa suurtakin haittaa luovuudelle ja motivaation puutetta lapselle. (Uusikylä 2012, 151-156.)

## 6 POHDINTAA: AVAIMIA LUOVUUDEN LUKKOIHIN

Estottomuus. Voiko siihen päästä vielä takaisin? Esimerkiksi tähän kysymykseen pyrkii tutkielmani löytämään vastausta. Tarkemmin, tiivistäisin tutkimusongelman tarkastelun näkökulmaksi opetussuunnitelmien sekä löytämäni tutkimustiedon tarjoamat mahdollisuudet luovuuden lukkojen avaamiseksi – estottomuuden löytämiseksi.

Luovuuden käsitteen määrittely ei ole helppo tehtävä; näkökulmien rikkaus on muovannut luovuudesta päähäni kuvan, jota ympäröi hento mystisyyden varjo. Tarkoittaako Hägglundin (1984, 123) – ja nyt myös minun tekemäni huomio käsitteen yksiselitteisestä määrittelemättömyydestä sitä, että luovuutta tulisi tutkia lisää? Ehdottomasti. En silti koe, että käsitteen yksiselitteinen määrittely tulisi olla ultimaattinen tavoite – tärkeämpänä näen huomioiden tekemisen siitä, miten luovuutta voidaan edistää.

Avaamastani tutkimustiedosta voidaan löytää moniakin keinoja luovuuden lukkojen avaamiseksi; esimerkiksi Gardnerin teoria älykkyyksien monimuotoisuudesta tarjoaa värikkyyttä itsetutkiskeluun, kun taas Maslow'n tarvehierarkian tarjoama kuva ihmisen aintuolautaisuudesta ja kykeneväisyydestä luoviin tekoihin tarjoaa näkemyksen luovuudesta kaikille saavutettavana taitona ja intuitiivisena tahtona. Monia tärkeitä avaimia luovuuden lukkojen avaamiseen on jo pyritty avaamaan opetussuunnitelmissa – ja näitä avaimia ripottelin ympäri tutkielmaani. Laaja-alaisuuden keskeisyydestä voisin päätellä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) luovuuskäsityksestä Aukeantauksen (2010) aiemmin mainittua jaottelua (ks. luku 2.1) myötäillen ainakin seuraavaa; luovuutta on monenlaista ja sen muotojen ilmenemiseen voidaan vaikuttaa. Luovuuden huomioiminen opetussuunnitelmissa on keskittynyt erittelemään tavoitteita sen lisäämiseksi ja näin ollen myös luovuuden lukkojen avaamiseksi; mielekkäät, motivoivat työtavat ja pitkäjänteiset oppimisen tavoitteet, aktiivinen toimijuus, positiiviseen minäkuvaan ja minäpystyvyykokemukseen kannustaminen, yhteisöllinen toimijuus ja itseilmaisuu sekä kunnioitukseen kannustava arvokasvatus ovat muutamia, kerratakseni.

Myös esimerkiksi improvisaatiossa voidaan nähdä luovuuden lukkoja avaavaa potentiaalia. Eräässä tutkimuksessa opettajat kokivat improvisaatiolla olleen rohkaiseva, innostava

ja elämyksellisyyttä lisäävä vaikutus oppilaisiin (Lehtomäki 2008, 40). Spontaani, reaalijassapahtuva luova toiminta poistaa kokonaan luovan prosessin merkityksen (Lehtomäki, 17-18). Yksilöllä ei näin ollen ole aikaa arvioida luovan toimintansa tuloksia tai seurauksia, minkä vuoksi improvisointi kätkee sisälleen ainutlaatuisen mahdollisuuden päästä käsiksi luovaan tekemiseen. Se, miten tällaisen luovan toiminnan tulokset arvotetaan, määrittää tosin yksilön muodostaman käsityksen koko improvisointia kohtaan; koe taanko, että improvisointi antaa kuvaa omasta luovuudesta? Koen, että improvisoinnin ja sen luovuuden lukkoja avaavan potentiaalın yhteyttä tulisi tutkia lisää; yhteys tuntuu ilmeiseltä ja mahdollisuuksia uhkuvalta.

