

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan ohjaamisen
haasteista

*”On helpompi, jos kaikki menee sitä kujaa pitkin kuin se, että osa loikkaa
sieltä kujalta pois ja sitten odotellaan hänen paluuta sinne kujalle
takaisin.”*

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
TERHI KIVILUOMA & LAURA LEOGRANDE
Syksy 2009

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan ohjaamisen haasteista. Luovuus ja luova toiminta ovat laajoja ja moniulotteisia käsitteitä. Tämän vuoksi heräsi kiinnostus selvittää luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan luonteesta sekä niistä haasteista, joita luokanopettajat kohtaavat oppilaiden luovuuteen johdattamisessa sekä luovan toiminnan ohjaamisessa.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä ja aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta kantahämäläistä luokanopettajaa. Haastattelutyypinä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa haastateltavat saivat vapaasti kertoa näkemyksistään tarkoituksenmukaisten kysymysten pohjalta. Kvalitatiivinen tutkimusote oli perusteltua, sillä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kokonaisvaltaisesti luokanopettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen pääongelmana oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä luovaan toiminnan ohjaamisen haasteista. Tutkimuksen alaongelmina oli selvittää luokanopettajien käsityksiä luovasta toiminnasta luovuuden neljän elementin eli yksilön, ympäristön, prosessin sekä produktin näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että opettajat käsittivät luovuuden toimintana, jossa yksilö luo itselleen uutta sisäsyntyisen kiinnostuksen pohjalta. Luova oppilas nähtiin kekseliäänä, kokeilevana sekä rajoja rikkovana oppijana, joka haluaa tehdä asiat omalla tavallaan. Opettajat ajattelivat luovuudella ja älykkyydellä olevan yhteys, mutta keski- tai alikäytön nähtiin riittävän luovaan toimintaan. Luovan toiminnan onnistumiseksi opettajan on oltava salliva, vuorovaikutteinen sekä innostava. Opettajalla nähtiin olevan merkittävä rooli oikeanlaisen, eli turvallisen, uhattoman ja innostavan, ilmapiirin virittäjänä. Kouluorganisaatio nähtiin jäykkänä ja autoritäärisenä, mutta opettajien välisellä yhteistyöllä, ammattitaidolla ja rohkaisevalla ilmapiirillä nähtiin olevan ratkaiseva rooli luovan toiminnan mahdollistumisessa. Opettajat näkivät riittävän ajan, oppilaiden sitoutumisen sekä mahdollisuuden toimia itsenäisesti luovaa toimintaa edistävinä tekijöinä. Arvioinnilla ajateltiin olevan kaksijakoinen vaikutus oppilaiden luovan toiminnan onnistumisessa, sillä toisaalta arviointi saattaa kannustaa ja motivoida, toisaalta taas latistaa ja estää luovuuden syntymisen. Opettajan nähtiin olevan ratkaisevassa roolissa opetussuunnitelman toteuttamisessa sekä siinä, miten hän opetussuunnitelman tavoitteet oppilaille esittää.

Tutkimus osoitti oikeaksi mielikuvamme luovuuden moniulotteisesta luonteesta. Luova toiminta vaatii onnistuakseen luovuuden neljän elementin tasapainon. Yksilön sisäinen motivaatio yhdessä sallivan ja rohkaisevan eli luovuutta tukevan ympäristön kanssa voi johtaa onnistuneisiin luovan toiminnan prosesseihin ja tuotteisiin. Tämän tutkimuksen tuloksia opettajat voivat käyttää tukena pohtiessaan omia keinojaan tukea oppilaiden luovuuden ja luovan toiminnan viriämistä.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	6
2.1	LUOVUUS	6
2.1.1	<i>Käsitteen määrittelyä</i>	6
2.1.2	<i>Luovuus ja luovuustutkimuksen historiaa</i>	9
2.1.3	<i>Luovuustutkijoita</i>	11
2.2	LUOVUUDEN NELJÄ ELEMENTTIÄ	14
2.2.1	<i>Yksilö</i>	15
2.2.2	<i>Ympäristö</i>	18
2.2.3	<i>Prosessi</i>	20
2.2.4	<i>Produkti</i>	22
2.3	LAHJAKKUUS.....	24
2.3.1	<i>Renzullin ja Gagnén lahjakkuus käsitykset</i>	25
2.4	ÄLYKKYYS	28
2.5	MOTIVAATIO.....	31
2.5.1	<i>Motivaatio ja oppiminen</i>	33
2.6	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	35
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	37
3.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	37
3.1.1	<i>Fenomenografia</i>	38
3.2	HAASTATTELU	39
3.3	LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	41
3.4	TAUSTASITOUKSET	42
4	TUTKIMUKSEN KULKU	45
4.1	LÄHTÖKOHDAT JA KOHDERYHMÄ	45
4.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	46
4.3	TUTKIMUSPROSESSI	46
5	AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET	48
5.1	MILLAISENA LUOKANOPETTAJA NÄKEE LUOVUUDEN JA LUOVAN OPPILAAN	48
5.2	YMPÄRISTÖN VAIKUTUS LUOVAAN TOIMINTAAN	53
5.3	LUOVAN TOIMINNAN PROSESSIN LUONNE.....	57
5.4	PRODUKTIN MERKITYS LUOVASSA TOIMINNASSA	60
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
7	LUOTETTAVUUS	67
7.1	KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA YLEISESTI	67
7.2	TUTKIMUKSEMME LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	68
8	POHDINTA	71
8.1	TUTKIMUSPROSESSIN POHDINTA	71
8.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	73
	LÄHTEET	75

1 JOHDANTO

Sulje silmäsi ja kuvittele itsesi mielikuvitusmatkalle maahan, jossa muutut erittäin luovaksi henkilöksi. Minkälaisena näet itsesi? Kenties taiteilijana, keksijänä tai kirjailijana? Mahdollisesti kuitenkin jonakin suurena ja tavallisuudesta poikkeavana, sillä sellaisiahan luovat henkilöt ovat. Vai ovatko?

Luovuus koetaan usein jonakin erityislaatuiseen suurena tai erikoisena, tavallisesta poikkeavana toimintana, johon mahdollisesti tarvitaan erityiskykyä tai huippuälykkyyttä. Luovuuden aiheuttamat mielikuvat saattavat ihmisissä aiheuttaa tunteita innostuksesta suuttumukseen. Luovat henkilöt mielletään erikoisiksi oman tiensä kulkijoiksi, jotka saattavat saavuttaa elämässään jotakin suurta ja merkittävää. Luovat henkilöt saatetaan nähdä huippuälykkäinä neroina ja muut ihmiset ainoastaan keskivertoälykkäinä. Näin ei kuitenkaan ole. Muun muassa Kari Uusikylä painottaa jokaisen ihmisen mahdollisuutta luovuuteen älykkyydestä riippumatta, sillä luovuuden määrittelyyn kuuluu olennaisesti yksilön pyrkimys toteuttaa itseään ja saavuttaa jotain yksilöä itseään tyydyttävää (Uusikylä & Piirto 1999, 6.)

Luovuutta löytyy jokaisesta ihmisestä älykkyyden määrästä riippumatta. Luovuutta on jonkin uuden ja merkityksellisen luominen itselle, vanhaa ja uutta tietoa yhdistelemällä. Luovuus itseilmaisun keinona kuuluu kaikille ja jokaisella ihmisellä tulisi olla oikeus toteuttaa omaa luovaa puoltaan. Luovan toiminnan ja luovan prosessin onnistuminen vaatii onnistuakseen uskallusta, kiinnostusta ja ehkä jopa hieman rohkaisuakin. Csikszentmihalyin (1996) mukaan luovan prosessin onnistumisen kannalta olennaisinta on yksilön sitoutuminen suoritettavaan tehtävään. Yksilöllä tulee olla kykyä ja halua suunnata energiansa tiettyyn kohteeseen ja häneltä vaaditaan myös pitkäjänteisyyttä ja kestävyyttä. Yksilön täytyy olla hyvin motivoitunut. (Kansanen & Uusikylä 2002, 48.) Tämän vuoksi luovan toiminnan onnistumisen kannalta on erittäin tärkeää, että sitä päästään toteuttamaan luovaa toimintaa tukevassa ympäristössä.

Koulu tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa arjen jokapäiväistä luovuutta. Mitkä ovat kouluympäristössä tapahtuvan luovan toiminnan haasteet? Halusimme lähestyä tätä ongelmaa selvittämällä luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan ohjaamisesta ja varsinkin niistä haasteista, joita koulutyössä tapahtuvien luovien prosessien herättelemiseen sisältyy. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen ja fenomenografinen tutkimus, jonka toteutimme

haastatteleamalla kuutta luokanopettajaa. Kartoitimme heidän näkemyksiään luovan toiminnan luonteesta ja haasteista luovuuden neljän elementin eli yksilön, ympäristön, prosessin ja produktin näkökulmasta. Olimme kiinnostuneita selvittämään, minkälaisina toimijoina opettajat näkevät itsensä luovan toiminnan prosessien ohjaajina koulukontekstissa.

Luova prosessi lähtee Uusikylän mukaan liikkeelle ongelmien löytämisestä. Koulutuksessa ja kasvatuksessa etsitään perinteisesti yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua, joka voidaan sovittaa valmiiksi annettuun ongelmaan. Jos yksilön tulee itse löytää ongelma sekä menetelmä ratkaisun löytymiseen, on tilanne perustavanlaatuisesti erilainen. Kukaan ei tiedä oikeaa ratkaisua ja tällaisessa tilanteessa tulee pystyä työskentelemään pienessä epätietoisuudessa. Tämän kaltaisia tilanteita kouluopetus ei ole perinteisesti suosinut. (Kansanen & Uusikylä 2002, 47.) Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa niitä mahdollisuuksia, joiden avulla luovan toiminnan prosesseja voitaisiin koulussa tukea entistä paremmin. Tätä kautta jokaisen oppilaan luovuus voisi päästä uusiin ulottuvuuksiin ja antaa tekijälleen ilon ja eheyden tunteita. Siitähän luovuudessa on kyse.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 LUOVUUS

2.1.1 Käsitteen määrittelyä

Luovuus on moniulotteinen ilmiö ja käsite, josta jokaisella on mielipide ja jonkinlainen käsitys, mutta silti sen yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Luovuus käsitteenä on hyvin laaja-alainen, joten sitä on vaikea tiivistää yksittäisiin sanoihin (Uusikylä & Piirto 1999, 12). Luovuustutkimuksen ongelmana on nähty nimenomaan käsitteen epämääräisyys. Toisaalta tämä epämääräisyys ja moniselitteisyys on mahdollista kääntää positiiviseksi asiaksi, sillä luovuuden moniulotteisuus on ilmiön monipuolisen tarkastelun mahdollistava eikä pelkästään negatiivisessa mielessä erilaisia käsityksiä aiheuttava tekijä. Luovuus voidaan ymmärtää avoimena käsitteenä, vaikka sitä on eri aikoina pyritty kytkemään tiiviisti erilaisiin merkityksiin. Avoin tarkastelu mahdollistaa luovuuden ja luovan toiminnan monipuolisemman tutkimisen. (Häyrynen 1994, 25.) Seuraavaksi esittelemme joitain luovuuteen liittyviä ajatuksia ja käsityksiä.

Uusikylän mukaan luovuuden määritelmät voidaan ryhmitellä muutamaan päätyyppiin. Ensinnäkin määritelmät voivat perustua ajatukseen hahmojen uudelleen jäsentelystä. Toisin sanoen yksilö luo luovassa prosessissa vanhoista elementeistä uudenlaisia eli aikaisemmasta poikkeavia kokonaisuuksia. Toinen luovuuden määritelmien päätyyppi painottaa produktia eli luovan toiminnan prosessista syntyvää lopputulosta ja ennen kaikkea sen uutuutta. Kolmas määritelmäryhmä korostaa edellisestä määritelmästä poiketen jokaisen ihmisen oikeutta luovuuteen ja vapaaseen itsensä toteuttamiseen. Näiden määritelmien mukaan produktin laadulla ja esimerkiksi uutuudella ei ole merkitystä. Neljännen ryhmän määritelmät hahmottavat luovuuden mielen tietoisten ja tiedostamattomien voimien välisestä vuorovaikutuksesta käsin. Tämän ryhmän määritelmissä korostuu psykoanalyttinen ajatusmalli. Viimeisen eli viidennen tyypin luovuusmääritelmät painottavat enemmän luovan toiminnan prosessia kuin siitä syntyvää lopputulosta. Toisin sanoen tämän ryhmän määritelmät kiinnittävät luovuuden tarkastelussa huomion varsinaiseen toimintaan lopputuloksen sijaan. (Uusikylä & Piirto 1999, 15–16.)

Luovuuteen ja luovaan toimintaan liittyy monia myyttisiä ajatuksia, jotka säilyvät niiden virheellisyydestä huolimatta. Luovuutta määriteltäessä on tärkeää ymmärtää muun muassa, ettei se ole järjestelmällisen työskentelyn vastakohta. Luovuuteen kuuluu järjestelmällistä työskentelyä ja toisinaan yksitoikkoistakin puurtamista päämäärän saavuttamiseksi. Ilman työskentelyvaihetta luovuus olisi vain toteutumattomia ideoita. Toinen virheellinen ajatus luovuuteen ja luovaan toimintaan liittyen on niiden liittäminen yhteen helpoimman ratkaisun kanssa. Luovuus ei kuitenkaan tarkoita, että luovan toiminnan tavoitteena olisi vaivattomimman ratkaisun keksiminen. Kolmanneksi on tärkeää, että luovuutta ei liitetä vain ongelmien ratkaisemiseen vaan luovuus on olennainen osa myös itse ongelman löytämistä ja oivaltamista. Luovuus on näin ollen maailman tarkkailemista sekä kykyä havaita uutta ja mahdollisia parannusta kaipaavia kohteita. (Häyrynen 1994, 25–26, 30.) Luovaa toimintaa ei pidä kytkeä pelkkään ongelman ratkaisemiseen myöskään sen vuoksi, että luovasta toiminnasta on kyse myös silloin, kun yksilö ratkaisee jonkin sellaisen ongelman, joka on hänelle itselleen uusi, vaikka se ei laajemmassa mittakaavassa tuottaisikaan esimerkiksi yhteiskunnalle uutta tietoa. Luovasta toiminnasta on toisin sanoen kyse silloin, kun yksilö itse kokee tuottaneensa itselleen jotakin uutta ja merkitsevää. (Hakanen 1980, 19.)

Luovuutta ei voida kokonaisvaltaisesti tarkastella kiinnittämättä samalla huomiota sen sosiaaliseen perustaan. Ihmisen sosiaalinen yhteisö sekä ihmisten välinen kommunikaatio ovat luovan toiminnan perusta, mutta sosiaalista aspektia on tarkasteltava myös toisesta näkökulmasta: jokin yhteisöissämme ja vuorovaikutuksessamme aiheuttaa sen, että luovuus ei aina pääse esiin kaikkialla ja kaikissa tilanteissa. Sosiaalinen yhteisö muodostaa luovuuden perustan tiedon jakamisen ja kehittämisen sekä ajallisuuden kautta. Ajallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä kuhunkin aikakauteen liittyviä haasteita, joista luovuus nousee ja tulee tarpeelliseksi ilmiöksi. Edelleen voidaan esittää, että luovuus kytkeytyy sosiaaliseen perustansa sen vuoksi, että luovuus on ratkaisu tilanteessa, jossa halutaan muuttaa jotakin eli ihmiset ovat tyytymättömiä vallitsevaan todellisuuteen. (Häyrynen 1994, 27–28.) Uuden produktin tuottaminen eli jonkin muutoksen aikaansaaminen puolestaan liittyy luovuuden sosiaaliseen perustaan sen vuoksi, että ilman sosiaalista kontekstia produkti ei konkretisoidu eli saa mahdollisuutta toimia käytännössä. (Hakanen 1980, 19–20.) Tämä kytkös luovuuden ja sosiaalisen kontekstin välillä on kuitenkin merkittävä ainoastaan silloin, kun halutaan painottaa produktin merkitystä.

Luovuus on sosiaalisen perustansa lisäksi yhteydessä myös ajalliseen jatkuvuuteen ja kollektiivisuuteen. Luovuudessa ja luovassa toiminnassa yhdistyvät yksilö ja kollektiivisuus. Luovat yksilöt tai yhteisöt hyödyntävät aikaisemmin kehitettyjä ajatuksia ja ideoita. Tästä ilmiöstä käytetään käsitettä 'kollektiivinen tajunta'. Toisin sanoen, luovan toiminnan prosessit ja lopputulokset ovat aina seurausta yksilön ja yhteisön toiminnasta sekä koko yhteiskunnan ja

ihmiskunnan aikaisemmista ideoista ja saavutuksista Luovuus on niin yksilön kuin kollektiivistenkin yhteisöjen eloonjäämisen ehto. Yksilöllisyys ja kollektiivisuus yhdistyvät myös siksi, että luovuus mahdollistuu ainoastaan näiden yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Lisäksi luovuuden kollektiivista luonnetta osoittaa se, että luova idea ei ole mitään ilman vastaanottajia ja idean eteenpäin vieviä ihmisiä ja yhteisöjä. Kollektiivisuus on olennainen osa luovien ideoiden syntyä, niiden toteuttamista sekä produktien eli lopputulosten hyödyntämistä. (Häyrynen 1994, 28.) Kaiken kaikkiaan luovuutta ei ole mahdollista tarkastella irrallaan sen kulttuurisesta kontekstista, sillä yksilön ja yhteisöjen luovuus muodostaa jatkumon kulttuuriyhteisön aikaisemman luovan toiminnan kanssa (Hakanen 1980, 153).

Kollektiivisuus vahvistaa edelleen yhden luovuuteen liittyvän käsityksen osoittautumista virheelliseksi. Luovuus käsitetään usein uuden tuottamiseksi. On kuitenkin syytä tarkentaa tätä käsitystä, sillä todellisuudessa luova toiminta ei ole useinkaan täysin uuden tuottamista. Tämän osoittavat jo edellä mainitut sosiaalisuus ja kollektiivisuus. Luovuus yhdistelee uutta ja vanhaa, sillä luovuus on yksinkertaistetusti aikaisemmin kehitettyjen ajatusten, ideoiden ja tekojen edistämistä. Toisin sanoen luovuus ei lähde tyhjästä vaan luovalle toiminnallemme on pohja muiden ihmisten toiminnassa. Voidaan kuitenkin puhua uuden tuottamisesta yksilöllisestä näkökulmasta, sillä yksittäiselle ihmiselle luovuus on uuden oivaltamista ja elementtien järjestelyä yksilölle itselleen uudella tavalla. (Häyrynen 1994, 29–30.)

Luovan toiminnan kollektiivisesta luonteesta huolimatta on hyödyllistä tarkastella luovuutta myös yksilön kautta. Luovuus on nimenomaan jo olemassa olevien elementtien yhdistelyä. Nämä elementit saattavat kuitenkin olla toisilleen etäisiä, joten luovuudessa on kyse näiden elementtien kokoamisesta jollain tavalla tavallisesta erottuvaksi uudeksi yhdistelmäksi. Luovuus voidaan määritellä luovassa prosessissa toimivan henkilön mukaan, sillä luovan toiminnan tuotos on jotain uutta ja hyödyllistä nimenomaan toimijalle itselleen. Tässä kohdin yksilön asema korostuu. Luovuuteen kuuluu elementtien uudenlaisen yhdistelyn lisäksi kyky ylipäättensä nähdä eri tavoin, sillä elementtien uudenlainen kokoaminen ei ole mahdollista, jos ihminen tarkkailee ongelmaa kapea-alaisesti. Lopulta luovan toiminnan ongelmaksi ei kuitenkaan muodostu ihmisen kyky havaita tai vastaanottaa uutta tietoa, vaan nimenomaan ihmisen kyky käsitellä saamaansa tietoa ja taito yhdistellä asioita. (Leskelä 2002, 15–19.)

Luovuudesta ei ole mahdollista esittää tyhjentävää määritelmää, joka kattaisi kaikki eri aikakaudet ja erilaiset yhteisöt. Luovuudesta voidaan kuitenkin esittää joitain piirteitä, jotka tuntuvat yhdistävän luovuus-käsitteestä tehtyjä määritelmiä. Näitä piirteitä ovat luovuuden ja luovan toiminnan mahdollisuus kehittää koko yhteiskuntaa ja kulttuuria sekä ihmisten työn ja toiminnan edellytyksiä. Lisäksi luovuus osoittaa uusia mahdollisia tavoitteita ja korjaamista

kaipaavia ongelmia sekä tarkentaa ja kehittää maailmankuvaamme. Luovuuden ja luovan toiminnan avulla on myös mahdollista yhdistellä asioita uudella ja mahdollisesti omaperäisellä tavalla. Kaikkeen edellä mainittuun tarvitaan rohkeutta edetä kohti uutta ja tuntematonta. Nämä yleiset määritelmät tarkentuvat eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa, sillä luovuus on aina sidoksissa kontekstiinsa. (Häyrynen 1994, 45–46.) Mihaly Csikszentmihalyi liittää luovuuteen *flow*n, joka tarkoittaa kokemusta luovasta toiminnasta parhaimmillaan. Flow-kokemus yhdistää jokaisen ihmisen elämää ja päämääriä, sillä siihen liittyy tunne onnellisuudesta, tyytyväisyydestä itseensä ja omaan tekemiseensä sekä ylipäättänsä kokemus oman elämän hallittavuudesta. (Csikszentmihalyi 2005, 17–19.) Näin ollen luovuudessa on olemassa jotakin sellaista, joka ylittää kulttuurin rajat sekä säilyy ajasta riippumatta.

2.1.2 Luovuus ja luovuustutkimuksen historiaa

Luovuus-käsitteen määrittely on tuottanut moninaisia ja toisistaan poikkeavia tulkintoja eikä sitä edelleenkään voida selittää tyhjentävästi. Käsitteen ymmärtämistä voi kuitenkin auttaa erilaisiin ja eri aikakausina muodostettuihin tulkintoihin tutustuminen. Esittelemme seuraavaksi lyhyesti psykoanalyttikoiden, behavioristien sekä humanistipsykologien eri aikoina tekemiä määritelmiä luovuudesta.

Esquivel esittelee psykodynaamisia teorioita luovuudesta, ja näistä keskeisin muodostuu psykoanalyysin pohjalta. Psykoanalyttikot, ja heistä erityisesti Sigmund Freud, määrittivät luovuutta 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Psykoanalyttikoiden luovuuden määritelmät perustuivat ajatukseen, jonka mukaan luova toiminta on seurausta tyydyttymättömien tarpeiden aiheuttamista konflikteista ja ristiriidoista. Sigmund Freudin mukaan luova ihminen on neuroottinen johtuen näistä tyydyttymättömistä tarpeistaan. Tästä tulkinnasta olivat seurauksena uskomukset luovuuden ja mielisairauksien yhteenkuulumisesta. Nämä käsitykset elävät edelleen jossain määrin, vaikka niistä monet on kyseenalaistettu. Sigmund Freudin tulkinnat ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä, mutta hänen luovuuden tutkimuksen eteen tekemälleen työlle on annettu arvoakin. (Houtz 2003, 13–16.)

Behavioristit käsittivät luovuuden olevan riippuvainen ihmisen biologisesta kehityksestä ja satunnaisista ympäristötekijöistä. Muun muassa Skinnerin mukaan motivaatio luovaan toimintaan viriää lähinnä ulkoisista palkkioista. (Uusikylä 1999, 40). Behavioristien tieteenkäsitys oli hyvin positivistinen, ja tämän vuoksi he hylkäsivät psykoanalyttikoiden pyrkimykset määritellä luovuutta ihmisen sisäisestä maailmasta käsin. Lopulta behavioristien ja psykoanalyttikoiden käsityksissä oli kuitenkin paljon yhteneväisyyksiä, sillä molempien mukaan luovuus on seurausta

jonkin asian tavoittelusta. Psykoanalytikoilla se asia oli ihmisen sisäisistä ristiriidoista johtuva pyrkimys tyydyttää omia tarpeita, kuten vallanhimo. Behavioristeilla luovuuteen kannustava tekijä oli puolestaan jonkin ulkoisen palkkion tavoittelu. (Hakala 2002, 132.)

Humanistipsykologit määrittivät luovuutta psykoanalytikoiden ja behavioristien käsityksistä eroten. Humanistipsykologien mukaan luovuutta löytyy jokaisesta ihmisestä. He yhdistivät luovuuden yksilöllisyyteen ja aktiiviseen itsensä toteuttamiseen. Humanistipsykologien käsitykset yhdistetään usein muun muassa Abraham Maslow'n ja Carl Rogersin tekemään tutkimustyöhön luovuudesta. Maslow'n mukaan jokainen ihminen voi olla luova omalla tasollaan toteuttamalla itseään. Luovuuden arvo ei siis määräydy lopputuloksen eli produktin mukaan vaan luovan toiminnan prosessi itsessään on arvokas, jos ihminen itse kokee sen arvokkaaksi. Maslow'n mukaan luovuus on arvokkainta jokapäiväisessä ja spontaanissa arkiluovuudessa. Arkiluovuudessa ihmisen luovaan toimintaan eivät vaikuta arvostelu tai epäonnistumisen pelko, joten ihminen voi toteuttaa itseään vapaasti. Arkiluovuuden merkitys korostuu Maslow'n mukaan siinä, miten tärkeä voimavara se on ihmisen jokapäiväisen jaksamisen kannalta. (Uusikylä & Piirto 1999, 31–33.)

Myös Carl Rogersin, toisen keskeisen humanistipsykologin, mukaan jokaisessa ihmisessä on luovuutta ja lahjakkuutta, jotka on mahdollista saada esiin psyykkisten puolustusmekanismien takaa. Luovuus vaatii onnistuakseen turvallisuuden tunteen ja luottamuksen siitä, että ihminen hyväksytään omana itsenään ja hänen luovuudelleen annetaan tilaa. Rogers erotti toisistaan niin sanotun tavallisen luovuuden ja vain harvojen ihmisten kyvyn huippuluovuuteen. Tästä erottelusta huolimatta Rogers korosti, että luovaa toimintaa ja siitä syntyviä lopputuloksia ei tarvitse asettaa arvojärjestykseen, sillä luovuus ja jokaisen ihmisen oikeus luovuuteen ovat itsessään arvokkaita asioita. Rogersin mukaan rakentavaa luovuutta on mahdollista saavuttaa, mikäli ihminen pystyy olemaan avoin ja vapaa puolustusmekanismeistaan sekä ennakkoluuloistaan. Lisäksi on tärkeää, että ihminen arvostaa enemmän omia kokemuksiaan ja tunteuksiaan kuin ulkopuolisten antamaa palautetta luovasta toiminnastaan. Edelleen Rogers korostaa, että luovuuden tavoittelussa on tärkeää uskaltaa leikkiä ideoilla, ongelmilla ja mahdollisilla hypoteeseilla. Näillä keinoilla on mahdollista antaa tilaa luovuuden heräämiselle. Itse luovan toiminnan prosessia ei Rogersin mukaan voi pukea sanoiksi. (Uusikylä & Piirto 1999, 33–35.)

Luovuuden ja lahjakkuuden tutkimuksen kannalta J.P. Guilfordin vuonna 1950 pitämä puhe oli merkittävä, sillä Guilford kiinnitti puheessaan huomion siihen, miten tutkijat olivat siihen mennessä ohittaneet luovuuden tutkimustyössään (Amabile 1996, 21). Guilford kiinnitti tutkijoiden huomion myös siihen, miten ongelmallista on testata ja tutkia luotettavasti luovuutta, lahjakkuutta ja älykkyyttä. Tästä sai alkusysäyksensä muun muassa E. Paul Torrance'n luovuustesti, jonka hän suunnitteli Guilfordin ajatukset ja käsitykset huomioiden. On kuitenkin

kyseenalaista, miten hyvin luovuutta on koskaan pystytty tutkimaan testien avulla, sillä luovuustestit paljastavat vain pienen osan ihmisen luovasta toiminnasta ja luovuuden prosesseista. On myös muistettava, että Guilfordin aikaan luovuus määriteltiin vielä lähinnä tieteitä palvelevaksi divergentiksi ajatteluksi, joten luovuutta ei nähty koko elämää ja jokaista ihmistä koskettavaksi ilmiöksi. Joka tapauksessa J.P. Guilfordin pitämä puhe herätti tutkijoiden kiinnostuksen luovuuden tutkimiseen. (Uusikylä 1996, 70–72.)

2.1.3 Luovuustutkijoita

Esittelemme seuraavaksi lyhyesti kaksi keskeistä luovuustutkijaa, jotka koimme tärkeäksi myös tämän tutkimuksen kannalta. Ensimmäinen esittelemistämme tutkijoista, Mihaly Csikszentmihalyi, on tunnettu erityisesti flow-käsitteen kehittämisestä. Valitsimme Csikszentmihalyin tähän, koska flow-käsitteen määrittelyssä tiivistyy paljon sellaisia asioita, joihin perustamme oman luovuuskäsityksemme. Toinen esittelemämme tutkija on Kari Uusikylä. Hän on ollut mukana laaja-alaisessa suomalaisessa luovuus- ja älykkyykeskustelussa sekä nostanut nämä aiheet laajan yleisön tietoisuuteen ja kiinnostuksen kohteiksi.

2.1.3.1 Csikszentmihalyi

Mihaly Csikszentmihalyi on tullut tunnetuksi muun muassa luovuuden, subjektiivisen hyvinvoinnin sekä laajemmin onnellisuuden tutkimuksistaan. Parhaiten hänet kuitenkin tunnetaan flow-käsitteestä. Hän on tutkinut flow-kokemusta eli kokonaisvaltaista virtaustilakokemusta vuosikymmeniä. (Uusikylä & Piirto 1999, 65.)

Csikszentmihalyi on tutkimuksissaan liittänyt flow-käsitteen ihmisen onnellisuuteen ja tyytyväisyyteen omaa elämää kohtaan. Hänen mukaansa ihminen on onnellisin silloin, kun hän lopettaa onnen etsimisen ja sen sijaan keskittyy johonkin kiinnostuksen kohteeseensa täydellisesti. Yleiseen tyytyväisyyteemme vaikuttaa ratkaisevasti se, miten pystymme hyväksymään ne realiteetit, joihin emme voi vaikuttaa ja pyrimme sen sijaan vaikuttamaan niihin asioihin, joihin voimmekin vaikuttaa. Elämämme parhaat hetket eivät Csikszentmihalyin mukaan ole passiivisia ja rentoja hetkiä vaan niitä hetkiä, jolloin olemme päässeet omien taitojemme ja tietojemme ääri rajoille ja voittaneet jonkin itsellemme tärkeän haasteen. Oleellisinta on, että ihminen kokee pystyvänsä vaikuttamaan oman elämänsä sisältöön ja kulkuun. (Csikszentmihalyi 2005, 15–19.)

Csikszentmihalyi on tutkimuksissaan pyrkinyt ymmärtämään sitä olotilaa, jonka ihminen kokee silloin, kun hän tekee täysin motivoituneesti ja keskittyneesti jotain, mitä hän todella pitää tärkeänä. Tällainen tekeminen on ihmisen omilla ääri rajoilla toimimista, mutta kuitenkin ihmisen itsensä hallittavissa ja siksi potentiaalinen tilanne onnellisuuden kokemiselle. Tätä olotilaa

kuvaamaan Csikszentmihalyi kehitti käsitteen *flow*. (Csikszentmihalyi 2005, 19.) Ihmiset ovat kuvailleet flow-kokemusta tuntemukseksi omien tärkeiden taitojen riittämisestä haasteen kohtaamiseen. Flow mahdollistuu äärimmäisen keskittyneisyyden kautta, jolloin energiaa ei riitä minkään epäolennaisen miettimiseen. Keskittyminen on niin intensiivistä, että ihmisen tietoisuus itsestä ja ajan kulumisesta katoaa. Flow-kokemuksen tuottava toiminta koetaan itsessään niin palkitsevaksi, ettei ihminen juurikaan välitä siitä, mitä hän siitä saa tai miten vaikeaa toiminta on. (Csikszentmihalyi 2005, 113.)

Csikszentmihalyin mukaan flow-kokemus voi estyä yksilöstä itsestään tai ympäristöstä johtuvista syistä. Yksilöstä itsestään johtuvista syistä olennaisin on tarkkaavaisuuden vääränlainen suuntautuminen. Ihminen saattaa olla kyvytön suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan olennaisiin asioihin esimerkiksi siksi, että hän keskittää kaiken psyykkisen energiansa oman itsensä tarkkailuun. Vastaavasti ympäristöstä johtuvia sosiaalisia syitä flow'n estymiseen ovat muun muassa selkeiden sääntöjen puuttumisesta aiheutuva epävarmuus sekä toisaalta liian autoritääriin ympäristö, joka pakottaa ihmiset toimimaan vastoin heidän omia tavoitteitaan. Sääntöjen puuttuessa ihminen ei tiedä, mihin suunnata psyykkistä energiaansa, ja vastaavasti liian tiukkojen ja normatiivisten sääntöjen alaisuudessa ihminen ei voi suunnata energiaansa toivomallaan tavalla. (Csikszentmihalyi 2005, 130–134.)

Olennainen kysymys flow-kokemuksessa on, miten ihminen voi motivoitua sellaiseen tekemiseen, joka ei luontaisesti tarjoa mahdollisuuksia tällaiseen kokonaisvaltaiseen virtaustilaan. On ymmärrettävämpää, että ihminen saavuttaa kokonaisvaltaisen virtaustilan esimerkiksi taiteen, musiikin tai urheilun parissa, jolloin hän saa toteuttaa itseään sellaisella osa-alueella, joka eniten kiinnostaa häntä itseään ja jossa hänen omat taitonsa ja kykynsä ovat optimaaliset haasteiden suhteen. Koulussa tai työelämässä ihminen kohtaa mahdollisesti päivittäin tilanteita, joista hän ei luontaisesti kykene innostumaan ja motivoitumaan niin, että saavuttaisi flow-kokemuksen. Csikszentmihalyin mukaan työ ja lasten kohdalla koulutyö voivat kuitenkin olla mahdollisuuksia kokea flow. Työ on toki raskaampaa kuin tekemättömyys, mutta ilman ponnisteluja sekä omien kykyjensä ja taitojensa hyödyntämistä ihminen jää paitsi monenlaisista tunnetiloista, muun muassa flow-kokemuksesta. (Csikszentmihalyi 2005, 207–211.)

Csikszentmihalyi käyttää esimerkkinä kirurgin ammattia, kun hän kuvailee, miten työ voi olla yksi keskeisimmistä mahdollisuuksista saavuttaa flow-kokemus. Kirurgin ammatissa toteutuvat kaikki ne elementit, jotka edistävät flow-kokemuksen syntymistä, mutta näitä elementtejä voi luonnollisesti löytää jokaisesta työstä. Ensinnäkin Csikszentmihalyin mukaan on tärkeää, että työn tavoitteet ovat selkeästi määriteltyjä. Hyvin määritellyt tavoitteet helpottavat työn suorituksen arviointia ja selkeyttävät tekijän kokemusta siitä, milloin työ on valmis. Toiseksi

on tärkeää, että työstä ja toiminnasta on mahdollista saada välitöntä ja jatkuvaa palautetta. Palaute vahvistaa ihmisen kokemusta omasta onnistumisesta. Kolmantena flow-kokemuksen reunaehtona Csikszentmihalyi mainitsee työn haasteellisuuden. Työn on oltava riittävän haasteellista, jotta yksilö voi päästä oman taito- ja tietotasonsa ylärajoille. Kirurgin työssä on vielä yksi tekijä, joka on oleellinen flow-kokemuksen saavuttamisessa. Tämä tekijä on täydellinen keskittyminen työhön ja häiriötekijöiden torjuminen. Flow-kokemus on mahdollista vain, jos ihminen pystyy keskittämään jakamattoman tarkkaavaisuutensa olennaiseen tekemiseen. Csikszentmihalyi korostaa kuitenkin, että vaikka jossakin työssä tai tekemisessä saattaa olla otollisempia mahdollisuuksia flow-kokemukseen kuin joissakin muissa töissä, ei työ itsessään riitä varmistamaan virtaustilan kokemista. Yksilö on itse keskeisessä asemassa siinä, miten hän työn ja tekemisen kokee ja miten hän suhtautuu esimerkiksi vastoinkäymisiin. (Csikszentmihalyi 2005, 225–227.)

2.1.3.2 Uusikylä

Kari Uusikylä on Helsingin yliopiston kasvatustieteiden emeritus, joka on tullut tunnetuksi lahjakkuuden ja luovuuden tutkijana. Hän on ollut mukana julkisessa keskustelussa luovuudesta, koulujen tulosvastuullisuudesta, lahjakkuudesta ja älykkyydestä. Hän on nostanut nämä teemat koulutuskeskustelun keskiöön ja aktivoinut näin monet kiinnostumaan näistä tärkeistä koulutuspoliittisista aiheista.

Uusikylä näkee luovuuden erityislahjakkuuksien huipputasona sekä jokaisen mahdollisuutena toteuttaa itseään. Luova toiminta onnistuu silloin, kun tehtävän vaikeustaso, tekijän kiinnostus ja taidot ovat keskenään sopusoinnussa. Jokamiehen luovuus on itsensä toteuttamista, jonka kautta yksilön on mahdollista saada elämälleen sisältöä. Tällöin luovan toiminnan produktiin eli lopputulokseen ei ole tarpeen kiinnittää liikaa huomiota. Luovasta lahjakkuudesta puhuttaessa Uusikylä korostaa, että tämän kaltaisen henkilön luovan toiminnan prosessista mahdollisesti seuraava produkti on yleensä laadultaan hyvin korkeatasoinen. (Uusikylä 2003, 208.)

Uusikylä näkee luovan henkilön rohkeana ja muista riippumattomana. Luovuuteen liittyvä epäonnistumisen riski vaatii epävarmuuden sietämistä sekä hyvää itsetuntoa. Luova henkilö on usein herkkä, intuitiivinen ja persoonaltaan joustava. Hän uskaltaa olla feminiininen ja maskuliininen, leikkisä ja järkevä. Luovaa prosessia ei voi keinotekoisesti nopeuttaa ja tämän vuoksi tärkeä luovan persoonan piirre on näennäinen laiskuus. Luova prosessi lähtee liikkeelle oikeanlaisten ongelmien löytämisestä, jonka jälkeen ratkaisu syntyy aikanaan alitajunnan käsittelyssä. Kari Uusikylä näkee älykkyydestien mittaaman loogisen ajattelukyvyn liiallisen esiintymisen luovuuden esteenä, sillä tämän kaltainen ihminen etsii ongelmaan vain yhtä oikeaa

ratkaisua. Luovuus edellyttää kykyä katsoa moniin eri suuntiin ja etsiä vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. (Uusikylä 2003, 208–209.)

Uusikylä näkee luovan yhteisön tuen tärkeänä luovan toiminnan tukemisessa. Koulu tai koti voivat joko edistää tai estää luovan toiminnan onnistumista. Luovan yhteisön tunnusmerkkejä ovat kokonaisvaltainen luovuuteen kannustaminen eli riskinottamisen salliminen, turvallisuuden tunteen luominen sekä leikinomaisuus. Luovassa yhteisössä kannustetaan ongelmien ja ideoiden löytämiseen sekä annetaan aikaa niiden kypsytelyyn. Luovassa yhteisössä keskustelurakenteet toimivat ja asioista voidaan väitellä rakentavasti ilman konflikteja tai ihmissuhteiden kaatumista. (Uusikylä 2003, 215–216.)

Luovuuden pahimpina estäjinä Uusikylä näkee kilpailun, arvioinnin ja tulosvastuullisuuden. Varsinkin lapsiin ja kouluun keskittyvän kilpailun Uusikylä näkee vaarallisena. Tehokkuuden vaatimukset aiheuttavat lapsissa paineita ja kiireestä aiheutuen ideoiden ja ongelmien etsimiseen ei jää aikaa. Näin ollen luova toiminta ei voi toteutua, kun tavoitteena on vain olla mahdollisimman tehokas ja etsiä ongelmaan nopeasti yksi ainoa oikea ratkaisu. Uusikylä kysyykin, uskallammeko elää itseämme toteuttaen ja luoda sitä mihin mielenkiintomme todella on virinnyt. Arvomaailman tarkistaminen tulosvastuullisuuden otteessa kampailevan nyky-yhteiskuntamme vuoksi olisi paikallaan, sillä palkituksi tuleminen tai rangaistuksen välttäminen eivät saisi olla ainoita yksilön tekemisen kriteereitä. Lapsien suojeleminen tehokkuuskierteeltä on Uusikylän mielestä perusteltua senkin vuoksi, että näin Suomen taloudellinen kilpailukyky voidaan turvata. Luovia ideoita tarvitaan, eikä niitä voi syntyä ihmisten luovuutta tukahduttamalla. (Uusikylä 2003, 216.)

2.2 LUOVUUDEN NELJÄ ELEMENTTIÄ

Luovuutta ei voida määritellä yksiselitteisesti, ja siksi luovuudesta tehtyjen määritelmien varianssi onkin loputon. Luovuutta on pyritty määrittelemään erilaisten lähestymistapojen kautta. Näistä lähestymistavoista ensimmäinen määrittelee luovuuden tapaus- ja tutkimuskohtaisesti. Toisen määritelmän mukaan luovuus tulee käsittää siitä syntyvän luovan tuotteen eli produktin kautta. Kolmas määritelmä lähestyy luovuutta yksilön persoonan kautta ja määrittelee luovan toiminnan yksilön persoonallisuuden piirteisiin ja käyttäytymiseen liittyvänä ilmiönä. Neljäs määritelmä on neurologinen määritelmä, jossa luovuus ymmärretään yksilön neurologisen tilan kautta. Viides määritelmä kiinnittää huomion luovan toiminnan prosessiin eli luovuus ymmärretään prosessiksi tai vaiheittaiseksi teoksi. Kuudes määritelmä on elementtimääritelmä, jossa kiinnitetään huomio prosessiin, henkilöön, produktiin ja ympäristöön. Viimeinen eli seitsemäs määritelmä lähestyy

luovuutta sen toiminnallisuuden kautta. Tässä määritelmässä luovuus käsitetään uutta tuottavana toimintana. (Aukeantaus 2007, 18.)

Nykyisten käsitysten mukaan luovuudesta voidaan eritellä neljä eri peruselementtiä, joita ovat yllä olevan elementtimääritelmän mukaisesti yksilö, ympäristö, prosessi ja produkti. Muun muassa Torrance jakoi jo vuonna 1965 luovuuden neljään eri muuttujaan, jotka hän nimesi henkilöksi, prosessiksi, tuotteeksi sekä ympäristön paineeksi. Myös esimerkiksi Uusikylä käyttää näitä neljää elementtiä määritellessään luovuutta (1996; 1999). Aukeantaus kritisoi tätä luovuuden lähestymistapaa sen epämääräisyydestä ja vaikeaselkoisuudesta johtuen. (Aukeantaus 2007, 15, 21–22.) Käytämme kuitenkin tässä pro gradu –tutkielmassamme tätä tapaa pyrkiä määrittelemään luovuus ja luova toiminta, sillä koemme sen antavan monipuolisesti tietoa sekä laajan näkökulman luovuus-käsitteen ymmärtämiseen. Seuraavassa määrittelemme luovaa toimintaa näiden neljän peruselementin eli yksilön, ympäristön, prosessin ja produktin kautta tarkasteltuna.

2.2.1 Yksilö

Monet luovuustutkijat ovat pyrkineet määrittelemään luovaa yksilöä. Luova ihminen on kuitenkin vaikeasti määriteltävissä yksiselitteisesti, samoin kuin luovuus ilmiönä ylipäättänsä. Esittelemme joidenkin tutkijoiden määritelmiä luovasta henkilöstä, sillä näiden määritelmien kautta avautuu paljon luovasta toiminnasta kokonaisuudessaan.

Luova henkilö on Arietin (1976) mukaan herkkä ongelmien mietiskelylle. Luova ihminen tiedostaa, että kaikkea ei voida koskaan saavuttaa ja ratkaista, joten ratkaistavia ongelmia riittää edelleen. Luovaa henkilöä kuvaa myös kyky sujuvaan ajatteluun ja runsaaseen ideoiden luomiseen. Edelleen Arieti kuvaa luovaa yksilöä sanoin joustava, omintakeinen, uudelleenmäärittelevä sekä kehrittelevä. Näillä Arieti tarkoittaa luovan ihmisen kykyä hylätä vanhat ajattelukaavat, jotta uudet ajatusmallit saisivat tilaa. Luovalla ihmisellä on taitoa tuottaa epätavallisia assosiaatioita, kykyä järjestää vanhaa ja tuttua ainesta uudella tavalla sekä taitoa käyttää useampaa kykyä samanaikaisesti osien uudelleenrakentamisessa. (Leskelä 2002, 31.)

Brookfield (1989) määrittelee luovan yksilön ihmiseksi, joka pystyy hylkäämään tavanomaiset mallit ongelmanratkaisussa. Lisäksi luova henkilö on kiinnostunut useista eri asioista ja aloista, ja siksi hän pystyy tarkastelemaan ongelmia eri näkökulmista. Edelleen luovat henkilöt näkevät asiat ja maailman ylipäättänsä suhteellisina sen sijaan, että he pitäisivät niitä muuttumattomina ja yleisinä totuuksina. Luovat henkilöt eivät Brookfieldin mukaan pelkää yrittämistä ja mahdollista erehtymisen ja epäonnistumisen riskiä, sillä heidän itsetuntonsa ja luottamus omiin arvoihin säilyy epäonnistumisista huolimatta. Viimeisenä luovan henkilön

ominaisuutena Brookfield mainitsee myönteisen asenteen muutoksia kohtaan, sillä on jo lähtökohtaisesti mahdotonta antaa omalle luovuudelleen mahdollisuus toteutua, jos haluaa pysyttäytyä totutuissa kaavoissa. (Leskelä 2002, 33–34.)

Csikszentmihalyi on kuvannut luovaa ihmistä sanalla monilo (multitude). Tällä hän tarkoittaa, että luova henkilö on hänen mukaansa enemmän kuin yksilö. Monilo-käsite kuvaa hyvin luovan ihmisen persoonallisuuden kompleksisuutta. Ihmisestä löytyy Csikszentmihalyin mukaan erilaisia, osittain jopa vastakkaisia, käyttäytymis- ja toimintamalleja sekä persoonallisuuden piirteitä, joista toinen ääripää pyrkii vahvemmin esille. Luova henkilö kykenee kuitenkin hyödyntämään persoonallisuutensa ääripäitä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Csikszentmihalyi kuvaa persoonallisuuden ääripäitä kymmenellä vastakkaisella adjektiiviparilla. (Koski 2001, 93–94.)