Törmäsin tutkielman kautta myös ristiriitoihin. Koen ristiriitaiseksi esimerkiksi sen, että taiteilijan luovuuden määritelmään saatetaan liittää esimerkiksi kova työnteko, tarve yksin tekemiseen, eristäytymiseen sekä ”kiinnostusta kaikkeen kohteeseen liittyvään” (Aukeantaus 2010, 63). Mitä tämä tarkoittaa musiikintuntien kannalta? Onko todellinen luovuus tämän määritelmän mukaan oppilaiden tavoittamattomissa, vai tuleeeko tätä määritelmää käsitellä eri tavalla kuin yhteissäveltäjäyyttä sekä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) tavoiteltua luovuutta? Koen tällaisen käsityksen sisäistämisen juuri sellaiseksi, joka luo luovuuden lukkoja.

Mainitsin luvussa 4 oppivelvollisuuden, ja tästä johtuvan eron opetussuunnitelmien välillä; esitin ajatuksen oppilaan mahdollisesta motivaatioerosta koulu- ja harrasteympäristössä. Pohdin luvussa myös taiteen perusopetuksessa näkyvämmän klassisen musiikin perinteen säilyttämisen ja arvostamisen kulttuurin vaikutusta luovuuskasvatuksen näkökulmasta. Jotta luovuuskasvatuksen toteutumisesta käytännöntasolla saataisiin tarkempaa käsitystä, tulisi asiaa tutkia lisää – opetussuunnitelmat antavat kuvaa tavoitteista, eivät toteutumisesta.

Yksi keskeinen kysymys on pohtia, tuleeko opetussuunnitelmien edes olla tasa-arvoisessa asemassa luovuuskasvatuksen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on ymmärrettävästi laajemmin avattu ja perusteltu – kuuluuhan oppilaitos jo aiemmin mainitsemani oppivelvollisuuden piiriin. Luovuuskasvatuksen – kuten kaikenlaisen kasvatuksen – huomioiminen on otaksuakseni tärkeämpää perusopetuksessa näillä perusteilla.

Pitäisikö luovuuskasvatukseen kuitenkin keskittyä erityisesti taiteen perusopetuksen piirissä, siellä vahvemmin vallitsevien musiikillisten ja kulttuuristen ihanteiden vuoksi? Onko opettajilla vähemmän ammattitaitoa ohjata oppilasta luovaan toimintaan sellaisissa instrumenttiopinnoissa, jolle luova toiminta ei ole perinteikästä? Taiteen perusopetuksessa instrumenttiopettajien tulisi tällöin olla itse kulttuuria muokkaavassa asemassa, mikä voi olla ongelmallista taas tarkastellessa opettajien omaa luovuusidentiteettiä. Simonton (2012) huomauttaa, että opettaaksemme luovuutta muille, on lähestyminen luovuuden opettamiseen pyrittävä rakentamaan luovasti – minkä hän otaksuu olevan suhteellisen suuri haaste opettajille. Odena ja Welch (2009) kiteyttävät artikkelissaan tutkimustensa tuloksia koulumaailmasta; he toteavat, että musiikinopettajat eivät ole pystyneet arvioimaan omaa luovaa toimintaansa työssään. Koen, että juuri tämän vuoksi luovuuskasvatuksen opetukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota – ei ainoastaan peruskoulun tai musiikkiopiston puolella, vaan myös laitoksissa, joissa opettajia näihin laitoksiin koulutetaan. Kokevatko opettajat instrumenttiopinnoissaan – niin harrastetasolla kuin myöhemmin ammatillisella tasolla – rakentaneensa käsitystä itsestään luovana toimijana tarpeeksi, jotta luovan toiminnan ohjaaminen olisi luontevaa?

Näiden monien kysymysten ääreltä esitän tärkeäksi jatkotutkimusaiheeksi tarkastella opettajien omia käsityksiä ja ammattitaitoaan itsestään luovana toimijana. Tämä olisi tärkeää, jotta luovan toiminnan ohjaamisesta tulisi luonteva osa opetusta instrumentista ja oppilaitoksesta riippumatta. On tutkittu, että musiikinopettajat eivät osaa määritellä luovuuden käsitettä monisyisesti; luovuutta peilataan lähinnä musiikillisista tuotoksista, eikä esimerkiksi oppimisen tai prosessimaisuuden näkökulmasta (Burnard 2012).

Luovuuskasvatuksen merkityksellisyydestä ei ole epäilystäkään – kaikki tuntemamme musiikki on luovan toiminnan tulosta ja tätä luovuutta musiikki tarvitsee säilyäkseen elossa ja kehittyäkseen edelleen. Rohkeus tarttua opetussuunnitelmissa esitettyihin luovuuskasvatuksellisiin tavoitteisiin antaa jo hyvän pohjan sille, ettei kenenkään toisen 7-vuotiaan tarvitse hukata luovaa potentiaaliaan formaalin musiikinopetuksen kelkassa.