Luova ihminen on toisinaan hyvin energinen, toisinaan taas näennäisen laiska. Luova henkilö saattaa työskennellä tauotta ja ajoittain olla tekemättä mitään. Näennäisen laiskuuden aikana mahdollistuu ideoiden kehittyminen alitajunnassa. Luovaa toimintaa ei voi aikatauluttaa tai nopeuttaa väkinäisesti. Luovalla henkilöllä on kuitenkin itsellään kontrolli energiaansa, joten hän kykenee työskentelemään omasta sisäisestä halustaan ja motivaatiostaan aikataulujen sijaan. Tämän vuoksi luova henkilö voi olla sekä hyvin energinen että ulospäin näennäisen laiska. (Uusikylä & Piirto 1999, 57.)

Luova ihminen on sekä älykäs että lapsellinen. Luovuus ei ole sidottua älykkyyteen, vaikka monet huippuluovat ovat myös hyvin älykkäitä. Liiallinen testiälykkyys saattaa kuitenkin olla esteenä luovuudelle, sillä luovuus edellyttää, että ihminen uskaltaa heittäytyä lapselliseksi eli irrottautua pelkkien loogisten ja oikeiden vastausten etsimisestä. Luova ihminen osaa olla leikkisä, mutta tarpeen vaatiessa myös hyvin kurinalainen. Luovan henkilön täytyy pystyä leikkisyyden lisäksi kurinalaiseen toimintaan, jotta syntyisi laadukkaita tuotteita. Luova henkilö tasapainoilee myös fantasioivan ja realistisen ajattelun välimaastossa. Ilman luovaa mielikuvitusta ja fantasioimista on mahdotonta tuottaa uusia ja erilaisia ideoita. Toisaalta luovan henkilön tulee olla realistinen ideoidensa toteutuksen suhteen, jotta ideat eivät jäisi toteutumattomiksi. (Uusikylä & Piirto 1999, 57–58.)

Luovuus vaatii sekä ekstroverttiä että introverttia luonnetta. Toisin sanoen luovan ihmisen tulee pystyä suuntautumaan sekä ulos- että sisäänpäin. Luova työskentely sisältää paljon yksinäistä työtä, joten yksin viihtyvä saattaa onnistua yksinäisessä työskentelyssä sosiaalista ihmistä paremmin. Toisaalta luova yksilö on aina osa sosiaalista yhteisöään, jossa hän toteuttaa omaa luovuuttaan, joten luovan ihmisen täytyy olla luonteeltaan myös ekstrovertti. Luovan ihmisen luonteeseen liittyy myös adjektiivipari nöyrä ja ylpeä. Usein luova ihminen on niin syventynyt

omaan työskentelyynsä, ettei hän ehdi tuoda esille omaa erinomaisuuttaan, vaikka toisaalta luovat ihmiset ovatkin luonnollisesti ylpeitä aikaansaannoksistaan. On kuitenkin tärkeää, että luovassa toiminnassa energia suuntautuu oikeaan kohteeseen, joten usein ihminen unohtaa itsensä luovassa prosessissa. (Uusikylä & Piirto 1999, 58.)

Luova ihminen saattaa olla psykologisesti androgyyni persoona eli hänellä on vastakkaisen sukupuolen piirteitä käyttäytymisessään. Luovalle ihmiselle voi olla vaivatonta vaihdella käyttäytymistään maskuliinisesta feminiiniseen tilanteen mukaan. Samoin luova ihminen liikkuu akselilla traditionaalinen - kapinallinen. Luovan henkilön täytyy toisaalta olla osa oman alansa traditioita ja toisaalta pyrkiä uudistamaan vanhoja kaavoja. (Uusikylä & Piirto 1999, 58–59.)

Kaksi viimeistä adjektiiviparia ovat intohimoinen ja objektiivinen sekä kärsivä ja nauttiva. Luova henkilö rakastaa omaa alaansa intohimoisesti, mutta toisaalta hän tarvitsee objektiivisuutta työskentelyssään saavuttaakseen parhaita mahdollisia tuloksia. Kärsimys kuuluu luovaan toimintaan esimerkiksi luovan ihmisen saaman kritiikin vuoksi. Luova ihminen osaa kuitenkin nauttia työskentelystään, ja hän saavuttaakin usein flow'n eli kokonaisvaltaisen virtaustilan, jossa hän pystyy keskittymään täydellisesti senhetkiseen luovaan prosessiinsa. (Uusikylä & Piirto 1999, 59–60.)

Samantapaisia piirteitä on havaittavissa luovissa ihmisissä myös Kleinin mukaan. Klein kuvailee luovaa ihmistä sellaiseksi henkilöksi, joka osaa maksimoida mahdollisuudet. Luova henkilö tarkkailee ympäristöään eli etsii tietoja ja kokeilee. Luova yksilö on myös ennakkoluuloton ja joustava. Toisin sanoen hän ei sitoudu liian varhaisiin johtopäätelmiin, vaan hän osaa pitää mielensä avoimena kaikille mahdollisuuksille. Ylipäättänsä luovan henkilön suhtautuminen itseensä ja elämäänsä on hyvin positiivista. Luovaan toimintaan kuuluu myös vapauden etsiminen. Luova henkilö ei siis välttämättä sopeudu sääntöihin, vaan hän rikkoo rajoja toiminnallaan. Rajojen rikkomiseen kuuluu myös riskin ottamista kohtuuden rajoissa, sillä muuten seurauksena saattaa olla kangistuminen sovinnaiseen ja totuttuun. Luovan toiminnan toteutumiseksi ei riitä pelkkä ideointi, vaan ideat täytyy myös toteuttaa käytännössä, joten luovan henkilön tulee Kleinin mukaan olla hyvin toimintaan suuntautunut. Toiminnallisuuteen kuuluvat myös itsekuri ja vastuullisuus, sillä pelkkä optimistinen haaveilu ei tuota tulosta. Luova henkilö on hyvin tietoinen sekä sisäisestä että ulkoisesta maailmasta, sillä pelkkä asioiden kokeminen ei vielä riitä, vaan luovan henkilön on pystyttävä erittelemään kokemuksiaan peilaamalla niitä ulkoiseen maailmaan. (Uusikylä 1994, 84.)

2.2.2 Ympäristö

Luovan toiminnan toteutuminen on aina ympäristöön sidonnaista. Luovan ihmisen on mahdotonta toteuttaa ideoitaan, ellei ympäristö kannusta luovuuteen. Ympäristöllä tarkoitetaan tässä kohdassa luovan henkilön perhettä, koulua, työyhteisöä ja yleistä yhteiskunnallista ilmapiiriä. (Uusikylä 1996, 73.) Csikszentmihalyin (1998) mukaan ihmisen sosiaalinen elämä muodostuu kolmesta erilaisesta kontekstista. Ensimmäinen näistä muodostuu vieraista ihmisistä, joihin kuuluvat esimerkiksi työ- ja opiskelutoverit. Toiseen kontekstiin kuuluvat perhe ja perheen ihmissuhteet. Kolmannen kontekstin muodostaa yksilön yksinolo. (Koski 2001, 141.)

Csikszentmihalyin (1996) mukaan luovat henkilöt kokevat usein marginaalisuuden eli erilaisuuden tunnetta eri elämänvaiheissaan. Luovat ihmiset saattavat esimerkiksi lapsuudessaan olla hyvinkin omissa oloissaan viihtyviä. Vanhempien olisi tärkeää ymmärtää, että lapsen on saatava olla omanlaisensa. Marginaalisuuden kokemus lapsuudessa saattaa jopa edesauttaa sitä, että nämä lapset osaavat myöhemmässä elämässään kyseenalaistaa yleisesti totuuksina pidettyjä asioita ja vallitsevia normeja. Luovat henkilöt ovat siis eri elämänvaiheissaan tietyllä tavalla individualisteja, joka osaltaan saattaa aiheuttaa marginaalisuutta. Marginaalisuudesta ja sosiaalistumisesta saattaakin muodostua ristiriitaa luovien ihmisten elämässä. Luova henkilö tarvitsee kykyä olla itsenäinen ja erilainen, mutta toisaalta luovuus vaatii aina sosiaalisen kontekstin voidakseen toteutua käytännössä. Sosiaalisen ympäristön merkitys näkyy myös luovan ihmisen tarpeessa saada tukea ja rohkaisua toisilta ihmisiltä. (Koski 2001, 141–144.)

Raudseppin (1984) mukaan ympäristössä voi olla useita eri tekijöitä, jotka saattavat estää luovan toiminnan. Näistä ensimmäinen on vakiintuneista tavoista kiinnipitäminen. Ihmiset turvautuvat helposti tuttuun ja turvalliseen, joten muutoksiin ja uudistuksiin saatetaan suhtautua kielteisesti. Toinen Raudseppin luovuutta estävistä tekijöistä onkin uusien ideoiden vastustaminen. Useimmat meistä kokevat muutokset stressaavina, joten usein uusille ideoille ei anneta edes mahdollisuutta. Kolmas estävä tekijä on ”omahyväisyyden tauti”, jolla Raudsepp tarkoittaa ihmisen taipumusta luottaa sokeasti omiin tietoihinsa ja taitoihinsa, jolloin ihmisen arvostelukyky ei ole parhaimmillaan. (Raudsepp 1984, 92–98.)

Edelliseen liittyy myös neljäs estävä tekijä eli turvallisuuteen ja asemaan kohdistunut uhka. Ihmiset saattavat vastustaa uusia ideoita pelkästään sen vuoksi, että ne eivät olleet heidän omia ideoitaan. Saatamme kokea asemamme uhatuksi, jos joku muu keksii sellaisen idean, joka meidän olisi asemamme puolesta pitänyt itse keksiä. Viides tekijä, yksityisalueen loukkaaminen, liittyy myös ihmisen pelkoon oman turvallisuuden tunteen menettämisestä: ihminen kokee asemansa uhatuksi, jos joku muu keksii uusia ideoita hänen osaamisalueellaan. Toisaalta olemme hyvin

riippuvaisia muista ihmisistä yhteisössämme, vaikka haluammekin puolustaa omaa asemaamme. Tällainen riippuvaisuuden tunne on Raudseppin mukaan tuhoisaa luovuuden kannalta, sillä emme ota vastuuta omista teoistamme, emmekä siis näin ollen panosta täysillä yhteisöömme tai omaan hyvinvointiimme. Seitsemäntenä tekijänä Raudsepp mainitsee kiireen. Arkiset velvoitteet saattavat aiheuttaa sen, että luovalle ajattelulle ei jää laisinkaan aikaa. Olisikin tärkeää määritellä itselleen, mikä on todella tärkeää ja panostaa siihen. Näin luovalle toiminnallekin jäisi varmasti enemmän aikaa. (Raudsepp 1984, 98–102.)

Seuraavat estävät tekijät ovat yleensä toistensa vastakohtiksi käsitettävät kilpailu ja yhteistyö. Kummankin liiallinen korostaminen johtaa samaan lopputulokseen eli luovuuden vähentymiseen. Kilpailun korostaminen aiheuttaa vastakkainasettelua ja yhteistyön korostaminen taas oma-aloitteisuuden ja omien ideoiden vähentymistä. Yhdeksäs tekijä on motivaation puute, joka johtuu siitä, että pohdiskeltavat ongelmat ja tehtävät ovat ulkoapäin annettut, jolloin niihin on vaikea motivoitua sisäisesti. Yhteiskunnassamme haaveilua pidetään arvottomana ajan tuhlaamisena, vaikka uusien luovien ajatusten syntyminen edellyttää nimenomaan mietiskelyä ja uneksimista. Raudseppin mukaan haaveilu ja näennäinen laiskottelu täytyisi siis nähdä luovuuden kannalta ehdottoman tärkeinä. Yhteiskunnassamme korostetaan kuitenkin tehokkuutta, joka usein liitetään kiireeseen. Saatamme jopa kokea syyllisyyden tunteita, jos emme koko ajan tee jotakin ja ole ainakin näennäisen tehokkaita. (Raudsepp 1984, 102–104.)

Yhteisössä luova henkilö saatetaan eristää tämän poikkeavien ajatusten vuoksi. Tällöin luova henkilö ei saa tarvitsemaansa yhteisöllistä tukea, eikä hänen ajatuksillaan ole vastaanottavaista yleisöä. Toisaalta luovat henkilöt saattavat pitää tiukasti kiinni omista ideoistaan, sillä he saattavat pelätä, että heidän keksimänsä ideat varastetaan. Uusien ideoiden hyväksyminen voi olla vaikeaa myös siksi, että yhteisöissä vallitseva hierarkia saattaa aiheuttaa sen, että vasta hierarkian huipulla olevat henkilöt ovat niitä, joilla on valtaa toteuttaa uusia ideoita käytännössä. Viimeisenä estävänä tekijänä Raudsepp mainitsee vaikeuden saada muut kiinnostumaan uudesta ideasta. Muiden välinpitämättömyydelle voi olla monia syitä, mutta Raudseppin mukaan usein on kyseessä kuitenkin se, ettemme saa muita kiinnostumaan ideoistamme. (Raudsepp 1984, 106–109.)

Luovan organisaation piirteisiin kuuluvat vapaus, luottamus, riskinottaminen, dynaamisuus, pyrkimys uusien ideoiden tuottamiseen, ajan antaminen ideoiden kypsyttelyyn, leikinomaisuus, työn haastavuus, rakentavat väittelyt sekä konfliktien niukkuus (Uusikylä 1996, 73). Heikkilä (1984) mainitsee joitain tekijöitä, joilla on erityisesti koulussa myönteinen vaikutus luovaan toimintaan. Näistä tekijöistä keskeinen on tehtävänannon avoimuus. Lisäksi on tärkeää rohkaista oppilaita jatkuvaan avoimeen kyselemiseen. Edelleen Heikkilän (1984) mukaan on tärkeää, että oppilaat saavat käyttää itse tuottamansa omiin tarkoituksiinsa. Kasvatuksessa ylipääntänsä on

tärkeää kannustaa oppilaita riippumattomuuteen, oma-aloitteisuuteen sekä vastuullisuuteen. Opetuksessa on tärkeää tukea havaintojen tekemistä, tunteiden liittämistä oppimiseen, asioiden varioimista, näkökulmien vaihtelua, johtopäätösten tekemistä sekä kommunikaatiota oppilaiden kesken. (Leskelä 2002, 42.)

Koulussa oppilaan ympäristön yksi tärkeimmistä tekijöistä on opettaja. Heikkilän (1984) mukaan opettaja voi tukea luovan toiminnan syntymistä ja jatkuvuutta luokassa monin eri keinoin. Ensinnäkin on tärkeää, että opettaja vaihtelee opetustilanteita, jotta oppilas aktivoituisi ajattelemaan itsenäisesti. Toiseksi Heikkilä mainitsee, että opettajan ei kannata painottaa liikaa pelkkään muistamiseen perustuvia tehtäviä. Edelleen opettaja edistää luovuutta, jos hän muistaa välttää tuomitsevaa arviointia. Tuomitsevan arvioinnin välttäminen tarkoittaa muun muassa sitä, että opettaja ei keskity yhden oikean vastauksen etsimiseen vaan hän antaa tilaa oppilaiden omaperäisyydelle. Luovassa ympäristössä mahdollistuu opittujen tietojen ja taitojen käyttäminen uudella tavalla luovissa tehtävissä. Luovan toiminnan sallivan ympäristön taustalla vaikuttaa koko luokan yleinen ilmapiiri, jonka rakentajana opettajalla on merkittävä rooli. Opettajan tehtäväksi jää huolehtia, että luokassa vallitsee vapauttava ja hyväksyvä ilmapiiri. Hyväksyvän ilmapiirin luominen edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Samoin se, miten hyvin opettaja osaa arvioida oppilaidensa tiedot ja taidot sekä näin tarjota heille sopivan haastavia tehtäviä edellyttää, että opettaja tuntee oppilaansa mahdollisimman hyvin. Tehtävien haasteellisuus johtaa siihen, että uuden ideoiminen saattaa johtaa myös epäonnistumiseen, mutta luovuuteen kannustava opettaja ei tuomitse omaperäisiä ratkaisuja. Luovaan toimintaan ohjaava opettaja tarjoaa oppilailleen sellaisiakin tilanteita, joissa ulkopuolinen arvostelu puuttuu, ja näin oppilaat ovat mahdollisesti vapaampia toimimaan luovasti. Heikkilä korostaa kuitenkin, että vaikka luovuuteen sisältyy ajatus vapaudesta, kuuluu siihen myös vastuuta ja rationaalisuutta. Tämän vuoksi luovassa toiminnassa on tärkeää ohjata oppilaita myös viimeistelyyn, harkitsevaan ideoiden luomiseen sekä uusien ideoiden testaamiseen. Edelleen Heikkilä muistuttaa, että luovuudessa, aivan niin kuin oppimisessa ylipäätänsä, on tärkeää ottaa huomioon oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot ja rakentaa uutta tälle perustalle. (Leskelä 2002, 43–44.)

2.2.3 Prosessi

Luova prosessi voidaan jakaa neljään vaiheeseen, joita ovat valmistautuminen, hautomisvaihe, oivallus ja todentaminen. Tämä Wallasin jaottelu on peräisin jo vuodelta 1926, mutta se on edelleen hyvin usein käytetty. (Uusikylä 1994, 98.)

Luova prosessi ja ongelmanratkaisu voidaan siis jakaa vaiheisiin. Ensimmäinen vaihe on ongelman olemassaolon tajuaminen. Itse asiassa epäkohtien ja ongelmien havaitseminen on merkittävä osa luovaa prosessia. Ongelman havaitsemisen jälkeen voi ryhtyä hankkimaan ongelmatilannetta tai ratkaisuja koskevaa tietoa, joka auttaa prosessissa eteenpäin. Kolmannessa vaiheessa kehitellään erilaisia ideoita ja mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Neljännessä vaiheessa valitaan mahdollisista vaihtoehdoista käytännössä toteutettava idea ja kehitellään sitä edelleen käyttökelpoiseen muotoon. Viimeisessä vaiheessa toteutetaan valittu idea käytännössä. (Sahlberg, Meisalo, Levonen & Kolari 1994, 52.)

Arietin mukaan luovan prosessin onnistumisella on muutamia edellytyksiä. Näistä edellytyksistä ensimmäinen on yksinäisyys, jolla ei tarkoiteta vetäytymistä, vaan Arietin mukaan kehityskelpoiset ja toimivat ideat tulevat lopulta kuitenkin yksilöiltä. Luovaan prosessiin kuuluu myös toimettomia kausia eli näennäistä laiskottelua, sillä ihminen tarvitsee aikaa kehittyä myös sisäisesti. Sisäinen kehittyminen vaatii rauhaa ja mahdollisuutta olla ilman ulkoapäin tulevia paineita. Toimettomiin kausiin liittyy myös päiväunelmointia, joka tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassamme on usein aliarvostettua. Päiväunelmointi auttaa kuitenkin ihmistä unohtamaan yhteiskunnan ja sosiaalisen ympäristön luomat paineet hetkeksi. Luovassa prosessissa on tärkeää uskaltaa kohdata konflikteja, sillä vain niiden kautta voi päästä eteenpäin ja kehittyä. Konfliktit ovat aina osa psyykeä, joten niitä ei kannata pyrkiä unohtamaan. Luova prosessi edellyttää myös avoimuutta uusille mahdollisuuksille. Toisin sanoen luovassa prosessissa ei kannata sulkea uusia ajatuksia automaattisesti pois. Luovasta prosessista on myös sanottu, että siitä kymmenen prosenttia on inspiraatiota ja 90 prosenttia hikeä. Luova prosessi vaatii kykyä ahkeraan työskentelyyn inspiraation lisäksi. (Uusikylä 1994, 99.)

Esittelimme jo aikaisemmin lyhyesti flow-ilmiota ja siihen liittyviä reunaehtoja, mutta palaamme vielä tässä tarkemmin flown määrittelyyn, sillä flow-kokemus kuvastaa luovuutta ja luovaa prosessia parhaimmillaan. Flow on Mihaly Csikszentmihalyin kehittämä käsite. Flow-ilmioilla Csikszentmihalyi tarkoittaa sellaista kokonaisvaltaista virtaustilaa, joka on niin intensiivinen, että asiat tuntuvat sujuvan automaattisesti ja tekijä keskittyy tekemiseensä täydellisesti. Flow on siis optimaalinen kokemus luovuudesta. Flow-kokemukseen kuuluvat tietoisuuden jäsentyneisyys, myönteiset tunteet ja kyky tavoitteelliseen toimintaan. Flow-kokemus on niin palkitseva, että se vaikuttaa osaltaan luovien ihmisten motivoitumiseen työhönsä. Csikszentmihalyin mukaan (1998) jokaisen on mahdollista kokea flow, ja flow-kokemusten kautta ihmisten on mahdollista parantaa elämänlaatuaan kokonaisuudessaan. (Koski 2001, 148–149.)

Csikszentmihalyin (1996) mukaan flow vaatii toteutuakseen tiettyjen ehtojen täyttymistä. Näistä ehdoista ensimmäinen on toiminnan tavoitteiden selkeys ja yhtenäisyys, sillä ristiriitaiset tai

epäselvät tavoitteet häiritsevät täydellistä keskittymistä toimintaan. On myös tärkeää, että tekijä saa tekemisestään välitöntä palautetta, jonka avulla hän voi kehittää toimintaansa parempaan suuntaan. Tehtävän tulee olla optimaalinen haastetasoltaan, ettei tekijä koe tehtäväänsä liian vaikeaksi tai helpoksi. Täydellinen keskittyminen tekemiseen on flown tärkeimpiä edellytyksiä, joten tekijän täytyy olla hyvin tietoinen toiminnastaan. Toisaalta tekijältä katoaa tietoisuus itsestä eli keskittyminen suuntautuu täysin itse toimintaan. Täydellinen keskittyminen auttaa myös sulkemaan häiritsevät tekijät tekemisen ulkopuolelle eikä tekijän tarvitse pelätä epäonnistumista. Tämä on mahdollista, jos tavoitteet ja tekijän taitotaso ovat kohdallaan. Flow-kokemukseen kuuluu myös ajantajun katoaminen, jolloin koettu aika saattaa tuntua todellista aikaa pidemmältä tai lyhyemmältä. Viimeisenä ehtona Csikszentmihalyi mainitsee toiminnan itsetarkoituksellisuuden eli autotelisuuden. Tekijän on oltava täysin sisäisesti motivoitunut tekemiseen eikä hän tarvitse mitään ulkopuolista motivaattoria säilyttääkseen innostuksensa toimintaan. (Koski 2001, 150–151.)

2.2.4 Produkti

Produkti eli lopputulos seuraa luovan toiminnan prosessia. Produkti on luovan prosessin näkyvä lopputulos, joten on helppoa kiinnittää huomio pelkästään siihen. Luovan toiminnan lopputulos ei kuitenkaan kerro kaikkea varsinaista produktia edeltäneestä prosessista. Koska produkti on kuitenkin luovuuden konkreettinen osa, kohdistuu arviointi usein nimenomaan tähän lopputulokseen. Jos kuitenkin tarkastellaan luovaa toimintaa humanistisen psykologian ihmiskäsityksen kautta, ei produktin arvioiminen ole olennaista vaan tärkeintä on, että tekijä itse on tyytyväinen prosessiinsa ja lopputulokseensa. (Uusikylä & Piirto 1999, 68.) Luovan toiminnan ja siitä syntyvän produktin arviointi saattaa johtaa luovuuden vähenemiseen. Pelkästään tieto mahdollisesta arvioinnista voi vähentää yksilön herkkyyttä luovuudelle. Myöskään arvioinnin positiivinen sävy ei riitä välttämättä poistamaan sen negatiivisia vaikutuksia luovuudelle ja luovaan toimintaan. (Amabile 1996, 149–150.)

Produkti on joka tapauksessa tärkeä osa luovaa toimintaa, joten siihen on syytä kiinnittää huomiota. Jokaisella ihmisellä on oikeus toteuttaa itseään ilman arvioimisen pelkoa, mutta toisinaan luovien produktien toimivuutta on tarpeellista arvioida. Ei kuitenkaan ole yhdentekevää, miten luovan toiminnan produktia arvioidaan. Esittelemme seuraavaksi muutamia arvioinnin periaatteita, jotka toki soveltuvat muuhunkin käyttöön kuin luovien produktien arviointiin. Luova toiminta on kuitenkin luonteeltaan erityisen henkilökohtainen prosessi, joten etenkin luovien produktien arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin periaatteisiin.

Airaksisen (2002) mukaan on arvioinnissa on tärkeää muistaa autonomian kunnioittaminen. Autonomialla tarkoitetaan ihmisen oikeutta toimia ja ajatella vapaasti haluamallaan tavalla. Autonomiaan sisältyy yksilön oikeuden lisäksi myös velvollisuus kunnioittaa muiden ihmisten autonomiaa. Arviointiin liittyy paradoksi yksilön autonomian kannalta jo lähtökohtaisesti, sillä esimerkiksi oppilaat eivät voi koulussa valita, että arvioidaanko heitä ja heidän suorituksiaan. Opettajalla on arvioinnissa paljon valtaa, jota hänen tulee osata käyttää loukkaamatta oppilaan oikeutta autonomisuuteen. (Atjonen 2007, 37–39.)

Toinen keskeinen arvioinnissa muistettava periaate on haitan tai vahingon välttämisen periaate. Halasan (2005) mukaan tällä tarkoitetaan, että arvioinnilla ei saa aiheuttaa vahinkoa niille, jotka ovat arvioinnin kohteena. Newmanin ja Brownin (1996) mukaan on kuitenkin tärkeää huomata, ettei haitan tai vahingon välttely tarkoita, ettei suorituksista saisi antaa laisinkaan kriittistä palautetta. Erityisesti opettajan tulee kuitenkin harkita tarkkaan, millaista palautetta hän antaa oppilailleen, sillä vahingoittavalla arvioinnilla voi olla kauaskantoisia seurauksia esimerkiksi oppilaan itsetunnon kautta. (Atjonen 2007, 41–42.)

Kolmas periaate on edellisen vastakohta eli hyvän tekemisen periaate. Opettajan kohdalla tämä periaate tarkoittaa muun muassa, että opettaja joutuu oppilaita arvioidessaan pohtimaan, kenelle hänen tulisi tehdä hyvää. Etenkin oppilaiden kohdalla opettajan on tärkeää muistaa hyvän tekemisen periaate, sillä nuorten itsetunto on kouluiässä vielä hyvin altis ulkopuolisille vaikutteille. Newmanin ja Brownin (1996) mukaan on kuitenkin muistettava, että opettajan hyvän tekeminen ja armollisuus on suhteutettava muihin arvioinnin periaatteisiin, sillä yksinään hyvän tekemisen periaate ei tuota toimivaa arviointia. (Atjonen 2007, 42–44.)

Neljäs toimivan arvioinnin periaate on oikeudenmukaisuus. Nurmen (2004) mukaan arvioinnin tulee kohdella arvioitavia oikeudenmukaisesti. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa kohtuullisuutta ja tasapuolisuutta. Toisin sanoen, oikeudenmukaisuus arvioinnissa johtaa siihen, että jokaiseen ihmiseen suhtaudutaan hänen ansionsa mukaan. Opettajien kohdalla oikeudenmukaista arviointia on vaikeaa määritellä, sillä opettaja joutuu muun muassa kohdistamaan arviointinsa hyvin erilaisiin oppilaisiin ja erilaiseen oppimiseen. Kuçuradin (1998) mukaan oikeudenmukaisuutta voi pyrkiä määrittelemään epäoikeudenmukaisuuden kautta. Epäoikeudenmukaisuus oppilasarvioinnissa saattaa korostua etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, mutta ylipäättänsä opettajan tulee olla hyvin tietoinen omasta velvollisuudestaan pyrkiä oikeudenmukaisuuteen arvioinnissaan. (Atjonen 2007, 44–46.)

Viides arvioinnin periaate on uskollisuuden periaate. Uskollisuudella tarkoitetaan muun muassa totuudenmukaista arviointia. Uskollisuuden periaate korostaa arvioijan ja arvioitavan välistä vuorovaikutusta, sillä on tärkeää, että arvioitavalla on mahdollisuus olla osallisena

arvioinnissa. Vuorovaikutuksen ja uskollisuuden periaatteen merkitys korostuu esimerkiksi opettajan arvioissa oppilasta, sillä usein opettaja arvioi samoja oppilaita hyvin pitkäaikaisesti. (Atjonen 2007, 47–48.)

2.3 LAHJAKKUUS

Lahjakkuus rinnastetaan usein älykkyystestien mittaamaan älykkyYTEEN. Se onkin lähes poikkeuksetta mukana erilaisissa lahjakkuuden määritelmässä, sillä lahjakkuus on myös yksi älykkyYDEN muoto. Lahjakkuus- ja älykkyyskäsitteen uudelleenarviointi olisi kuitenkin monien tutkijoiden mielestä paikallaan, sillä älykkyystestit on alun perin kehitelty koulumenestyksen mittaamiseen, eivätkä ne mitenkään pysty kattamaan kaikkea älykkyYTTÄ ja lahjakkuutta. Tärkeää olisi uudenlaisen älykkyysteorian muodostamisen avulla löytää uusia keinoja lahjakkuuden tunnistamiseen ja löytämiseen. (Uusikylä 1996, 61.)

Lahjakkuuden olemusta lähestytään Sternbergin ja Davidsonin (1986, 3) mukaan lahjakkuusteoriasta riippuen hyvin erilaisista lähtökohdista. Nämä lahjakkuusteoriat voidaan jakaa implisiittisiin ja eksplisiittisiin teorioihin. Implisiittiset lahjakkuusteoriat korostavat asioita, joita on vaikea mitata. Näitä ovat esimerkiksi luovuus, motivaatio, ympäristö, yksilölle tarjotut mahdollisuudet sekä minäkuva. Implisiittisiä lahjakkuusteorioita ei tämän vuoksi ole mahdollista testata empiirisesti. (Lehtonen 1994a, 8.)

Sternbergin ja Davidsonin (1986, 7-18) mukaan empiirisesti testattavissa olevat eksplisiittiset teoriat ovat jaettavissa vielä kehitysteorioihin ja kognitiivisiin teorioihin. Kognitiiviset lahjakkuusteoriat korostavat informaation prosessointia sekä siihen liittyviä metakognition ja metamuistin käsitteitä, kun taas kehitysteoriat käsittävät lahjakkuuden ominaisuutena, joka kehittyy jatkuvasti. Huomio keskittyy itse prosessiin, eikä niiden takana oleviin piirteisiin tai kykyihin. Ainespesifit, ainedidaktiset teoriat muodostavat vielä oman eksplisiittisen teoriaryhmänsä. (Lehtonen 1994a, 8.)

Opettaja on oppilaan lahjakkuuden tunnistamisessa avainasemassa. Oppilaan tuotoksia, persoonallisia piirteitä ja tehtävien prosessoiteja arvioimalla hän pyrkii tunnistamaan oppilaassaan mahdollisen lahjakkuuden. Koulumenestys ei kuitenkaan yksin ole tarkoituksenmukainen mittari lahjakkuuksien tunnistamisessa, sillä ilman erityistä lahjakkuuttakin on mahdollista saavuttaa hyviä kouluarvosanoja. Vastaavanlaisesti historia on täynnä esimerkkitapauksia, joissa huippulahjakkaita yksilöitä on pidetty kouluaikana tyhminä tai keskinkertaisina. Muun muassa Albert Einstein sekä Thomas Edison ovat esimerkkejä

elämässäänmyöhemmin huippusaavutuksiin yltäneistä, mutta koulussa heikosti pärjänneistä yksilöistä. (Lehtonen 1994b, 21.)

Uusikylä (1987) on tutkinut lahjakkaita nuoria Suomessa ja pyrkinyt kartoittamaan heitä yhdistäviä persoonallisuuspiirteitä. Tutkimustuloksista käy ilmi, että lahjakkaat nuoret ovat yleensä harkitsevia, itsenäisiä, tunnollisia ja optimistisia. He suhtautuvat asioihin järkevästi, heillä on itseluottamusta ja he ovat onnellisia sekä kunnianhimoisia. He kokevat kaiken kaikkiaan, että heillä on paljon myönteisiä ominaisuuksia sekä vahva itsetunto. (Lehtonen 1994b, 25.)

Lahjakkuutta ei voi irrottaa siitä kulttuurista, jossa se ilmenee, sillä lahjakkuuden sisältö vaihtelee eri aikakausina. Kehitysteoreetikoiden mielestä lahjakkuus on yhteiskunnallisten, yksilöllisten ja inhimillisten tekijöiden vuorovaikutuksesta aiheutuva. Kehitysteoreetikot ovat Sternbergin ja Davidsonin mukaan teorioissaan yhtä mieltä muun muassa siitä, että lahjakkuus ei ole synnynäistä sekä siitä, että se kehittyy läpi elämän. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella on myös suuri rooli, sillä lahjakkuus kehittyy erilaisissa ympäristöissä eikä vain yksilön mielen sisällä. (Uusikylä 1994, 45.)

2.3.1 Renzullin ja Gagnén lahjakkuuskäsitykset

Kartoittaessamme luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan ohjaamisen haasteista käytimme lahjakkuuden määrittelemiseen kahta seuraavaa lahjakkuuskäsitystä.

Renzulli (Renzulli 1977, 1986b, 74) on kehittänyt laaja-alaisen kolmen ympyrän lahjakkuuden mallin, jossa hän esittää lahjakkuuden koostuvan kolmesta osa-alueesta. Tämän mallin mukaan lahjakkuuden osa-alueet ovat *keskitasoa korkeampi kyvykkyys*, *motivaatio* ja *luovuus*. Renzullin (1986b, 66–76) mukaan keskitasoa korkeampi kyvykkyys sisältää korkeatasoisen abstraktin ajattelun taitoa, avaruudellista hahmotuskykyä, muistia ja sanasujuvuutta sekä verbaalista ja numeerista järkeilyä. Henkilöllä, jolla on keskitasoa korkeampi kyvykkyys, informaatioprosessointi on automatisoitunut, ja se on lisäksi hyvin tarkka ja nopea. Hän pystyy valikoimaan oleellisen informaation nopeasti, ja hänellä on kykyä käyttää tietoa ja erilaisia strategioita hyväkseen ongelmanratkaisutilanteissa. Keskitasoa korkeampi kyvykkyys sisältää myös kykyjen yhdistelemisen taitoa, esimerkiksi tiedon ja jonkin inhimillisen taidon (esimerkiksi johtaminen) yhdistämisen kykyä. (Lehtonen 1994a, 9.)

Toinen mallin osa-alue motivaatio sisältää kyvyn työskennellä sitkeästi ja päättäväisesti. Innostuneisuus ja kiinnostuneisuus tiettyjä ongelma-alueita tai opiskelukohteita kohtaan sisältyvät myös motivaatioon. Motivoituneessa toiminnassa yksilöllä on kyky asettaa työskentelylle korkeita tavoitteita, kyky säilyttää avoimuus itseä kohtaan sekä kyky oppia palautteesta. Motivoituneella

henkilöllä on itseluottamusta, vahva minäkuva sekä luottamus omiin kykyihin, eikä hän koe alemmuuden tunnetta vaan haluaa aidosti saada aikaan. Motivaatio sisältää myös kyvyn käyttää hyväksi erityisalojen tietokanavia sekä halun seurata alakohtaista kehitystä. (Lehtonen 1994a, 9-10.)

Kolmas Renzullin lahjakkuuden mallin osa-alue luovuus sisältää kyvyn ajatella joustavasti, sujuvasti ja omaperäisesti. Riskien ottaminen, uteliaisuus, seikkailumieli sekä henkinen leikkimielisyys kuuluvat myös tähän luovuuden osa-alueeseen. Luovuus sisältää mallin mukaan avoimuutta kokemuksille, herkkyyttä asioiden ja ideoiden esteettisiä ulottuvuuksia kohtaan sekä kykyä ja halua reagoida omiin tunteisiin ja ympäristön ärsykkeisiin. (Lehtonen 1994a, 10.)

Renzulli ja Reis (1986, 218–222) korostavat lahjakkuuden muodostuvan Renzullin mallissa näiden kolmen lahjakkuuden osa-alueen välisestä vuorovaikutuksesta. Lahjakkaita ovat mallin mukaan sellaiset henkilöt, jotka pystyvät kehittämään näitä mallin osa-alueita sekä soveltamaan niitä joihinkin arvokkaina pidettyihin toimintoihin. Osa-alueet ovat tasaveroisia keskenään, eikä mikään niistä yksinään ole vielä lahjakkuutta. Renzullin mukaan lahjakkaaksi määritellyille lapsille tulisi järjestää kouluopetuksen ulkopuolelle runsaasti ylimääräisiä tilaisuuksia, joissa lahjakkuutta olisi mahdollista kehittää. (Lehtonen 1994a, 10.)

Uusikylän (1994, 45–46) mukaan Renzullin yksinkertainen ja selkeä lahjakkuusmalli antaa hyvät puitteet opetuksen käytäntöjen suunnittelulle. Se on myös länsimaissa yksi tunnetuin ja käytetyin lahjakkuuden malli selkeytensä ja yksinkertaisuutensa vuoksi. Se korostaa kaikissa ihmisissä olevan jonkin asteista lahjakkuutta, sillä lahjakkuuden lajeja on olemassa niin paljon. Mönks ja Boxtel (1985) täydentävät Renzullin kolmen ympyrän mallia vielä sosiaalisella ympäristöllä, johon kuuluvat koulu, perhe ja toverit. Sosiaalinen ympäristö yhdessä yksilön ominaisuuksien sekä lahjakkuuden osa-alueiden kanssa määrää sen, minkälaiseksi lahjakkuudeksi yksilö pääsee kehittymään. (Lehtonen 1994a, 11.)

Gagné (1985, 108) on kehittänyt lahjakkuuden kuvaamisen mallin, jossa keskeisenä ajatuksena on erottaa toisistaan käsitteet *giftedness* (lahjakkuus) ja *talent* (erityislahjakkuus). Lahjakkuus liittyy keskitasoa yläpuolella olevaan kyvykkyyteen, joka voi ilmetä yhdellä tai useammalla kyvykkyysalueella. Erityislahjakkuus ilmenee suorituksissa, jotka ovat selvästi keskitason yläpuolella. Se ilmenee myös inhimillisenä toimintana, käyttäytymisenä tai suorituksina. Ympäristö, persoonallisuus ja motivaatio ovat tässä mallissa lahjakkuuden tunnistamiseen liittyviä käsitteitä. Edellä mainittuihin käsitteisiin liittyvät tekijät ovat yhteydessä suoritusten tasoon ja kykyjen kehittymiseen lahjakkuuden eri alueilla. Ympäristöä ei nähdä ainoastaan virikkeiden tarjoajana, vaan sen tukevalla ja suorituksia arvostavalla ulottuvuudella on tärkeä merkitys. (Lehtonen 1994b, 17.)

Mallissa giftedness eli lahjakkuus nähdään synnynnäisenä kykynä, ja se voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen: *älyllisiin, luoviin, sosio-affektiivisiin, sensomotorisiin ja muihin kykyihin*. Tutkimuksen kohteena useimmin ovat olleet älylliset kyvyt. Ne voidaan jakaa kielelliseen, matemaattiseen ja spatiaaliseen älykkyyteen. Luova lahjakkuus nähdään teoreettisen määrittelyn kannalta hyvin hankalana. Luovuudessa keskeisimpänä nähdään kyky luoda tieteen tai taiteen alalla jotakin uutta ja korkeatasoista. Tunneäly, eli sosioaffektiivinen lahjakkuus, sisältää empaattisia ja sosiaalisia taitoja. Urheilussa tai kädentaidoissa ilmenevät sensomotoriset kyvyt sisältävät muun muassa nopeuden, voiman, tarkkuuden ja tasapainon kykyä. Muihin kykyihin lasketaan esimerkiksi selittämättömät yliaistilliset kyvyt. (Uusikylä 1996, 66–67.)

Talent eli erityislahjakkuus muotoutuu sisäisten ja ympäristötekijöiden vaikutuksesta sekä kehittyy synnynnäisistä kyvyistä eli lahjakkuuksista. Yksilön motivaatio on sisäisistä tekijöistä yksi keskeisimmistä vaikuttavista tekijöistä. Yksilön täytyy olla riittävän pitkäjänteisesti sitoutunut harjoitteluun ja opiskeluun, sillä pelkkä kiinnostus ei riitä erityislahjakkuudeksi kehittymiseen. Persoonallisuuden piirteistä itseluottamus ja itsearvostus helpottavat erityislahjakkuudeksi kehittämisessä, mutta ne tulee erotella lahjakkuuden teoreettisesta käsitteestä. (Uusikylä 1996, 67–68.)

Koti, koulu ja yhteiskunta nähdään ympäristötekijöinä, jotka voivat edistää tai vastaavasti heikentää lahjakkuuden kehittymistä. Kasvuympäristöllä sekä muilla sattumanvaraisilla tekijöillä nähdään olevan yksilön lahjakkuuden kehittymisen kannalta suuri merkitys. Ympäristön ominaisuudet ovat tärkeässä roolissa lahjakkuuden kehittämisessä, sillä kehittyminen jollain tietyllä erityisalalla vaatii sille sopivien ominaisuuksien olemassaoloa. Kasvattajien lapsen kehitystä tukevalla otteella nähdään olevan tärkeä merkitys lahjakkuuden kehittämisessä. Realistisen palautteen antaminen, motivaation virittäminen, kannustaminen sekä valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen nähdään tärkeinä lahjakkuuden kehittämisessä. Tärkeää on antaa lapsen valita häntä aidosti kiinnostavia kehittymisen kohteita, sillä näin hän voi aidosti kiinnostua kehittämään itseään kohti huippukykyjä. (Uusikylä 1996, 68.)

Gagnén (1985, 109) mukaan lahjakkaiksi havaittujen lasten opetusohjelmien tulisi sisältää heidän lahjakkuuttaan tukevaa ja kehittävää ohjelmaa. Ympäristö voi erityiskykyä tukemalla auttaa lahjakkuuden kehittämisessä järjestäen hyvät olosuhteet lahjakkuuden ilmenemiselle korkeina suorituksina. (Lehtonen 1994b, 17.)

2.4 ÄLYKKYYS

Älykkyys käsitetään perinteisesti geenien määräämäksi synnynnäiseksi tekijäksi, jota on mahdollista mitata objektiivisesti. Älykkyystestejä pidetään niin keskeisinä älykkyuden mittaamisen välineinä, että älykkyys määritellään joskus asiaksi, jota älykkyystestit mittaavat. Tämänkaltaisen näkemys älykkyudesta pelkkänä testiälykkyyttenä on psykometrinen, mutta sen on pian korvaamassa dynaaminen älykkyys-käsitys. Tämän käsityksen mukaan älykäs toiminta nähdään luonteeltaan sosiaalisesti rakentuvana ja kontekstisidonnaisena. Älykäs toiminta näkyy Eskolan mukaan siinä, kuinka hyvin yksilö osaa käyttäytyä yhteiskunnan käytänteiden ja odotusten mukaisesti. Älykkyys on ympäristöolosuhteisiin sopeutumista, mutta myös kykyä toimia jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Tieto maailmasta muuttuu ja tarkentuu jatkuvasti, ja tämä on samalla myös älykkään toiminnan edellytys. (Malin & Männikkö 1998, 30–31.) Nykyaikaisen kognitiivisen ja dynaamisen älykkyys-käsityksen mukaan älykkyys on yksilön ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen tulosta (Malin & Männikkö 1998, 38).

Älykkyys vaihtelee yksilön elämän eri vaiheissa sen mukaan, millaiset kyvyt hänellä on vastata yhteiskunnan muutoksiin ja yksilön kehittymisen vaatimuksiin. Mikäli toimintaympäristön muutokset aiheuttavat yksilön tiedonkäsittelylle sellaisia ylivertaisia paineita, joihin hän ei kykene vastaamaan, saattaa yksilön älykkyys eli kyky sopeutua ympäristöön heiketä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 55.) Älykkyuden tunnistamiseksi täytyy ymmärtää yhteys siihen ympäristöön, jossa älykkyyttä tai älykästä toimintaa esiintyy (Malin & Männikkö 1998, 142).

Lewis Madison Terman (1877–1956) sekä Alfred Binet (1857–1911) ovat olleet keskeisessä roolissa älykkyuden mitattavuuden käsitteen kehittelytyössä. He kehittivät älykkyuden käsitteen sellaiseksi, että sitä oli mielekästä mitata edes jossain määrin. Binet julkaisi yhdessä Theodore Simonin kanssa älykkyystestin vuonna 1905, jonka avulla he arvelivat yleisen älykkyuden määrittämisen olevan mahdollista. Terman sai myöhemmin ohjattavakseen suuren psykologien ryhmän, joka käynnisti laajan pitkittäistutkimuksen. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella älykkyuden periytyvyyttä. (Hakala 2002, 34–35.)

Psykometrinen lähestymistapa, jonka mukaan älykkyyttä voidaan mitata niin kuin mitä tahansa ominaisuutta, hallitsee vahvasti länsimaista ihmiskuvaa. Tekninen älykkyysosamäärä (ÄÖ) älykkyuden mittana on varsinkin amerikkalaisessa yhteiskunnassa vakiintunut luontevaksi osaksi älykkyudesta käytäviin jokapäiväisiin keskusteluihin. Perinteinen käsitys älykkyudesta perustuu oletukseen, jonka mukaan koulutuksella ja harjoittelulla on vain pieni rooli älykkyuden kehittämisessä. Sen sijaan perinnöllisyys ja geenit nähdään suurimpina älykkyyttä määrittävinä tekijöinä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 44.)

Psykometriset teoriat korostavat eroja yksilöiden välillä. Ne perustuvat käsitykseen siitä, että älykkyys rakentuu sen taustalla olevista osatekijöistä eli faktoreista. Teorian mukaan nämä faktorit muodostavat testitulosten aiheuttamat erot yksilöiden välillä. Spearmanin (1927) mukaan käsitys näiden faktoreiden määrästä vaihtelee, mutta hän itse esittää niitä olevan kahdenlaisia. Näitä ovat yleinen faktori ja erityiset faktorit. Yleinen faktori on mukana suoritettaessa kaikkia erityisiä tehtäviä, mutta jokainen erityinen älykkyysfaktori on yhteydessä vain johonkin tiettyyn tehtävän osaan. Spearmanin mielestä yksilölliset erot älykkyudessa ovat seurausta siitä, että ihmisillä on kyky suunnata älyllisesti haastaviin tehtäviin eri määrä energiaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 44–45.)

Guildfordin (1982) mukaan älykkyys jaettiin Thurstonen toimesta vuonna 1945 seitsemään peruskykyyn, joita älykkyystestit pyrkivät vielä tänäkin päivänä mittaamaan. Nämä kyvyt ovat kielellinen ymmärryskyky, kielellinen sujuvuus, numeerinen kyky, spatiaalinen eli avaruudellinen hahmottaminen, muisti, päättely sekä havaitsemisen nopeuden kyky. Tämän kaltainen lähestymistapa älykkyuden tutkimukseen on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa sen takia, koska se kertoo vain älykkyuden osatekijät selittämättä ollenkaan älykkyuden teoriaa. Älykkyystestit näyttävät olevan tehokkaita saavutettujen oppimistulosten mittareita, ennustamatta sen enempää ihmisen oppimiskykyä. Älykkyystestien tulokset eivät siis kerro yksilön kehittymisestä tai siitä kuinka hän ylipäänsä oppii uusia asioita. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 45.)