## LÄHTEET

- Abra, J. (1988.) *Skinner on Creativity: A Critical Commentary*. Leonardo vol. 21 (No 4), 407-412.
- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut*. Helsinki: Otava.
- Aukeantaus, P. (2010). *Olenko luova?* (2. painos). Helsinki: Oy Nord Print Ab.
- Burnard, P. (2012.) *Rethinking musical creativity and the notion of multiplecreativities in music*. Teoksessa Odena, O. 2012. *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*.
- Byman, R. (2002). *Voiko motivaatiota opettaa?* Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*. Educational Researcher, 18 (8), 4-10.
- Groth, J. & Peters, J. (2002). *What Blocks Creativity? A Managerial Perspective*. Creativity and Innovation Management, 8 (3), 179-187.
- Haavikko, R. (1974.) *Luova luokkahuone*. Teoksessa Suomen kulttuurirahaston taidetyöryhmä (toim.) *Vaihtoehtona luovuus*. Hämeenlinna: Karisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. (1984). *Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Hägglund, T.-B. (1984). *Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Häyrynen, Y-P. (1984). *Yksilön, yhteiskunnan ja historian vuorovaikutus uuden luomisessa*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Junttu, K. (2015.) *Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa*. Teoksessa Huovinen, E. (toim.) *Musiikillinen improvisaatio. Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Turun yliopisto. 7-97.
- Karjula, M. (2015). *Yksilön luovuus ja sen esteet. Miten luovuutta voi edistää?* Oulun ammattikorkeakoulu. Kuvallinen viestintä. Opinnäytetyö.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Jyväskylä Studies in Humanities 79.

- Kosonen, Erja. (2010). *Musiikkiharrastuksen motivaatio*. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 259-309.
- Kosonen, E. (2011). *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (2011). *Musiikkikasvatus*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Krippner, S. (1967). *The Ten Commandments That Block Creativity*. *The Gifted Child Quarterly*, 11 (3), 144-156.
- Kuosmanen, E. (2017). *Musiikkiopistostako valintatalo? Taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmauudistuksen sisällönanalyysia*. Tampereen yliopisto. Viestintätieteiden tiedekunta. Pro Gradu.
- Laine, K. (1997.) *Ystävyy- ja toverisuhteiden merkitys lapsille ja nuorille*. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut*. Helsinki: Otava.
- Lehtomäki, T. (2008). *“Mikä sopis tähän?” - musiikillinen improvisaatio peruskoulun alakoulun musiikinopetuksessa*. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Mednick, S. A. (1962). *The associative basis of the creative process*. *Psychological Review*, 69 (3), 220-232.
- Nokelainen, A. (2016). *Luovuuden merkitys alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa – Uuden opetussuunnitelman 2014 mukanaan tuomat muutokset ja mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Odena, O. & Welch, G. (2009). *A Generative Model of Teachers' Thinking on Musical Creativity*. *Psychology of music*, 37 (4), 416-442.
- Oikkonen, J., Kuusi, T., & Järvelä, I. (2018). *Musiikillisen luovuuden perimänlaajuinen tutkimus*. *Musiikki*, 44 (1), 45-57.
- Paananen, P. (2011). *Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys*. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (2011). *Musiikkikasvatus*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rank, O. (1932). *Art and artists: Creative urge and personality development*. New York: Alfred A. Knopf.
- Riikonen, K. (2013). *Rikkiäisissä farkuissa oopperalavalle? Klassisen laulun ja populaarilaulun eroista ja yhtäläisyyksistä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

- Ruth, J.-E. (1984). *Luova persoona, prosessi ja tuote*. Teoksessa Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Rönkä, A. & Vuorinen, M. (2015). *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Saarikallio, S. (2011). *Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys*. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (2011). *Musiikkikasvatus*. Jyväskylä: FiSME ry.
- Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen kulkeavat käsi kädessä*. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simonton, D. K. (2012). *Teaching Creativity: Current Findings, Trends and Controversies in the Psychology of Creativity*. *Teaching of Psychology* 39 (3), 217-222.
- Siirola, E. (2011). *Musiikin elinikäinen oppiminen*. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (2011). *Musiikkikasvatus*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.
- Solatie, J. (2009). *Luova lapsi oivaltaa, oppii ja pärjää*. Helsinki: Tammi.
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2017). Helsinki. Opetushallitus.
- Taylor, I. A. (1969). *A Transactional Approach to Creativity and Its Implications for Education*.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Prentice-Hall, Inc: Englewood Cliffs N.J.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Juva: PS kustannus.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt: London.