Älykkyystestit antavat tiedon vain vastauksen oikeellisuudesta sekä sen saavuttamiseen käytetystä ajasta. Ongelmanratkaisun taustalla oleviin prosesseihin ei kiinnitetä mitään huomiota, vaikka itse prosessi olisikin älykkään toiminnan selittämisen kannalta paljon keskeisemmässä asemassa. Samaan ratkaisuun voidaan päätyä monien eri prosessien kautta, joista osa voi olla älykkäitä ja osa vähemmän älykkäitä. Älykästä toimintaa selitettäessä keskeistä ei ole pelkkä saavutettu oikea tulos vaan ongelmanratkaisuprosessi sen taustalla. Älykkyystestit näyttävät sivuuttavan tämän näkökulman kokonaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 49.)

Amerikkalainen tutkija ja professori Robert Sternberg on kehittänyt kokonaisvaltaisen teorian älykkyudesta. Sternbergin (1994) mukaan älykkyystestit testiälykkyuden mittareina edustavat vain pientä osaa ihmisen älykkäässä toiminnassa. Sternbergin (1985) älykkyysteoria perustuu kognitiivisiin tutkimuksiin ihmisen tiedonkäsittelyn rajoituksista. Teoria on kolmitasoinen, ja se analysoi älykkyyttä suhteessa ihmisen sisäiseen maailmaan, kokemukseen ja ympäristöön. Teorian ensimmäinen osa, eli sisäistä maailmaa koskeva osa, jakautuu vielä kolmeen osatekijään, eli suoritus-, tiedonhankinta- ja metatekijään. Metatekijä ohjaa alemman tason suoritusprosesseja ja tiedonhankintaa sekä vastaa itse arvioinnista ja toiminnan suuntautumisesta. Tiedonhankintatekijä

liittyy nykyaikaiseen käsitykseen asiantuntijuudesta, jossa tieto ja asioista perillä olo nähdään merkittävinä älykkään toiminnan selittäjinä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 54.)

Teorian toinen eli älykkyyden kokemososa vastaa yksilön kykyä selviytyä uusissa tilanteissa sekä automatisoida nämä uusien tilanteiden toimintamallit. Sternberg pitää älykkyyden kokemosan kykyjen automatisoitumista älykkyyden haasteista keskeisimpänä, sillä mitä nopeammin automatisoituminen tapahtuu, sitä nopeammin yksilö pystyy hallitsemaan tiedonkäsittelykykyään ja sen rajoituksia. Tästä puolestaan vapautuu energiaa ja voimavaroja käsiteltävissä olevan ongelman ratkaisemiseen paljon monimutkaisemmilla tasoilla. Sternbergin älykkyyden teoria kaiken kaikkiaan painottaa tiedonhankinnan ja metakognitiivisten prosessien merkitystä, mikä tekeekin siitä perinteisiä älykkyysteorioita kehittyneemmän. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 54.)

Sternbergin (1985) mallin kolmannessa tasossa tarkastellaan älykkyyden sopeutumista ympäristöön. Sternbergin (1986a; 1986b) mukaan älykkyys nähdään joko ympäristöön sopeutumisenä tai ympäristön muokkaamisena yksilön tarpeisiin. Älykkyys tulee nähdä yhteiskunnan vaatimusten ja yksilön älyllisten valmiuksien välisenä suhteena. Tällöin älykkyyttä ei voida enää mystifioida joksikin psyykkiseksi voimavaraksi, vaan sen nähdään tulevan esiin konkreettisena ja dynaamisena. Olennaisinta kuitenkin on, että jokainen yksilö voisi löytää itselleen toimintaympäristön, jossa omien älyllisten taipumusten täysipainoinen kehittäminen olisi mahdollista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 54.)

Kouluopetuksen taustalla olevalla älykkyyskäsitteellä on tutkimusten mukaan varsin suuria pedagogisia vaikutuksia opettajan ja oppilaan välisessä interaktiossa. Opettajan käsitys oppilaan älyllisistä kyvyistä vaikuttaa siihen, kuinka hän oppilaan kanssa toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käsitys oppilaan älykkyydestä vaikuttaa myös siihen, minkälaisia tehtäviä opettaja antaa oppilaalle ratkaistavaksi. Opettajan positiivinen ja vankkumaton luottamus oppilaan poikkeuksellisesta älykkyydestä voi aiheuttaa sen, että oppilaan suoritustaso saattaa opettajan silmissä näkyä tavallista parempina koulusaavutuksina. Jos vastaavasti opettajan käsitys oppilaan älykkyydestä on negatiivinen, saattaa se helposti muodostua itseään toteuttavaksi ennusteeksi, jos tämä opettajan käsitys pääsee heijastamaan oppilaan itsetuntoon ja käsityksiin hänen omista kyvyistä. Oppilaan suoritustasoa saattaa heikentää myös se, jos opettaja antaa hänelle ratkaistavaksi pelkkiä mekaanisia tai liian helppoja tehtäviä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 44.)

Länsimäisen kulttuurin käsitys älykkyyden kognitiivisesta luonteesta opitaan pitkälti koulussa. Lahjakkuus on koettu hyvänä muistina ja opitun mekaanisen toistamisen taitona. Koulun tiedonkäsitystä on moitittu sen pirstaleisuudesta sekä siitä, että tieto on nähty eräänlaisena opettajalta oppilaalle siirrettävänä möykkynä. Tämä ei ole innostanut oppilasta kysymään miksi tai

kyseenalaistamaan ylipäättään koulussa opittuja asioita. Suomalaisessa koulussa tilanne on kuitenkin viime aikoina parantunut huomattavasti. Opetukseen on panostettu kehittämällä luovuutta ja motivaatiota parantavia opetusmenetelmiä yhteistyön ja valinnaisuuden avulla. (Malin & Männikkö 1998, 109.)

Verbaalisuus, tiedon prosessointi ja sujuvuus ovat asioita, jotka nyt painottuvat älykkyudessa. Asioiden analysointi nähdään älykkyytinä, mutta johtopäätösten teko sekä niiden hyödyntäminen lahjakkuutena. Motivaation viriämistä lisänneet valinnaisuus ja yhteissuunnittelu ovat omalta osaltaan innostaneet ongelmaratkaisukeskeisten työtapojen käyttöön, mikä on kehittänyt oppilaiden itsenäisen tiedonhankinnan käsittelyn taitoja. Nykyaikaisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija nähdään aktiivisena tiedon konstruoijana ja tuottajana, joka oppii muodostamalla uusia ajatusrakenteita vanhaa ja uutta tietoa yhdistelemällä. (Malin & Männikkö 1998, 109–110.) Oppija muodostaa uutta tietoa ja oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja tässä on uudella dynaamisella älykkyys-käsityksellä keskeinen rooli.

2.5 MOTIVAATIO

Toiminnan voidaan sanoa olevan motivoitunutta, kun ihmisellä on toiminnassaan jokin päämäärä eli *intentio*. Intentio-käsitteeseen sisältyy toive päästä haluttuun päämäärään sekä keinot toteuttaa se. Motivoitu toiminta välittyy siis intentioiden kautta, ja se voi olla ulkoapäin kontrolloitua tai itse ohjautunutta. (Kansanen & Uusikylä 2002, 26.) Motivaatiolla on myös keskeinen merkitys ihmisen toiminnan säätelyssä. Oppiminen ei oppimiseen liittyvien muiden tekijöiden olemassaolosta huolimatta voi olla laadukasta ilman oppimismotivaatiota. Motivaatio on oppimisen tärkeä edellytys. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 24.)

Motivaation kantasanasta *motiivista* puhuttaessa viitataan usein tarpeisiin, haluihin, sisäisiin ylläkkeisiin sekä vietteihin (Ruohotie 1998, 36–37). Motiivit ovat aina päämääräsuuntautuneita, sillä ne vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ylläpitämällä ja virittämällä sitä. Motivaatioksi kutsutaan tilaa, joka on motiivien aikaansaama. Peltosen (1969) mukaan motivaatio määrää sen, millä intensiteetillä ja kuinka aktiivisesti yksilö toimii. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Motivaatiosta puhuttaessa voidaan tehdä karkea jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Niitä ei voida kuitenkaan pitää täysin erillisinä, vaan ne esiintyvät yhtä aikaa ja ovat toisiaan täydentäviä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.) Decin (1992) ja Leaheyen (1991) mukaan sisäisesti motivoituneessa toiminnassa yksilön käyttäytymistä ohjaa sisäinen halu oppia. Hän on täysin sitoutunut ja keskittynyt tekemäänsä tehtävään. Yksilö toimii ilman ulkoista kontrollia, ja tieto

itsessään palkitsee ja motivoi häntä jatkamaan. Sisäisesti motivoituneessa toiminnassa palkkiona toimii tyydytys, jonka toiminta tuottaa ja käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 28.) Sisäinen motivaatio on yhteydessä yksilön kehittämisen ja toteuttamisen tarpeiden kanssa. Sisäisistä syistä aiheutuva käyttäytyminen on yhteydessä yksilön ylimpien asteiden tarpeiden tyydyttämiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Sisäisen motivaation viriäminen riippuu ihmisen emotionaalisesta tilasta, joka on yhteydessä sosiaalisuuteen ja kulttuurin yleisiin sosiaalisuus-käytänteisiin. Opettaja pystyy kulttuuria ja oppilaiden kokemusmaailmaa hyödyntämällä olemaan tehokas, ja vaikuttamaan myönteisesti oppilaiden sisäisen motivaation viriämiseen. Oppijansa aktiivisina yksilöinä näkevä opettaja voi keskinäisen kommunikoinnin ja kunnioittamisen avulla kasvattaa oppilaidensa keskuudessa opiskelun kohteina olevien asioiden ymmärrystä ja kiinnostusta. Tätä kautta viriävät myös edellytykset sisäisen motivaation synnylle. (Yli-Luoma 2003, 40.)

Ulkoisesti motivoituneessa toiminnassa yksilön käyttäytymisen syyt eivät ole sisäsyntyisiä, vaan toimintaa ohjaavat ulkoiset palkkiot (Ruohotie 1998, 38). Decin ja Ryanin (1985) mukaan jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaation perustuu ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista kolmesta tekijästä, jotka ovat ihmisellä synnynnäisiä psykologisia tarpeita. Tarve tuntee ryhmäjäsennyttä, pätevyyttä, tehokkuutta tai autonomiaa ovat hyödyllisiä käsitteitä oppimismotivaation jäsentelyn kannalta. (Kansanen & Uusikylä 2002, 27.)

Ulkoisen motivaatio välittyy ympäristöstä. Ulkoisesti motivoituneessa toiminnassa toiminnan syyt eivät ole yksilön sisäisiä, vaan päämääränä on esimerkiksi palkkion havittelu tai rangaistuksen välttäminen. Koulumaailmassa tavallisimpina palkkioina toimivat arvosanat tai opettajan hyväksyntä. Opiskelu, joka perustuu pelkkään palkkioiden havitteluun, on ulkoisesti motivoitunutta. Tällöin se ei voi olla niin laadukasta kuin se olisi jos yksilön työskentelyä ohjaisivat sisäiset syyt, eli toisin sanoen toiminta olisi sisäisesti motivoitunutta. Palkkion vuoksi työskentelevä oppilas tekee työtä vain sen verran, että saavuttaa palkkion. Tämän kaltainen työskentely häiritsee aidosti sisäisesti motivoituneita opiskelijoita ja huonontaa heidän oppimistaan. (Yli-Luoma 2003, 42, 44.)

Motivaatiosta voidaan tutkimusten perusteella erottaa vielä *tilanne-* ja *yleismotivaatio*. Tilannemotivaatiossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja, josta seuraa tavoitteen mukaista toimintaa. Dynaamisen luonteensa ansiosta motivaation voimakkuus voi vaihdella tilanteesta toiseen. Yleismotivaatio kuvaa käyttäytymisen vireyden keskimääräistä tasoa, ja näin ollen tilannemotivaation voimakkuus riippuu paljolti yksilön yleismotivaation tasosta. (Ruohotie 1998, 41.) Optimaalisessa oppimismotivaatiossa oppijan opiskelua ohjaavina tekijöinä ovat sisäiset

sytyt, eikä palkkioiden tavoittelu ole vähentämässä opiskeltavia asioita kohtaan viriävää sisäistä motivaatiota (Yli-Luoma 2003, 44–45).

Modernin motivaatiokäsityksen mukaan jokainen yksilö tuottaa itse oman motivaationsa. Weinerin (1992) sekä Decin ja Ryanin (1991) mukaan tämä nostaa uusissa moderneissa motivaatioteorioissa *minän* käsitteen hyvin keskeiseksi. Huomio kääntyy Stipekin (1996) mukaan yksilön motivoimiseen keskittymisen sijasta ideaalien oppimisympäristöjen tutkimiseen. Andermanin ja Maehrin (1994) mukaan opetuksessa tulisikin keskittyä luomaan sellainen oppimisympäristö ja konteksti, joka hyödyttäisi oppilaista enemmistöä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 26.)

Modernin motivaatioteorian tulee Weinerin mukaan perustua empiirisiin suhteisiin, jotka ovat luotettavia ja mahdollisia toistaa. Teoriassa tulee ilmetä *minän* käsite, mutta yksilöllisten eroavaisuuksien sijaan tulisi keskittyä yleisiin lakeihin. Teoriaan tulee sisällyttää myös emotiot sekä koko kognitiivisten prosessien kirjo. Erilaisten toimintojen taustalla olevat kausaalisuhteet tulee myös ilmentää selvästi ja teorian tulee pystyä selittämään, miksi ihminen pyrkii suorittamaan jotakin sekä miksi ihminen toimiessaan tukeutuu muihin ihmisiin. Mielenkiinto (interest), arvo (value) ja tärkeys (importance) ovat terveen järjen käsitteitä, jotka modernissa motivaatioteoriassa tulisi myös ottaa huomioon. (Kansanen & Uusikylä 2002, 26–27.)

Motivaatio on tärkeä perusedellytys luovan saavutuksen syntymisessä. Luova henkilö on työtään tehdessään sisäisesti hyvin motivoitunut ja kokee vastaantulevat ongelmat uusien mahdollisuuksien tuojina. Luova ihminen valitsee työstettäväkseen sellaisia ongelmia, joiden ratkaisemisesta hän on aidosti innostunut. Hänen ei ole *pakko* luoda, vaan hän *haluaa*. Luovaa henkilöä kukaan muu ei käske tekemään kuin hän itse. (Raudsepp 1984, 135.) Tietoisuus omasta itsestä sekä itsearvostus vaikuttavat motivaation kehittymiseen, henkilön luovuuden asteesta riippumatta (Ruohotie 1998, 34).

Luova henkilö paneutuu työhönsä täydellisesti, koska hänen minänsä on vahvasti mukana työskentelyssä. Minän mukana oleminen mahdollistaa täydellisen paneutumisen ja epätavallisen keskittymisen tekeillä olevaan asiaan. Luovan henkilön motiivit ovat sisäisiä eli hän on hyvin sisäisesti motivoitunut. Tekemistä ei ohjaa ympäristön paine tai palkkioiden tavoittelu vaan tyydytyksen tuottaa ongelman ratkaisemisesta seuraava nautinto. (Raudsepp 1984, 135.)

2.5.1 Motivaatio ja oppiminen

Oppimisen kannalta optimaalisin motivaation muoto on sisäinen motivaatio. On kuitenkin epärealistista olettaa, että kaikki koulun ja opetussuunnitelman tavoitteet voisivat olla oppilaan

sisäisiä tavoitteita. Tämä on koulumotivaation kannalta keskeisin ongelma. *Oppilaan pedagoginen ajattelu* on termi, jolla Kansanen, Pitkäniemi, Byman ja Hulkkonen (2000) ovat viitanneet tähän ongelmaan. Opettajan tulisi saada siirrettyä opetussuunnitelman tavoitteet oppilaan tavoitteiksi ja sitä kautta viritellä oppilaan sisäisen motivaation kasvamista koulussa opiskeltavia asioita kohtaan. (Kansanen & Uusikylä 2002, 34.)

Sisäisen opiskelumotivaation viriämisen tärkeä edellytys on oppijoita kärsivällisesti ja johdonmukaisesti tukeva ohjaaja, joka ei liialla ylikriittisyydellä ja rangaistuksilla herätä pelkoa, vaan pyrkii tukemaan oppimista. Opiskelumotivaatiota tukeva tekijä on myös tehtävien vaikeusasteen ja oppijoiden edellytysten sopuoinnussa oleminen. Tehtävän haastetason tulee olla sopiva ja oppijalla tulee olla tunne siitä, että hän pystyy suorittamaan tehtävän menestyksekkäästi ja että hänellä on mahdollisuus onnistua siinä. Uskoa oppijan omiin kykyihin pitää pyrkiä vahvistamaan ja mahdolliset epäonnistumisista aiheutuvat itseä koskevat syytökset tulee pyrkiä minimoimaan. Vaihtelevat, haasteelliset ja mielenkiintoiset tehtävät ovat omiaan opiskelumotivaation viriämisessä, sillä näiden kautta oppija välttää ikävystymisen ja oppimistavoitteisiin yltäessään saa positiivista palautetta, joka kannustaa oppimaan lisää. Myös ohjaajan kyky tarjoilla opiskeltavat asiat haasteina ja oppimismahdollisuuksina, joiden selvittämiseen ohjaaja mielellään tarjoaa apuaan, virittävät sisäistä opiskelumotivaatiota. (Ruohotie 1998, 39.)

Ulkoisesti palkitseva, eli ulkoisen motivaation keinoin oppijoita oppimiseen kannustava ohjaaja palkitsee menestymisen ja pyrkii innostamaan oppijoita tiedolla siitä, että opiskeltavia tietoja ja taitoja tullaan tarvitsemaan vielä myöhemmin elämässä. Opetusstrategiat, jotka palkitsevat vain ulkoisesti, eivät kehitä sisäisen motivaation viriämistä, mutta tehostavat kyllä itse opiskelusuoritusta. Onnistuneesta opiskelusuorituksesta seuraava mielihyvä vahvistaa oppijan uskoa omiin kykyihinsä, ja sitä kautta epäsuorasti saattaa kasvattaa sisäisen motivaation viriämistä, oppijan kiinnostuessa vastaavanlaisista tehtävistä. Ulkoisen motivaation keinoin oppimaan innostaminen menee pieleen, jos oppija pyrkii uusien tietojen ja taitojen omaksumisen sijaan tavoittelemaan pelkästään ohjaajan ulkoisia palkkioita. Suorituksen laadun korostaminen on keino jolla oppijoille voidaan osoittaa itse työskentelyn olevan palkkioiden tavoittelua tärkeämpää. (Ruohotie 1998, 39–41.)

Opettaja osallistuu koulussa opetussuunnitelman suunnitteluun. Omakohtaisen suunnitteluun osallistumisen ajatellaan sitouttavan opettajia paremmin opetussuunnitelman ymmärtämiseen ja toteuttamiseen. Vaikka opetussuunnitelma tehdäänkin ensisijaisesti oppilasta varten, se ei välttämättä ole luonteeltaan oppilasta sisäisesti motivoiva. Opettaja onkin tärkeänä linkkinä opetussuunnitelman ja oppilaan välissä luomassa optimaalisia ja motivaatiota virittäviä

oppimiskonteksteja, joissa jokainen oppilas voi saada rakennusaineita oman sisäisen motivaation viriämiseen.

2.6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Etsimme muutamia aikaisempia tutkimuksia, jotka olivat lähellä omaa valitsemaamme aihetta eli luovaa toimintaa ja sen ohjaamista. Tavoitteenamme oli muodostaa aikaisemmista tutkimuksista pohjaa omalle pro gradu –tutkimuksellemme sekä uusia näkökulmia, joista voisimme lähestyä luovuutta.

Johanna Ilmoniemi (2005) on tehnyt pro gradu –tutkielman *Näkökulmia luovuuteen ja sen kehittymisen problematiikkaan*. Ilmoniemi on tutkinut luovuuden kehittymistä varhaislapsuudessa. Ilmoniemi on keskittynyt tutkimuksessaan muun muassa motivaation ja luovuuden väliseen yhteyteen sekä yksilön suhdetta luovaan tekemiseen, muun muassa musiikkiin. Tutkimuksessa on sidottu luovuuden kehittyminen lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen, sillä luovan persoonallisuuden syntyyn vaikuttavat niin vanhemmat kuin muukin sosiaalinen ympäristö, johon lapsi on vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa on käsitelty meitäkin tutkijoina kiinnostanutta flow-ilmioita, joka on luovan toiminnan huipentuma.

Laitila ja Väisänen (1999) ovat tehneet pro gradu –tutkimuksen *Luovuuden kiinniotto: opettajien näkökulmia luovuuden tunnistamiseen ja tukemiseen*. Tutkimuksessa on tarkasteltu opettajien käsityksiä luovuudesta, luovuuden ilmenemistä oppilaissa sekä ympäristön merkitystä luovuuden tukemisessa. Tutkimuksen tuloksista ilmeni muun muassa, että haastateltujen opettajien mielestä luova henkilö kykenee kehittämään uudenlaisia ratkaisumalleja erilaisiin ongelmiin. Kiinnitimme huomiota yhteen Laitilan ja Väisänen tutkimuksen tulokseen, jonka mukaan luovuutta pidetään yksilön synnynnäisenä ominaisuutena, jota on kuitenkin mahdollista kehittää. Tämä tutkimus oli aihepiiriltään ja tutkimusotteeltaan melko lähellä omaa pro gradu –tutkielmaamme, mutta emme kuitenkaan lähtökohtaisesti olleet täysin samaa mieltä kaikista tutkimuksessa saaduista tuloksista. Käsityksemme erosivat muun muassa siinä, millaisena ominaisuutena näemme luovuuden. Oman luovuuskäsityksemme mukaisesti ajatteleimme, että jokaisessa ihmisessä on luovuutta. Emme kuitenkaan ajattele luovuuden olevan ihmisen synnynnäinen ominaisuus, sillä luovuuden mahdollistumiseen vaikuttavat hyvin monet tekijät yksilön itsensä ulkopuolellakin. Jälkikäteen omat tutkimustuloksemme osoittivat, että myös haastattelemamme opettajat näkevät luovuuden jokaisessa olevana ominaisuutena. Laitilan ja Väisänen tutkimus oli kuitenkin mielenkiintoinen omaa tutkimustamme ajatellen, ja eriävyydet ainoastaan herättivät uusia ajatuksia luovuudesta.

Heiskanen (2008) on tutkinut pro gradu –tutkielmassaan *Luova mieli – lähikuvassa* muusikoiden luomisprosessi sitä, miten muusikot etenevät omissa luomisprosesseissaan. Heiskanen tarkasteli muusikoiden luomisprosessien etenemisen lisäksi sitä, mikä ylipäättensä tekee jostakin prosessista luovan. Heiskanen oli valinnut tarkastelun kohteeksi ainoastaan sellaisia prosesseja, joiden lopputuloksena oli jokin tuotos eli produkti, tässä tapauksessa jokin musiikillinen teos. Tutkimustuloksena syntyi nelitasoinen malli luovan prosessin etenemisestä. Lukiessamme tätä tutkimusta heräsi kysymys siitä, tarvitseeko luovalla prosessilla aina olla lopputuloksena jokin produkti. Itse käsitämme luovuuden enemmän prosessin kuin produktin kautta määriteltäväksi.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

3.1 LAADULLINEN TUTKIMUS

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii selittämään, kuvailemaan ja ymmärtämään kokonaisvaltaisesti elämää ja tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena eikä siitä muodostettu analyysi saa olla ristiriidassa tutkimusaineiston kanssa. Kvalitatiivinen analyysi vaatii absoluuttisuutta, eikä aineiston tulkinnassa johtolangoiksi kelpaa tilastolliset todennäköisyydet. (Alasuutari 1995, 28–29.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusyksiköiden suuri joukko ei ole tarpeen, vaan analyysin ja argumentaation tulee pohjautua ainoastaan tutkittavan ilmiön syiden erittelyyn. Muodostetun teorian tarkoituksena ei ole ennustaminen tai tilastollisten todennäköisyyksien laskeminen, vaan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja syvälinen kuvaaminen. (Alasuutari 1995, 30.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta, analyyttisesti jaotellusta vaiheesta. Havaintojen *pelkistämisen* vaiheessa tutkimusaineiston tarkasteluun valitaan tarkoituksenmukainen teoreettis-metodologinen näkökulma, josta aineistoa lähdetään tarkastelemaan. Kysymyksen asettelun ja teoreettisen viitekehyksen kannalta pyritään löytämään aineistosta olennaisin, ja näin aineisto saadaan tiivistettyä joukoksi erillisiä havaintoja. Seuraavaksi näitä havaintoja pyritään yhdistelemään, jotta aineistosta saataisiin vieläkin tiiviimpi. Yhdistelyn perustana voidaan käyttää havaintojen yhteistä piirrettä tai sääntöä, jonka tulee päteä koko aineistoon. Havaintojen yhteisiä piirteitä yhdistelemällä tarkoitus ei kuitenkaan ole etsiä keskivertaisuuksia. Aineiston *arvoituksen ratkaisemisen* vaiheessa aineiston tuloksia tulkitsemalla, tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan merkitystulkinta. (Alasuutari 1995, 31–35.)

Valitsimme kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän, koska halusimme kuvata ja ymmärtää tutkimaamme ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimusote sopi tutkimusongelmaamme, sillä sen avulla oli mahdollista selittää ja ymmärtää tutkimaamme monimuotoista ilmiötä.

Laadullisen tutkimusotteen avulla pystyimme syventämään ymmärrystämme luovan toiminnan luonteesta, sillä kvalitatiivinen tutkimusote tarjosi tarkoituksenmukaisimmat keinot opettajien käsityksien selvittämiseen.

3.1.1 Fenomenografia

Fenomenografia tarkoittaa yksinkertaistetusti ilmiön kuvausta. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä eli sitä, miten ympäröivä maailma jäsentyy ihmisen tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset luonnollisesti saattavat vaihdella samastakin ilmiöstä, sillä ihmisen käsityskyky on riippuvainen kokemustaustasta. Fenomenografian keskeisiä tutkimuskohteita ovat muun muassa ihmisten käsitykset oppimisesta sekä tiedonmuodostuksesta. Fenomenografian erityispiirre verrattuna muuhun käsitystutkimukseen on sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiä eroja kohtaan. Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, kun tutkija kiinnostuu jostakin asiasta tai käsitteestä, josta voidaan ajatella esiintyvän erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkija kartoittaa tutkimaansa asiaa teoreettisesti ja haastattelee valitsemiaan henkilöitä näiden käsityksistä. Haastatteluaineistosta nousevat käsitykset tutkija luokittelee niiden merkitysten perusteella. Merkitykset on vielä tehtävä ymmärrettäviksi, joten tutkijan on tehtävä johtopäätöksiä liittyen siihen, miten tutkittavien henkilöiden käsitykset vaihtelevat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–115.)

Fenomenografista tutkimusta ymmärtääkseen on huomioitava fenomenografiaan kuuluva käsitys ilmiöiden ja ihmisten ajattelun yhteydestä sekä siitä, miten tiedonmuodostus tapahtuu. Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen nähdään rationaalisesti ajattelevana, joka käsityksenmuodostuksessaan yhdistää oliot ja tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiin. Fenomenografi on erityisen kiinnostunut niistä erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympäröivää maailmaa. Ilmiö ja käsitys liittyvät aktiivisesti toisiinsa, sillä ilmiö on ihmisen saama kokemus jostain asiasta ja käsitys on ihmisen tästä kokemuksesta rakentama ajatusmalli. Näitä käsityksiä fenomenografia eli ilmiöiden kuvaus tutkii. (Syrjälä ym. 1994, 116–117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa edetään Ahosen (1994, 115) mukaan seuraavien vaiheiden kautta. Ensin kiinnitetään huomio tutkittavaan käsitteeseen, josta saattaa joidenkin toimijoiden keskuudessa esiintyä erilaisia olettamuksia tai käsityksiä. (Metsämuuronen 2008, 35.) Tässä tutkimuksessa valitsimme käsitteeksi luovan toiminnan, josta ajattelimme haastattelemiemme opettajien keskuudessa olevan erilaisia käsityksiä.

Tämän jälkeen fenomenografisessa tutkimuksessa perehdytään käsitteen teoreettiseen viitekehykseen sekä jäsennetään siihen liittyviä näkökohtia alustavasti (Metsämuuronen 2008, 35).

Tutustuimme luovuuden ja luovan toiminnan teorian lisäksi myös motivaation, älykkyyden sekä lahjakkuuden teorioihin, sillä ne liittyvät mielestämme kiinteästi luovaan toimintaan.

Teoreettiseen viitekehykseen perehdyttyään tutkija kerää varsinaisen tutkimusaineistonsa haastatteleamalla henkilöitä, jotka ilmaisevat omia erilaisia käsityksiään tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä (Metsämuuronen 2008, 35). Keräsimme tutkimusaineistomme haastatteleamalla kuutta luokanopettajaa, jotka valitsimme heidän työkokemuksensa perusteella. Ajattelimme eri vaiheissa opettajan uralla olevilla opettajilla olevan mahdollisesti erilaisia käsityksiä ja kokemuksia luovan toiminnan ohjaamisesta. Emme tutkimuksessamme vertailleet opettajien vastauksia siitä näkökulmasta, miten heidän eripituiset työuransa vaikuttaisivat heidän käsityksiinsä. Valitsimme luokanopettajat kuitenkin työkokemuksen perusteella, jotta saisimme kattavan näkökulman luovasta toiminnasta.

Lopuksi tutkija luokittelee käsitykset, ja niistä abstraktimpia merkitysluokkia kokoamalla pyrkii selittämään käsitysten erilaiset merkitykset. Tavoitteena on Huuskon ja Palonimen (2006) mukaan luoda teoria tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008, 35–36.) Lopuksi luokittelimme ja yhdistimme käsityksiä käyttäen tukena luovuuden neljää elementtiä. Näin saimme koottua opettajien käsitykset kattavaksi vastaukseksi asettamaamme tutkimusongelmaan tutkimastamme ilmiöstä.

3.2 HAASTATTELU

Haastattelua voidaan pitää kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisimpänä tiedonkeruumenetelmänä. Haastattelu eroaa muista tiedonkeruumenetelmistä, koska siinä haastattelija on haastateltavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelu voidaan valita tiedonkeruumenetelmäksi, jos tutkittavat henkilöt nähdään subjekteina eli tutkimuksen aktiivisina osapuolina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201.) Ihminen nähdään tavoitteellisena, tuntevana ja ajattelevana tutkimuskohteena, jolloin haastattelu tarjoaa toimivat lähtökohdat tutkia kohdetta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 86).

Haastattelun avulla tutkijalla on myös mahdollisuus selventää ja syventää saamiaan vastauksia, toisin kuin esimerkiksi kyselylomakkeilla tehdyssä tutkimuksessa. Haastattelu soveltuu myös sellaisiin tutkimuksiin, joissa kartoitetaan vähän tutkittua aluetta tai halutaan asettaa tulokset laajempaan kontekstiin eli esimerkiksi hyödyntää haastateltavan ilmeiden ja eleiden tulkintaa. Haastattelu voi olla sopiva valinta myös silloin kun tiedetään jo etukäteen, että tulokset tulevat olemaan monitahoisia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200–202.)

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 27) mukaan vuorovaikutustilanne, joka on ennalta hyvin suunniteltu. Haastattelija on tutustunut monipuolisesti tutkimuksensa kohteeseen niin käytännössä kuin teoriassakin. Haastattelija toimii tilanteen ohjaajana läpi haastattelun, ja pyrkii ylläpitämään haastateltavan motivaatiota, eli toisin sanoen yrittää pitää tilanteen vireänä. Haastattelu on melko työläs toteuttaa, mutta sitä kannattaa käyttää tiedonkeruumenetelmänä aina kun se tutkimusongelman näkökulmasta tuntuu mielekkäältä keinolta hankkia ymmärrystä ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008, 39.)

Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä sisältää sekä etuja että haittoja. Yhtenä etuna voidaan pitää sitä, että tutkijan tutkittavaksi suunnittelemaat henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen. Lisäksi haastateltavat on mahdollista tavoittaa jälkikäteenkin, jos tutkija haluaa täydentää aineistoaan. Toisaalta taas haastattelu on aikaa vievä menetelmä. Haastattelussa on myös monia heikkouksia, joista voi seurata virheellisiä tutkimustuloksia. Tällaiset virheet saattavat olla niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse tilanteestakin aiheutuvia. Haastateltava saattaa pyrkiä antamaan itsestään todellista suotuisamman kuvan eli esiintyä esimerkiksi normien mukaisena hyvänä kansalaisena. (Hirsjärvi ym. 1997, 202–203.)

Haastattelijan on tärkeää olla johdattelematta haastateltavaa, eli haastattelijan roolina nähdään lähinnä kuuntelijan asema. Johdattelemalla haastattelija saattaa antaa haastateltavalle sellaisen vaikutelman, ettei haastateltavan vastauksia arvosteta tai että hän on sanonut jotain virheellistä. (Grönfors 1982, 108.) Haastattelijan täytyisi osata haastateltavan vastauksia tulkitessaan ottaa huomioon, että osa niistä saattaa olla sellaisia, jotka haastateltava on ajatellut sosiaalisesti suotaviksi. Haastattelusta saatava aineisto on aina kontekstiin ja tilanteeseen sidottua, joten tulosten yleistämisessä on syytä olla varovainen. (Hirsjärvi ym. 1997, 203.) Haastattelun ilmapiiri saattaa muuttaa haastateltavan vastauksia riippuen esimerkiksi siitä, millaisen intensiteetin haastattelija pystyy luomaan haastattelutilanteessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994,87.)

Haastattelulajit erotellaan sen mukaan, miten strukturoidusta haastattelusta on kyse. Tutkimushaastattelut voidaan siis jaotella kolmeen ryhmään. Ensimmäinen on strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, jossa lomakkeen kysymysten muoto ja järjestys on tarkoin määrätty. Toinen haastattelulaji on teemahaastattelu, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa ilman, että kysymysten tarkka muoto ja järjestys on määritetty. Teemahaastattelu vastaa erityisen hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Tämän jaottelun viimeinen haastattelulaji on avoin haastattelu, jossa haastattelija pyrkii selvittämään haastateltavan ajatuksia, käsityksiä ja mielipiteitä keskustelemaan sävyyn. Aihe saattaa jopa muuttua keskustelun kuluessa, joten

haastattelijalla on suurempi vastuu tilanteen ohjailussa verrattuna esimerkiksi strukturoituun haastatteluun. (Hirsjärvi ym. 1997, 204–206.)

Käytimme tutkimuksessamme puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka on kahden edellisen haastattelun välimuoto. Tämä oli mielestämme tarkoituksenmukaisin vaihtoehto sen keskustelunomaisuutensa vuoksi. Teemat ja kysymykset olivat ennalta määriteltyjä. Olimme jakaneet kysymykset neljään eri kategoriaan, ja haastattelun onnistumisen kannalta oli tärkeää, että kysymykset esitettiin haastateltaville samassa järjestyksessä. Näin etenimme loogisesti teemasta toiseen, osittain samoja kysymyksiä eri näkökulmasta kysyen. Näin saimme kartoitettua opettajien näkemyksiä syvällisesti.

3.3 LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI

Laadullisen analyysin tarkoituksena on pyrkiä luomaan aineistoon selkeyttä, kadottamatta kuitenkaan sen informaatiota. Aineiston informaatioarvoa pyritään kasvattamaan muodostamalla hajanaisesta aineistosta selkeä kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 137.)

Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti, ja sillä pyritään saamaan tiivis ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Grönforsin (1982) mukaan sisällönanalyysi on kuitenkin vain tapa, jolla kerätty aineisto on järjestelty johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysia onkin kritisoitu sen keskeneräisen luonteen vuoksi, ja on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että uuden teorian muodostuksen vaiheessa järjestetystä aineistosta vedetään myös mielekkäitä johtopäätöksiä, eikä tyydytä vain esittämään järjestettyä aineistoa ikään kuin tuloksina. Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan dokumentteja sanallisesti, eikä sitä saa sekoittaa sisällön erittelyyn, joka pyrkii kuvaamaan tekstin sisältöä kvantitatiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105, 107.)

Tutkimuksessamme käytimme aineiston analysointitapana aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka voidaan Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi. Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen vaiheessa analysoitavasta informaatiosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois. Tämä tapahtuu joko aineistoa osiin pilkkomalla tai informaatiota tiivistämällä. Analyysiyksikkö tulee määrittää ennen sisällönanalyysin aloittamista. Cavanaghin (1997) sekä Politin & Hunglerin (1997) mukaan se voi olla esimerkiksi lause tai sana, ja sen määrittämistä ohjaa aina tutkimustehtävä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112.)

Aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn vaiheessa aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Käsitteet ryhmitellään siten, että saman luokan muodostavat aina samaa asiaa kuvaavat käsitteet. Tämän jälkeen ne nimetään käsitteellä, joka

kuvaa luokan sisältöä. Ilmiön ominaisuus, käsitys, tai piirre voi toimia luokitteluyksikkönä. Yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin, ja näin saadaan aineistoa tiivistettyä, koska yleisiin käsitteisiin saadaan sisällytettyä yksittäisiä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112–113.)

Aineiston abstrahoinnin eli teorian muodostamisen vaiheessa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan, ja siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Hämäläisen (1987), Deyn (1993) ja Cavanaghin (1997) mukaan klusterointivaiheessa muodostettuja luokituksia yhdistellään niin kauan, kuin se on aineiston kannalta mahdollista. Käsitteitä näin yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 114.)

Sisällönanalyysi perustuu suureksi osaksi tulkintaan ja päättelyyn. Tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan käsitteellinen näkemys, joka on johdettu empiirisestä aineistosta, ja jota on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Hämäläisen (1987) mukaan jo abstrahointivaiheessa tutkija esittää kuvauksen tutkimuskohteestaan yleiskäsitteiden avulla, ja tällöin teoriaa ja johtopäätöksiä peilataan uutta teoriaa muodostettaessa. Empiirinen aineisto ja teoreettiset käsitteet liitetään yhteen, ja empiirisestä aineistosta muodostettu käsitejärjestelmä, malli, tai aineistoa kuvaavat teemat esitetään tuloksissa. Tuloksissa esitetään myös käsitteet ja kategoriat sekä niiden sisällöt, jotka on muodostettu luokittelujen pohjalta. Tärkeää on, että johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä kyseinen ilmiö tutkittaville itselleen merkitsee. Tutkijan tulee pyrkiä analyysin kaikissa vaiheissa ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115.)

3.4 TAUSTASITOUMUKSET

Tulevina luokanopettajina olimme kiinnostuneita selvittämään jo työssä toimivien luokanopettajien käsityksiä luovuudesta ja luovasta toiminnasta. Luokanopettajan koulutuksemme aikana olemme useasti pohtineet luovan toiminnan osuutta ja toteuttamisen mahdollisuutta opetuksessa. Opettajan työ on luonteeltaan välillä hektistäkin, ja opettaja joutuu opetus- ja kasvatustyönsä ohessa hoitamaan monia aikaa vieviä käytännön asioita. Nämä syövät opettajan voimavaroja, ja olimmekin kiinnostuneita kuulemaan luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kiireisessä arjessa jää aikaa luovalle toiminnalle. Ajan rajallisuus vaikuttaa luovan toiminnan mahdollistumiseen monin eri tavoin, sillä kiire saattaa vaikuttaa myös siihen, että luovaa ympäristöä mielellään virittävä opettaja saattaa joutua luopumaan ideaaleina pitämistään tavoitteista. Opettaja joutuu arjessa tasapainoilemaan opetussuunnitelmasta ja yleisesti yhteiskunnan kasvatuserityksistä nousevien tavoitteiden sekä omien kasvatuspäämääriensä välillä,

joten opettajan ei aina ole mahdollista suunnata kaikkia potentiaalisia henkisiä resurssejaan luovan toiminnan tukemiseen.

Tutkijoina jouduimme pohtimaan niitä taustakäsityksiä, joilla saattaa olla vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Tutkimuksen etenemiseen vaikuttavat aina tutkijan oletukset muun muassa ihmisestä, maailmasta ja tiedonhankinnasta. Näistä oletuksista koostuvat tutkijan taustasitoumukset. Filosofian alueista ontologia käsittelee kysymyksiä todellisuuden luonteesta ja epistemologia tiedon muodostamista sekä sen alkuperää. Ontologisia kysymyksiä pohtiessaan tutkija määrittää tutkimansa ilmiön luonnetta. Epistemologisiin ongelmiin kuuluvat kysymykset tiedostamisesta ja tiedonsaannista eli esimerkiksi kysymys siitä, millä metodilla voimme tutkijoina luotettavimmin saada tietoa tutkimuksen kohteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 125–126.)

Tutkimamme ilmiö on hyvin moniulotteinen ja sen vuoksi halusimme kartoittaa itsellemmekin käsityksiämme luovuudesta. Luovuus käsitteenä on melko epämääräinen, joten keskitymme tutkimuksessamme tarkemmin luovaan toimintaan. Tutkimamme ilmiön erityisluonteesta johtuen koimme haastattelun soveltuvan parhaiten aineistonkeruun menetelmäksi. Haastattelun avulla pystyimme antamaan haastateltaville mahdollisuuden kertoa käsityksistään mahdollisimman perusteellisesti.

Luova toiminta ei mielestämme ole aikaan eikä paikkaan sidottua, vaan luovuutta voi esiintyä tilanteesta riippumatta. Tämän vuoksi luovuutta on myös muissa oppiaineissa kuin vain taito- ja taideaineissa. Tosin taito- ja taideaineiden erityisluonteen vuoksi luovaa toimintaa esiintyy luontevammin näissä oppiaineissa, mutta oppiaineen luonne ei kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta luovaan toimintaan.

Luovassa toiminnassa painotamme prosessia produktia enemmän. Prosessiin keskittymällä oppilas voi suunnata energiansa täydellisesti luovaan toimintaan sen sijaan, että hänen keskittymisensä häiriintyisi produktin ajattelun aiheuttamista paineista. Luovan toiminnan intentionaalisesta luonteesta huolimatta, se ei välttämättä vaadi konkreettista lopputulosta (produkti). Luovan toiminnan ei tarvitse olla kokoaikaista aktiivista toimimista, vaan luovaan toimintaan kuuluvat myös näennäinen tekemättömyys ja asioiden kypsyttely. Paine opetussuunnitelman oppimistavoitteiden saavuttamisesta voi aiheuttaa sen, että luova toiminta ja koulutyöskentely ovat toisinaan ristiriidassa.

Luova toiminta on vanhojen tietorakenteiden yhdistelyä uusiin tietoihin ja taitoihin siten, että yksilö saa muodostettua niistä itselleen mielekkään ratkaisun. Luova toiminta on uuden luomista yksilölle itselleen. Luovaa toimintaa on siis aina tarkasteltava yksilön omista edellytyksistä käsin. Mielestämme jokaisessa yksilössä on potentiaalia luovuuteen älykkyyden määrästä riippumatta.

Luova toiminta vaatii onnistuakseen aikaa, uhattoman ilmapiirin sekä optimaalisesti kannustavan ohjaajan. Opettajan liian autoritäärinen opetustyyli, välinpitämättömyys tai joustamattomuus ovat omiaan ehkäisemään luovan toiminnan syntymistä. Luovan toiminnan onnistuminen vaatii sopivassa määrin vapauden ja vastuun antoa. Optimaalisissa olosuhteissa myös flow on mahdollinen koulussa. Flow mahdollistuu, jos oppilailla on riittävästi aikaa sekä aihe on erityisen motivoiva. Tosin myös sillä on merkitystä, miten opettaja motivoi oppilaansa työskentelyyn, mutta aiheen kiinnostavuus ja sopiva haastavuus ovat erityisen tärkeässä asemassa flow-kokemuksen onnistumisessa.

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 LÄHTÖKOHDAT JA KOHDERYHMÄ

Tutkimuksemme pääongelmana oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan haasteista. Olimme kiinnostuneita selvittämään luokanopettajien käsityksiä niistä haasteista, joita he kohtaavat luovaan toimintaan ohjaamisessa sekä läpi koko luovan toiminnan prosessin. Halusimme kartoittaa luokanopettajien näkemyksiä luovan toiminnan ja koulukontekstin kohtaamisesta sekä siihen liittyvistä haasteista. Käsitämme luovuuden hyvin monimuotoiseksi ja kokonaisvaltaiseksi ilmiöksi, joka voi olla läsnä kaikessa oppimisessa. Luovaa toimintaa ei mielestämme voi pilkkoa osiin, vaan sen ymmärtämiseksi tarvitaan laajaa näkökulmaa. Tämän vuoksi olimme kiinnostuneita kartoittamaan luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan haasteista kokonaisvaltaisesti. Kartoitimme opettajien näkemyksiä luovan toiminnan estäjistä ja edistäjistä koulussa.

Haastattelimme kuutta eri-ikäistä kantahämäläistä luokanopettajaa. Valitsimme heidät tutkimukseemme siten, että haastateltavat henkilöt kattaisivat mahdollisimman monipuolisesti eri-ikäisiä sekä molempia sukupuolia olevia opettajia. Valitsimme haastateltaviksemme kolme miesopettajaa sekä kolme naisopettajaa. Ensimmäinen haastattelemamme henkilö on miesopettaja (opettaja 1), joka on ollut luokanopettajan työssä 28 vuoden ajan. Hänellä on luokanopettajan pätevyyden lisäksi myös historian aineenopettajan pätevyys. Toinen haastattelemamme henkilö on miesopettaja (opettaja 2), joka on ollut luokanopettajan työssä kuuden ja puolen vuoden ajan. Hän on erikoistunut luokanopettajan opinnoissaan tietotekniikkaan. Kolmas haastattelemamme henkilö on naisopettaja (opettaja 3), joka on ollut luokanopettajan työssä neljän kuukauden ajan. Hän on erikoistunut luokanopettajan opinnoissaan musiikkiin sekä erityispedagogiikkaan. Neljäs haastattelemamme henkilö on naisopettaja (opettaja 4), joka on työskennellyt luokanopettajana kahdeksan vuoden ajan. Henkilö on aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Lisäksi hän on työnsä ohessa luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen opiskellut esi- ja alkuopetuksen sekä erityispedagogiikan aineopinnot. Viiden haastattelemamme opettaja on naisopettaja (opettaja 5), jolla on työssäolovuosia opettajan toimessa yhteensä 25 vuotta. Näistä osan hän on toiminut luokanopettajana. Lisäksi hän on toiminut muun muassa yläkoulun musiikinopettajana. Kuudes

haastattelemamme opettaja on miesopettaja (opettaja 6), joka on toiminut luokanopettajana yhden vuoden ajan. Hän on aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettaja, ja hän on työskennellyt esikoulunopettajana kahden vuoden ajan. Luokanopettajan opinnoissaan hän on erikoistunut liikuntaan, kuvataiteeseen sekä draamakasvatukseen.

4.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa *luokanopettajien käsityksiä luovan toiminnan haasteista*. Jaoimme tutkimustehtävämme neljään osaan luovuuden peruselementtien pohjalta. Näitä peruselementtejä ovat yksilö, ympäristö, prosessi ja produkti. Näistä näkökulmista ajattelimme saavamme kattavimman kuvauksen tutkimusaiheestamme.

Tarkensimme tutkimustehtäväämme neljällä alaongelmalla. Ensimmäiseksi alaongelmaksi muotoutui kysymys siitä, *millaisena luokanopettaja näkee luovan oppilaan*. Tällä alaongelmalla kartoitimme luokanopettajien käsityksiä luovasta oppilaasta sekä luovan oppilaan toimintatavoista.

Toisena alaongelmana käsittelimme *ympäristön vaikutusta luovaan toimintaan*. Tällä selvitimme opettajan persoonan sekä kouluorganisaation merkitystä luovan toiminnan edistäjänä tai estäjänä.

Kolmanneksi alaongelmaksi muotoutui kysymys luokanopettajien käsityksistä *luovan toiminnan prosessin luonteesta*. Tarkemmin olimme kiinnostuneita selvittämään, minkälaisia luovan toiminnan prosessit ovat koulussa sekä antaako kouluorganisaatio niille prosesseille mahdollisuuden.

Neljäs alaongelmamme kartoitti luokanopettajien käsityksiä *produktin merkityksestä luovassa toiminnassa*. Tällä kysymyksellä olimme kiinnostuneita selvittämään, miten tulostavasti ja opetussuunnitelmasta nousevat tavoitteet vaikuttavat oppilaan luovaan toimintaan.

4.3 TUTKIMUSPROSESSI

Laadullinen tutkimusote oli mielestämme tarkoituksenmukaisin tähän tutkimukseen, jotta voisimme kuvata ja ymmärtää tutkimaamme ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenografinen, sillä se tutkii luokanopettajien käsityksiä. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, sillä koimme sen tarkoituksenmukaisimmaksi tiedonkeruumenetelmäksi luovan toiminnan moniulotteista ilmiötä tutkiessamme.

Litteroituamme kuuden luokanopettajan haastatteluaineistot siirryimme analysoimaan niitä laadullisen sisällönanalyysin avulla. Aluksi pelkistimme haastatteluaineistosta olennaisen esiin ja karsimme tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois. Toteutimme pelkistämisen tiivistämällä informaatiota suppeammaksi ja etsimme näin aineistosta samankaltaisuudet. Tutkimustehtävämme neljä teemaa vaikuttivat siihen, että löytämämme samankaltaisuudet ryhmittäytyivät luonnollisesti näiden samojen elementtien ympärille. Näin ryhmät saivat myös tuloksissa nimensä näiden elementtien mukaan. Teorianmuodostuksessa sidoimme saamamme tulokset teoriapohjaan, joka tukee opettajien käsityksiä eli tutkimuksemme tuloksia.

Laadullinen sisällönanalyysi pohjautuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn. Pyrimme olemaan tietoisia tästä läpi koko tutkimusprosessin, jotta emme antaisi omaan kehukseemme pohjautuvan tulkintamme vaikuttaa liikaa tutkimuksen kulkuun ja tuloksien tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin haastattelussa tutkija on itse keskeinen tiedonkeruun väline. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkijoina pyrimme tiedostamaan oman subjektiviteettimme ja sen vaikutuksen tutkimuksen kulkuun. Tutkijoina olimme keskeisessä asemassa myös siinä, että pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden näkökulmasta.

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tulokset, joita havainnollistamme haastattelemiemme henkilöiden lainauksilla. Tutkimustulokset on lopuksi koottu taulukkomuotoon selkeyttämään tutkimuksemme keskeisimpiä pääkohtia.

5.1 Millaisena luokanopettaja näkee luovuuden ja luovan oppilaan

Ensimmäinen alaongelmamme käsittelee luovaa toimintaa yksilön näkökulmasta. Halusimme kartoittaa, miten haastattelemamme luokanopettajat määrittelevät luovan toiminnan, miten he tunnistavat luovan oppilaan luokassaan, käsittävätkö he luovan oppilaan koulun ihanneoppilaaksi, miten he erottavat luovan toiminnan ja laiskottelun sekä miten luovuus ja älykkyys ovat heidän mielestään suhteessa toisiinsa.

Haastattelemistamme luokanopettajista neljä käsitti luovuuden toiminnaksi, jossa yksilö luo itselleen uutta järjestelemällä palasia uudelleen sekä yhdistelemällä uutta ja vanhaa tietoa. Kolme luokanopettajaa yhdisti luovuuden toimintaan, joka pohjautuu sisäsyntyiseen kiinnostukseen ja vahvaan motivaatioon.

”- - jos ihminen tekee jotakin, mikä tuntuu vaan itestä hyvältä, ja on tarve tehdä jotakin ilman että joku määrää tai ohjaa tekemään sitä, niin se kaikki on luovaa toimintaa.” (opettaja 2)

”- - kaikki toiminta missä saa jollain tavalla käyttää älyään niin että tapahtuu pikkusenkin jotain uutta tai yhdistelevää. Ei välttämättä niin, et siit täytyis tulla ihan oikee produkti, vaan että jollain tavalla jotain elää ja yhdistyy. Jotain niin kuin jo tiedettyä ja opittua pystyy käyttämään vähän uudella tavalla.” (opettaja 3)

”- - se on niin kuin palasien rakentamista uudella tavalla tai järjestämistä johonkin uudenlaiseen synteisiin. Itse ne ainekset ei tarvitse olla mitenkään outoja tai uusia, ne voi olla tuttuja, mutta niistä tehdään uudenlainen ratkaisu siihen tiettyyn ongelmaan mikä tulee. Sukeletaa niin kuin uudelle polulle.” (opettaja 5)

”- - ajatuksen virtaa, mikä menee eteenpäin ja aiheuttaa sen kiinnostuksen ja sen varsinaisen tekemisen, tavallaan se motivoi niin paljon eteenpäin, että se tuottaa

uutta ajatusta, uutta asiaa ympäristöön tai johonkin vastaavaan. Eli tämmönen virtaava uuden tuottaminen.” (opettaja 6)

Ikäheimosen ja Vakkurin mukaan luovuudessa on tärkeää painottaa omaa ajattelua. Luovuus on nimenomaan yksilön itsenäistä ajattelua. (1997, 11.) Maslowin (1970) ja Rogersin (1961) mukaan luovuus on jokaisen ihmisen mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Luovuus auttaa kypsän persoonallisuuden rakentamisessa, ja jokainen voi nauttia luovuudesta tekemällä asioita uudella tavalla. Luovan toiminnan onnistumisessa ja nautinnollisten kokemusten syntymisessä on tärkeää, että tehtävän haastetaso sekä tekijän taidot ja kiinnostus ovat keskenään sopusoinnussa. (Kansanen & Uusikylä 2002, 43.) Myös Häyrynen esittää teoksessaan (1994) samansuuntaisia ajatuksia luovuudesta, sillä myös hänen mukaansa luovuus ei ole niinkään uuden luomista vaan vanhan ja uuden tiedon yhdistelyä. Häyrynen liittyy uuden luomisen yksilölliseen näkökulmaan, sillä yksittäiselle ihmiselle luovuus on jonkin itselleen uuden luomista. (Häyrynen 1994, 29–30.)

Kysymykseemme luovan oppilaan tunnistamisesta luokassa viisi haastattelemamme luokanopettajaa vastasi, että luova oppilas rikkoo rajoja ja haluaa tehdä omalla tavallaan.

”- - pienet lapset etenkin lähtee herkästi tuottaan jotain työtä niin, että se ei olekaan tämän meidän reaali maailman mukainen - -. Ehkä yleisestikin sellasesta pohdiskelevasta yhdistelystä, asioiden yhdistelystä ja ennakkoluulottomuudesta.” (opettaja 3)

”Hän luultavasti pyrkii esittämään omia ajatuksiaan, aika nopeesti, jos ryhmä muodostetaan, niin aika nopeesti alkaa ehdottelee omia ajatuksia ääneen. Kenties, jos se on kuvallinen tuotos niin hän saattaa poiketa yhteisestä tehtävänannosta ja haluais tehdä jotain vielä lisää, koska tuli mieleen tämmönen ja tämmönen ajatus. Jollain tavalla rikkoo niitä rajoja, yhteisiä niin ku sääntöjä ja rajoja. Että hän jotain omaa haluaa aina tuoda tekemiseen.” (opettaja 4)

”- - ei halua tehdä opettajan ohjeen mukaan, haluaa tehdä omalla tavallaan, haluaa tehdä tietyssä, omassa paikassaan tai haluaa käyttää jotain eri välineitä mitä opettaja on antanut, jotenkin haluaa poiketa siitä kaavasta.” (opettaja 5)

”- - vaikka opettaja tarjoaisi tällaisia valmiita malleja niin löytää kuitenkin sen oman reitin tuoda esille sellaisia näkökulmia, mitä opettaja ei pystynyt tekemään. Vähemmän luova oppilas niin esimerkiksi tekee hyvinkin pitkälti sen kaavan mukaan, mitä opettaja näyttää.” (opettaja 6)

Uusikylä on teoksessaan esittänyt Csikszentmihalyin määritelmän luovasta yksilöstä. (vastakohtaparit) Luova ihminen on persoonaltaan joustava ja omaperäinen sekä uskaltaa tehdä muista riippumattomia ratkaisuja. Luovuuteen liittyy riski epäonnistua, joten luovan ihmisen täytyy uskaltaa olla muista riippumaton ja rohkea. (Kansanen & Uusikylä 2002, 45–46.) Nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö toimii aktiivisesti ja konstruoi omia

ajatusmallejaan. Oppiminen on yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa yksilö aktiivisesti muodostaa ja muokkaa toiminta- ja ajatusmallejaan. (Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1993, 16.) Omalla tavalla tekeminen edellyttää, että yksilö uskaltaa antaa omalle mielikuvitukselleen tilaa. Mielikuvituksen rajoittaminen johtaa uusien ajatusten, ideoiden ja samalla luovuuden tukahtumiseen. (Ikäheimonen & Vakkuri 1997, 67.) Älykkyystestien mukainen liiallinen testiälykkyys saattaa muodostua luovan toiminnan esteeksi, sillä luova toiminta vaatii kykyä katsoa moniin eri suuntiin eikä vain kohti yhtä ja oikeaa ratkaisua (Kansanen & Uusikylä 2002, 47). Luova yksilö kykenee ennakkoluulottoman asenteensa vuoksi löytämään monia vaihtoehtoisia ratkaisutapoja ja saavuttaa sitä kautta luovia tuloksia, niin prosesseja kuin varsinaisia tuotteitakin (Uusikylä 1994, 84).

Kolmantena asiana yksilön kannalta tarkastelimme luokanopettajien käsityksiä siitä, onko luova oppilas myös koulun ihanneoppilas. Kaikkien kuuden luokanopettajan mielestä luova oppilas ei välttämättä ole koulun ihanneoppilas, sillä hän ei istu kouluorganisaation normeihin eikä toimi ohjeiden mukaisesti. Lisäksi haastattelemiemme luokanopettajien mielestä luova oppilas on luonteeltaan kekseliäs ja kokeileva, ja opettajalle saattaa olla helpompaa, jos kaikki oppilaat noudattavat samoja sääntöjä. Vastauksista on kuitenkin huomattavissa, miten luokanopettajat puhuvat osittain yleisistä käsityksistä ja siitä, miten asiat realistisesti koulussa ovat, eivätkä he välttämättä omissa mielipiteissään yhdy näihin yleisiin ajatuksiin.

”Luulen, että luovissakin on hyvin persoonaltaan erilaisia kuitenkin - - Jos luovuuteen liittyy tollanen kekseliäisyys ja kokeilu, niin välttämättä kouluympäristöä ajatellen luova oppilas ei ehkä aina kuitenkaan ole ihanneoppilas.” (opettaja 1)

”Luovuus on ehkä yks osatekijä siinä ihanneoppilaan määrittelyssä, mutta siihen kuuluu niin paljon muutakin.” (opettaja 2)

”No se ei varmaankaan oo ainakaan kouluinstituution ihanneoppilas, koska luova oppilashan ei millään istu muottiin, tai ainakaan helposti. Et kyllähän koulu nykyiselläänkin on ihan järkyttävän normitettua, vaikka puhutaan ihan hirveesti siitä, et pitäis luovuutta tukea ja lahjakkaita ja niin edelleen, niin kyllähän se on ihan älytöntä Gaussin käyrää koko touhu - -. Koulun ihanneoppilas, onhan se sit hienoo sanoo, et meidän koulusta on tullut tällanen ja tällanen, näinkin luova henkilö ja pääjohtaja ja kaikkee, mutta mä luulen et silloin kun se oppilas on vielä siellä koulussa, niin silloin se ei kyllä valitettavasti sitä ole. Koska luova oppilas tuottaa henkilökunnalle päänvaivaa, se ei todella siihen rakenteeseen niin kuin haluttais, ja nyt en siis puhu omasta puolestani, vaan ihan instituutioajatuksella. Että silloin kun se luova oppilas on koulussa ja käyttäytyy kummallisesti ja tekee luovia tekoja, niin helposti varmaan ajatellaan, että voi jestas mikä häirikkö.” (opettaja 3)

”Ei aina, koska monta kertaa kun on isot luokat ja opettajalle on helpompaa jos kaikki noudattaa samoja ohjeita ja neuvoja ja tekee suurin piirtein.. Mä kuvailen sitä niin, että on niin ku vaikkapa joku kuja, jolla ollaan menossa eteenpäin niin että on helpompi jos kaikki menee sitä kujaa pitkin kun se että osa loikkaa sieltä kujalta pois ja sitten odotellaan hänen paluuta sinne kujalle takaisin.” (opettaja 4)

”No jos noin yleisesti ajatellaan, niin ei välttämättä ole, mutta siis pitäis voida olla, mutta se ei ole se kiltti, tunnollinen, joka tekee just niin kuin sanotaan, koska siinä helposti on semmosta opettajan mieliks tekemistä ja juuri sen kaavan noudattamista. Luova tyyppi ei ole juuri sellainen.” (opettaja 5)

”- - luova oppilas ei välttämättä mene normeihin, mitä koulussa vaaditaan, että luova oppilas voi käyttäytyä niin sanottujen perusnormien vastaisesti, koska hän kuitenkin haluaa tuottaa ja kokeilla uutta asiaa eli se on siinä tapauksessa pitkälti opettajasta kiinni, että mitenkä käsittelee luovaa oppilasta.” (opettaja 6)

Opettajien tulee pyrkiä tukemaan ja sietämään oppilaiden erilaisia luovia ongelmanratkaisutapoja tukemalla oppilaiden yksilöllisyyttä. (Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1993, 21.) Koulun ihanneoppilas määrittyy sen mukaan, millainen oppilas ympäristöön sopii parhaiten. Tämän vuoksi ympäristön tulisi olla joustava ja salliva, jotta luova oppilas voisi olla koulun ihanneoppilas. (Kansanen & Uusikylä 2002, 49.) Richardsin (1981) mukaan luovan ihmisen persoonallisuudesta on löydettävissä selkeitä ympäristön normeja vastaan kapinoivia piirteitä. Tarve katsoa eri suuntiin ja toteuttaa itseään omalla persoonallisella tavallaan saattaa joskus vaikuttaa ympäristön normien tahalliselta vastustamiselta. Uusien tieto- ja taitorakenteiden vaatii normien kyseenalaistamista, jotta voisi olla avoin monille ongelmanratkaisutavoille. (Uusikylä 1994, 82, 85.)

Neljäntenä kohtana yksilön kautta tarkasteltuna kysimme opettajilta luovuuden ja laiskottelun erottamisesta. Muun muassa Csikszentmihalyin mukaan (Uusikylä 1999) luova toiminta vaatii myös näennäistä laiskottelua, jolloin ideat saavat aikaa kypsyä. Halusimme kartoittaa opettajien käsityksiä siitä, kykenevätkö he huomaamaan, milloin oppilas laiskottelee ja milloin kyseessä on vain näennäinen tekemättömyys. Neljä haastattelemistamme opettajista oli sitä mieltä, että luovuutta ja laiskottelua ei ole helppo erottaa toisistaan juuri siitä syystä, että heidän mielestään luovuus vaatii aikaa. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että opettajan ihmistuntemuksen avulla luovuus ja laiskottelu on mahdollista erottaa toisistaan.

”Et jos jotkut höpöttää niitä näitä keskenään - - niin voihan se toisaalta ruokkia sitä kuvistyötäkin, mut just se että miten sä erotat just sen, ettei se homma ihan leviä täysin käsistä, et siihen käytetään vaikka yhteen kuvistyöhön siten niin kuin kolme päivää, niin se on vaike.. Pitää tasapainoilla siinä, et toisaalta pistää tekemään hommia, mutta toisaalta taas antaa sitten myös aikaa. Niin se on kyllä vaikeimpia haasteita mitä niin kuin on opettajan työssä.” (opettaja 2)

”- jos tuntuu että hommat eivät vaan suju, niin ehkä sitä vaan tosiaan kepin kanssa yrittää piiskata eteenpäin, ennen kuin ajattelee et ehkä siel onkin joku isompi homma liikkeessä. - - Eihän se yksilö välttämättä sitä aina tiedä itsekään et mitä siellä pään sisällä tapahtuu.” (opettaja 3)

”Siis kun luova toiminta vaatii nimenomaan sitä laiskottelua myöskin, että luova ihminen on välillä, on niin kuin pakko olla laiska ja välillä hirveen tarmokas, että miten sen sitten erottaa nii kyllä mä sanoisin, että mä yliarvioisin omia kykyjäni jos mä sanoisin että mä erotan, että laiskotteletko sä vai tapahtuuko siellä joki prosessi.” (opettaja 5)

Yksi haastattemistamme opettajista oli sitä mieltä, että oppilastuntemuksen avulla opettaja pystyy erottamaan, milloin oppilas vain laiskottelee ja milloin hänellä on luova prosessi käynnissä näennäisen tekemättömyyden takana.

”Luovassa toiminnassa on minun mielestäni aina jokin tuotos, vaikka se olisikin asia, ajatus eli käytännössä mun mielestä aika helppokin erottaa. Perus tällöinen laiskottelu, se ei johda oikeestaan mihinkään ja vaikka tällöinen luova oppilas joka käyttää niin sanotusti passiivista ajattelua ja kehittää omia asioita niin opettaja voi tietäen tämän tyyppin eli ihmistuntemuksen kautta kylläkin.” (opettaja 6)

Koulun tehokkuusajattelu on tuhoisa luovuuden kannalta, sillä keskittyminen pelkkään suorittamiseen johtaa helposti siihen, ettei oppilaiden omalle ajattelulle ja ideoille jää aikaa. Jatkuvalle kiitoksen ja erehtymättömyyden tavoittelulla saadaan aikaan vain koulukilpailua, joka ei tehosta oppimista. Tärkeää olisi ymmärtää, että jokainen työskentelee ja oppii yksilöllisellä tavallaan, sekä eri nopeudella. Kaikkia ihmisiä ei voi tunkea samaan muottiin. (Kansanen & Uusikylä 2002, 52.)

Luovia prosesseja ei voi nopeuttaa. Luovassa prosessissa syntyy ensin ajatus ja ongelma ja vasta tämän jälkeen alitajunta työstää ongelmaa keksien ajallaan siihen ratkaisun. Tämän vuoksi näennäinen laiskuus onkin tärkeä piirre luovissa prosesseissa. Luovan ihmisen persoona on joustava. Tämän vuoksi luova ihminen uskaltaa antaa itselleen vapauden olla välillä näennäisesti laiska ja toisinaan taas ahkera puurtaja. (Kansanen & Uusikylä 2002, 46–47.) Tässä on kuitenkin vaarana se, että tehokkuuteen kannustava yhteiskuntamme saattaa sulkea vahingossa luovat lahjakkuudet ulkopuolelleen (Uusikylä 1994, 102).

Viimeiseksi yksilön kannalta tarkasteltuna kysyimme opettajilta heidän käsitystään luovuuden ja älykkyyden suhteesta. Neljä opettajista ajatteli luovuuden ja älykkyyden olevan yhteydessä toisiinsa, tosin näistä neljästä opettajasta kolmen mielestä keskivertoälykkyys riittää luovaan toimintaan. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että luovuutta löytyy kaikista ihmisistä älykkyydestä riippumatta.

”- osaa linkittää asioita ja kytkeä toisiinsa ja ajatella ennakkoluulottomasti, ja toisaalta sitä mä kyllä pidän älykkyytenä, niin että kai olen rakentanut jonkinlaisen kehäpäättelyn että jollain tavalla ne varmaankin kyllä, tai varmaan aika vahvastikin on kytköksissä toisiinsa.” (opettaja 3)

”Jos ajatellaan älykkyydosamäärää, niin ne ei välttämättä kulje käsi kädessä ollenkaan, että voi hyvin tehdä luovia ratkaisuja vaikka ei olisi.. Mutta älykkyyttähän on niin montaa lajia myöskin. Mutta jos ajatellaan näitä älykkyydsmittareita, niin sen kanssa ne ei välttämättä kulje käsi kädessä. Luovuus voi olla, ihan riittää sellainen keskivertoälykkyys ja voi tehdä silti aivan todella luovia juttuja.” (opettaja 5)

Luovuuden ja älykkyyden yhteenkuuluvuudesta on tehty lukuisia tutkimuksia, mutta yksiselitteistä vastausta tähän kysymykseen ei ole löydetty. Vallitsevien käsitysten mukaan voidaan kuitenkin sanoa, että korkea älykkyys ei automaattisesti johda luovuuteen vaan päinvastoin korkea älykkyys saattaa jopa aiheuttaa liiallista itsekritiikkiä ja yhden oikean vastauksen etsimistä. Tämä ehkäisee luovuuden syntymisen ja eri suuntiin katsomisen eli mahdollisuuden löytää erilaisia ratkaisuja. (Leskelä 2002, 35.)

Älykkyys ja lahjakkuus rinnastetaan usein toisiinsa. Älykkyys tarkoittaa ihmisen yleistä henkistä kykyä ja lahjakkuus puolestaan on hyvin monimuotoinen käsite, jonka määrittely riippuu muun muassa siitä, missä ajassa ja paikassa sitä tarkastellaan. Joka tapauksessa älykkyys ja lahjakkuus eivät yleisen käsityksen mukaan ole suorassa yhteydessä luovuuteen. Esimerkiksi älykkyydestien mittaama testiälykkyys ei suoraan johda luovuuteen, sillä testiälykkyys pyrkii usein ainoastaan yhden ainoan vastauksen löytämiseen. (Uusikylä 2003, 189.)

5.2 Ympäristön vaikutus luovaan toimintaan

Toisena alaongelmana käsitelimme luovaa toimintaa ympäristön vaikutuksen näkökulmasta. Halusimme kartoittaa luokanopettajien käsityksiä opettajan persoonan merkityksestä luovassa toiminnassa sekä opettajien omia keinoja tukea luovaa toimintaa heidän omassa luokassaan. Lisäksi halusimme kartoittaa opettajien käsityksiä koko kouluorganisaation merkityksestä luovan toiminnan edistäjänä tai estävänä tekijänä sekä heidän käsityksiään luovan toiminnan ideaalista koulussa.

Ensimmäiseen kysymykseemme eli opettajan persoonan merkitykseen saimme haastateltavilta hyvin yhteneväisiä vastauksia. Kaikki kuusi opettajaa olivat sitä mieltä, että opettajan sallivalla, vuorovaikutteisella ja innostavalla, eli luovuutta ruokkivalla asenteella, on suuri merkitys luovan toiminnan onnistumisessa. Haastattelemamme luokanopettajat näkivät, että

opettaja on avaintekijänä ilmapiirin ja puitteiden luojana, sillä opettajan kekseliäisyys, innokkuus, rohkaisu, kannustaminen ja ohjaaminen ovat merkittäviä tekijöitä koko luokan ilmapiirin kannalta.

”Jos opettaja on salliva ja vuorovaikutteinen ja innostava - oman persoonansa puolesta pystyy antamaan tilaa luovalle ajattelulle - -.” (opettaja 1)

”Luokassa pitää olla järjestys ja kuri - - että luokassa voidaan järkevästi toimia. Mutta sitten taas se ei sulje sitä, ettei voitais toimia niin kuin tietyllä tapa ja tietyissä asioissa vapaasti ja luovasti. Siinäkin on se tasapainoilu, et koska antaa sitä siimaa ja aikaa ja valinnanvapauksia ja muuta.” (opettaja 2)

”- - jos opettaja itse sitten jaksaa olla kekseliäs ja niin kun innokas ja tavallaan uskaltaa heittäytyä ja päästää irti, niin onhan sillä sitten ihan hurja vaikutus. - - jos ei opettaja itse siihen kykene, niin ainakin jotenkin yrittäis antaa lapsille siihen sijaa. Että olis sitten niitä tilanteita, joissa oppilaat sais oikeesti käyttää sitä omaa kapasiteettiaan ja heittäytyä ihan hulluiksi välillä.” (opettaja 3)

”- - millä tavalla itse osallistuu siihen ohjaamiseen, miten innostavasti niin ku oppilaita ohjaa ja kuinka hyvin osaa antaa ohjeet niin että oppilas ymmärtää että mitä, mikä on se mielikuva, jonka mukaan tehdään jotain tai mitkä on ne raamit, joita voi lähteä muokkaan oman näköiseksi.” (opettaja 4)

”- - pystyykö opettaja hyväksymään luovuuden ja ylipäätänsä löytämään luovuuden oppilaista. - - opettajan on tarkoitus löytää oppilaan vahvuudet ja siinä tietenkin puhutaan nimenomaan näiden luovuuksien löytämisestä ja etenkin niin kuin tunnistaa jonkin tietyn luovuuden tai vahvan luovuuden esimerkiksi jossain oppiaineessa niin sitten mitenkä opettaja sovittaa sen siihen muuhun ympäristöön.” (opettaja 6)

Opettajan tulee pyrkiä kannustamaan oppilaitaan omaperäisten ratkaisujen kehittelyyn, vaikka ne eivät olisikaan niin sanotusti oikeita vastauksia. Salliva ilmapiiri sekä omaperäisiä vastauksia arvostava opettaja luovat puitteet uskallukselle toteuttaa luovia toimintoja. (Leskelä 2002, 43.)

Erilaisuutta ja huumoria arvostava opettaja, joka ei arvostele oppilaitaan ja antaa heille luvan luoda vapaasti ja arvostelematta, tukee hyvin oppilaiden luovien toimintojen onnistumista (Uusikylä & Piirto 1999, 102–103).

Toinen kysymyksemme käsitteli opettajien omia keinoja tukea luovaa toimintaa omassa luokassa. Tämän kysymyksen vastauksessa toistuivat jo ensimmäisessä kysymyksessä esiin tulleet ajatukset: salliva ja uhaton ilmapiiri nähtiin luovuutta tukevana (neljä opettajaa), samoin kannustaminen kokeilemiseen (viisi opettajaa).

”- - tässä vois puhua konditionaalissa, että mitä pitäisi, niin varmaan uskoisin näin että luova toiminta vaatii aikaa, sitten kokeilemisen mahdollisuuksia, ehkä tuota yksilölle vapautta. Mutta sitten vois ajatella näin että parhaat ideat ei ehkä

synny yksin vaan vaaditaan tällöstä ryhmässä avointa kommunikaatiota ja ideoiden vaihtamista - -.” (opettaja 1)

”- - jokaisessa pienimmässäkin opetustilanteessa - - jos tavallaan niin kun keksii jotakin, jonkun uuden tai erilaisen ratkaisun joka on joko toisella tavalla oikea kun se et semmonen opetettu asia, tai sitten et se on jollakin muulla tapaa hieno, niin pyrkii tekeen niin kun omaa kautta ja rohkaisemaan myöskin niin kun jatkossa - - Oppilas kokee että ensinnäkin se, että sillä on semmonen tunne, että se voi vapaasti yrittää erilaisia asioita, ilman että pelkää että tulee väärä ratkaisu tai että se menee pieleen - -.” (opettaja 2)

”- - ilmaisu-juttuja ja improja ja näyttelemistä ja tällasta - - kannustettais niin kun just tavallaan pois niistä kaavoista, et saa olla välillä ihan kaheli. - - kaikki lähtee kuitenkin siitä yleisestä jokaisen oppilaan hyväksymisestä ja kannustamisesta - - ei myöskään luovuuteen pakottamista - - jos oppilaalla on turvallinen olo ja sit annetaan puitteet siihen et voidaan tehdä jotain erilaista ja kokeilla kaikenlaista, niin luulis et se homma lähtee niin ku toimimaan.” (opettaja 3)

” - - ilmapiiri, että se olis mahdollisimman uhaton ja ehdottomasti kaikki jännitykset pois, kun se on mun mielestä semmonen ykkösasia, että kun joku jännittää niin se varmasti sammuttaa sen luovuuden tai että jos on hirveen kriittinen tai ilmapiiri että arvostellaan ja totutaan semmoseen, että aina haetaan virheitä toisten töistä niin se myöskin sammuttaa sitä luovuutta että kyllä mä pyrkisin semmoseen hyvin suvaitsevaiseen, avoimeen, uhattomaan, vapaaseen, tavallaan semmoseen lepposaan ilmapiiriin.” (opettaja 5)

Kiireettömyys ja avoimuus ovat tärkeitä ominaisuuksia luovan ilmapiirin viriämisessä, ja opettaja onkin näiden puitteiden luomisessa tärkeässä roolissa (Sahlberg, Meisalo, Lavonen & Kolari 1993, 28). Oikeudenmukaisuus ja kannustaminen ovat tärkeässä asemassa, kun opettaja haluaa tukea oppilaidensa luovaa toimintaa. Kannustaminen ei saa olla vain näennäistä puhetta vaan sen täytyy aitoa, jotta sillä olisi positiivinen vaikutus oppilaaseen luovassa toiminnassa. (Uusikylä 2007, 88–90.) Opettaja, joka kannustaa luovaan toimintaan arvioimatta liikaa lopputuotoksien laatua ja antaa vapautta työn tekemiseen, tukee luovan toiminnan syntyä koulussa (Uusikylä & Piirto 1999, 85).

Kolmas kysymyksemme kouluorganisaation merkityksestä osoitti, että yksittäisellä opettajalla on haastattelemiemme luokanopettajien mielestä suuri merkitys luovuuden edistäjänä kouluorganisaatiossa. Näin ajatteli viisi opettajaa. Kouluorganisaation näki jäykäksi, autoritääriseksi ja normittavaksi yhteensä viisi opettajaa. Nämä viisi opettajaa näkivät kouluorganisaation siis lähinnä luovaa toimintaa estävänä tekijänä.

”- - opettajalla on kuitenkin aika merkittävä rooli varmaankin, miten nää oppimisympäristöt luodaan. Mutta toisaalta, kouluorganisaatio on niin kuin lailla ja asetuksilla, ja monta kertaa myöskin opetussuunnitelman kautta sillä tavalla säädely, että opettaja joutuu niin kun toteuttamaan tiettyjä juttuja, lain kirjain

*toteutuis - - Kiire, tavoitteisuus voi olla varmaankin joskus estäjänä, esimerkiks. -
- kuitenkin varmaan aika pitkälle organisointikysymys.” (opettaja 1)*

*”- - tärkeämpi merkitys on opettajalla. Opettajalla on yllättävän suuri valta
monessa asiassa, että se opettaja voi tehdä niin kun monella tavalla.” (opettaja 2)*

*” - - mä valitettavasti näen sen [kouluorganisaation] enemmänkin estäjänä. - - se
on aika masentavaa ihan oikeesti sen niin un todellisuus, se on just niin
normittava ja normaalistava - - . Varmaan täytyy siinä mielessä opettajan olla
aika omapäinen, että jaksaa sitten ylläpitää sitä luovaa ilmapiiriä vuodesta
toiseen.” (opettaja 3)*

*”Mun mielestä kyl opettaja on omassa luokassa niin ku periaatteessa se, joka
mahdollistaa sen luovan toiminnan tai ei, mut sit toisaalta jos mennään luokan
ulkopuolelle, siellä monesti onkin niin riippuen niistä musta yhteisön jäsenistä, et
jos on kovin autoritäärinen koulu niin kyl sit voi olla ahdistava ja lannistava filis
- -.” (opettaja 4)*

*”- - arviointipakko ja tietysti kaikki mitä ops:ssa on, että se voi olla jollekin
sellanen liian kirjaimellinen - -. Mutta kyllä mä koen, että koulussa on vielä aika
vapaat kädet opettajilla.” (opettaja 5)*

*”Koulu on minun mielestäni hyvin jäykkä paikka eli koulu hyvin helpostikin
pystyy estämään luovuuden kehittymisen tai luovuuden ilmentymisen - -. - -
pitkälti opettajakeskeinen kysymys, mutta varsinaisesti opetussuunnitelma ei
ainakaan mun mielestä tue luovuutta tarpeeksi.” (opettaja 6)*

Opettajalla on merkittävä rooli siinä, miten hän suunnittelee, toteuttaa käytännössä ja arvioi opetusta, vaikka yksittäisen opettajan toimintaa sitoo taustalla vaikuttava opetussuunnitelma. Yksittäiseltä opettajalta vaaditaan nimenomaan kykyä toimia itsenäisesti kasvattajana ja opettajana, vaikka hänen toimintaansa raamittavat suuremmat kokonaisuudet kuten koululainsäädäntö. (Uusikylä 2007, 38–39.) Opettaja saa käyttää opetuksessaan hyväksi oppilaiden kokemusmaailmaa sekä antaa vapautta ja kannustaa heitä luovuuteen. Opetussuunnitelma on sitova, mutta ei estä opettajaa toteuttamasta opetusta omalla tavallaan. (Kansanen & Uusikylä 2002, 52.) Tehokkuusajattelu ja tulosvastuullisuus saattavat johtaa siihen, että kouluorganisaatio palkitsee ja kannustaa ainoastaan vahvoja ja hyviä oppilaita. Vastaavasti heikommat tai erilaiset oppijat jäävät ilman tukea. Toisin sanoen kouluorganisaation tavoitteellisuus ja koulujen keskinäinen kilpailu johtavat siihen, että yksittäisen oppilaan etu unohtuu. (Uusikylä 2003, 120.)

Viimeinen kysymyksemme koski luovan toiminnan ideaalia. Viisi luokanopettajista mainitsi ajan riittävyyden yhtenä tekijänä luovan toiminnan ideaalissa. Neljä opettajista mainitsi opettajien yhteistyön, ammattitaidon sekä rohkaisemisen luovaa toimintaa edistäviksi tekijöiksi.

”Aikaa, vapautta, mahdollisuuksia, vapaata kommunikaatiota, ryhmien.. ryhmän ideoiden yhdistelyä, ja tämän tyyppistä.” (opettaja 1)

”- - enemmän taito- ja taideaineita ja aikaa! Enemmän myös niin kuin aikuisten välistä yhteistyötä ja just sitä irtipäästämistä, yleistä kaheliutta.” (opettaja 2)

”- - oli kaikilla opettajilla sellanen koulutus, että jokainen vois omassa luokassaan ohjata luovia toimintoja - -. Eli jokaisella opettajalla pitäis olla sellanen koulutuksessaan että kannustettais siihen että ole välillä joku muu kuin sellanen autoritäärinen opettaja.” (opettaja 4)

”- - siihen luotettais, että opettajat osaa tehdä oikealla tavalla ja sai vapaat kädet toteuttaa ja antaa tilaa jokaiselle oppilaalle. - - se on enemmän siellä korvien sisässä oleva asia. Että siihen tarvittais rohkaisua. Sekä opettajat että..” (opettaja 5)

”- - opettajan ammattitaito, esimerkiksi että pystyy tarjoamaan sellaisia oppimistehtäviä, joissa niin kuin haastetaan oikeastaan oppilas kehittämään uutta - -.” (opettaja 6)

Koulun toiminnan yksi merkittävistä osista on opettajien välinen yhteistyö, jolla on myös suuri vaikutus opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Opettajien välisestä yhteistyöstä muodostuu opettajakulttuuri, joka on yhteydessä koulun yleiseen asenteeseen sekä siihen, miten koulussa suhtaudutaan oppilaisiin, opetukseen ja yleisiin uudistumispyrkimyksiin. (Kansanen & Uusikylä 2002, 133.) Littlen (1990) mukaan aidossa yhteistyökulttuurissa opettajat tekevät spontaania yhteistyötä, jossa kollegaa tuetaan avoimesti ja jatkuvasti. Uhattomassa ilmapiirissä opettajat eivät tuomitse toistensa epäonnistumisia vaan ideoita ja resursseja jaetaan jatkuvasti. (Kansanen & Uusikylä 2002, 135.)

5.3 Luovan toiminnan prosessin luonne

Kolmas alaongelmamme tarkastelee luovaa toimintaa sen prosessin kannalta. Olimme kiinnostuneita selvittämään haastattelemiemme luokanopettajien käsityksiä kouluorganisaation ja luovuuden yhteensopivuudesta nimenomaan prosessin kannalta. Lisäksi kysyimme opettajien luovan toiminnan prosesseista käytännössä, eli miten heidän omassa luokassaan toteutuu luovan toiminnan prosesseja. Viimeisenä kohtana prosessin kautta tarkasteltuna kysyimme opettajien käsityksiä flow-mahdollistumisesta koulutyöskentelyssä.

Ensimmäiseen kysymykseemme eli siihen, miten luovan toiminnan prosessit ja kouluorganisaatio sopivat yhteen, saimme viideltä luokanopettajalta vastaukseksi, että ne eivät sovi yhteen. Neljä opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että vaikka itse kouluorganisaatio on jäykkä niin organisaation jäsenet voivat mahdollistaa luovan toiminnan prosessit koulussa.

”- - tietysti on sellasia luovia tyyppisiä, jotka niin kun ei välttämättä siihen kouluorganisaatioon ikään kuin istu - - kun on tää tietty järjestelmällisyys kouluorganisaatiossa kuitenkin pitää olla ja tunteissa ja muissa, niin jotkut luovat tyypit ei välttämättä istu siihen muottiin - -.” (opettaja 2)

”Kyllä se on pitkälti mun mielestä siitä et miten se opettaja sen oman opetuksensa suunnittelee siellä omassa luokassa - -. Mä sanon edelleen, että mun mielestä suurin merkitys kouluorganisaatiossa on opettajalla, et se on niin monen asian vartijana.” (opettaja 4)

Toiseen kysymykseemme viisi opettajista vastasi, että luovan toiminnan prosessit vaativat onnistuakseen opettajalta kykyä antaa oppilailleen vapautta toimia itsenäisesti tiettyjen raamien sisällä. Viisi opettajista oli myös sitä mieltä, että luovan toiminnan prosesseja voi edistää välttämällä valmiiden mallien antamista.

”- -esim. nää projektit on sellanen alue, missä ensinnäkin opettajan luovuus tulee näkyviin, että niissä pyritään antamaan myöskin oppilaille se luomisen mahdollisuus- -. No sitten tietysti luovaan toimintaan, että valmiit mallit ei siihen kovin hyvin sovi. Että on sellaisia oppiaineita, joissa valmiita malleja pyritään välttämään, niin kuin joku kuvataide tai joku muu tämän tyyppinen.” (opettaja 1)

”- -helpoin on antaa esimerkkejä just näistä niin kun taideaineista, vaikkapa just kuvaamataidosta. Et kun tehdään jotain työtä, missä on tietty idea, niin aina pyrkii siihen mahdollisimman pitkälle, et antaa.. Tietysti siinä on joku tekniikka tai teema taikka joku tietty juttu- - mutta siinä on ikään kuin kuinkin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa päästää ne siinä omilleen tekemään sitä työtä. Kun antaa ohjeita, niin ei piirrä tiettyä mallia siitä työstä, et tähän niin ku tää aurinko - -. Et ikään kuin antaa vaan ne sellaiset minimitekniset raamit siihen hommaan ja sitten yrittää saada porukkaa niin kun itse siihen keksimään niitä erilaisia ratkaisuja.” (opettaja 2)

”- -mä oon ite yrittänyt tukea niitä oppilaita just siihen itsenäiseen, et ne saa tehdä niitä päätöksiä ite ja valintoja ite ja et mä en puutu siihen, onks ne eläimet nyt oikeen värisiä ja niin edelleen.” (opettaja 3)

”- - mä en koskaan tee heille mitään valmista työtä näyttille vaan mä annan ne raamit, et tän tyyppistä me ollaan tekemässä, tää on se aihe, näillä välineillä, tällä tekniikalla, niin sit mä saatan jonkun tekniikan näyttää, mut et kyl mä annan hirveen vapaat kädet.” (opettaja 4)

”Ja kaikessa tekemisessä, että ne ei ole sellaisia kaavamaisia vaan siinä on vaihtoehtoja, että siinä on aina vastuuta ja vapautta. Ne kaksi liittyy mun mielestä yhteen. Siinä on rajoja, mutta rajojen sisällä voi toimia vapaasti.” (opettaja 5)

Sisäisen motivaation yksi edellytys on, että oppilaalla on valinnanmahdollisuus omassa koulutyössään. Tämä tulisi sallia aina, kun siihen on mahdollisuus. Opettaja antaa koulutyölle perusraajat, mutta näiden rajojen sisällä oppilaan tulisi saada toimia mahdollisimman vapaasti.

(Kansanen & Uusikylä 2002, 51.) Luovassa toiminnassa ei ole tarkoituksenmukaista ryhtyä toteuttamaan täydellistä ja valmista ideaa, sillä silloin luova työ on jo suoritettu. Luovassa toiminnassa luovuus syntyy nimenomaan siitä, että idea on jokseenkin epämääräinen tavoite, jota kohti oppilas pyrkii etenemään. (Aukeantaus 2007, 46.)

Viimeiseen prosessiin liittyvään kysymykseemme viisi opettajista vastasivat, että flow on mahdollista koulutyöskentelyssä, mutta he painottivat, että se vaatii toteutuakseen riittävästi aikaa. Kolme opettajista korosti oppilaan korkean motivaation merkitystä flown onnistumisessa.

”- monesti siinä saattaa olla sillä tavalla, et se on semmonen spesiaalijuttu, joku tämmönen tietty suuntautuneisuus ryhmällä jo, et niillä on jo todella kova motivaatio siihen valmiiks.” (opettaja 2)

”Oppilaista nyt on mahdoton sanoa, mut kyllähän niistäkin näkee välillä aivan mielettömän riemun, sen tekemisen innon. Mut tässäkin ehkä tökkää vastaan se kiire ja sirpaleisuus, oppitunnit on ihan järkyttävän lyhyitä.” (opettaja 3)

”On, silloin kun mahdollisimman pitkään työskennellään jonkin asian puitteissa ja jos kukaan ei käy häiritsemässä sillä tavalla, että joku ulkopuolinen tulis niin ku keskeyttään sitä jollain omalla asialla, niin on mahdollista.” (opettaja 4)

”Kyllä se on mahdollista, jos me uskalletaan purkaa tuntien, lukujärjestyksessä tuntien rajoja, sitä aikaa. Kaataa seiniä. Pitää ne isot raamit ja siellä sisällä liikkua ilman mitään sellaista pakotetta, hirveen tiukkaa aikataulua.” (opettaja 5)

”- käytännössä avain siihen on se, että löytää oppilasta kiinnostavan, äärimmäisen paljon kiinnostavan aiheen ja yhtä lailla mikä siinä on tärkeätä on se, että saa itse tehdä ja luoda.” (opettaja 6)

Jotta flown kokeminen voi koulutyössä onnistua, tarvitsee oppija tunteen siitä, että hänellä on mahdollisuus työskennellä työnsä parissa häiriöttä alusta loppuun asti. Työskentely vaatii täydellistä keskittymistä, ja oppilaalla tulee olla tunne siitä, että hän kontrolloi omaa työskentelyään. Työskentelyn tavoitteiden tulee olla sopusoinnussa oppilaan osaamisen kanssa ja työstä tulee saada jatkuvasti palautetta. Näin ollen ajantaju ja tietoisuus itsestä häviävät, mutta työskentely sujuu kuin itsestään ja yksilön kokemus omasta itsestä vahvistuu entisestään. (Uusikylä & Piirto 1999, 66.) Työskentelyn tavoitteiden sekä oppilaan taito- ja tietotason optimaalinen kohtaaminen ja täydellinen motivoituminen työskentelyyn tarkoittavat, että saavuttaakseen tavoitteet yksilö joutuu usein ponnistelemaan oman tasonsa ylärajoilla. Helposti saavutettavissa oleva tavoite ei riitä tuomaan yksilölle täydellistä onnistumisen tunnetta ja näin ollen ei myöskään kokemusta flow-tilan saavuttamisesta. (Csikszentmihalyi 1990, 319–320.)

5.4 Produktin merkitys luovassa toiminnassa

Viimeinen alaongelmamme käsittelee luovaa toimintaa produktin näkökulmasta. Olimme kiinnostuneita selvittämään luokanopettajien käsityksiä siitä, miten tulosvastuullisuus ja produktin arvioiminen vaikuttavat luovaan toimintaan. Lisäksi kysyimme opettajien käsityksiä opetussuunnitelman oppiainekohtaisten tavoitteiden yhteydestä oppilaan motivaatioon.

Ensimmäiseen kysymykseemme neljä opettajista vastasi, että tieto arvioinnista saattaa latistaa luovuuden. Toisaalta viisi opettajista näki arvioinnin myös kannustavana tekijänä: arviointi saattaa lisätä tavoitteellisuutta ja toimia motivoivana pakotteena. Opettajat kuitenkin korostivat, että on tärkeää, että opettaja tuo arvioinnin esiin oikealla tavalla. Samoin on tärkeää, että produkti ja arviointi kohtaavat. Kolme opettajista piti prosessia produktia tärkeämpänä.

”- - arviointi saattaa latistaa luovaa toimintaa ja tehdään niin kuin sitten sen arvioinnin kriteerien mukaan homma niin voimakkaasti, et se oma luovuus siinä kärsii. Toisaalta sitten vois kuvitella, että koulutyössäkin produktien ja arvioimisen tulosvastuullisuuden täytyy jossakin mielessä kohdata.”

”Saattaa vaikuttaa joskus negatiivisesti ja joskus positiivisestikin. Eli jossakin semmosessa tapauksessa joku äärimmäisen luova tyyppi ahdistuu siitä, et sen pitää saada joku juttu valmiiks, niin se saattaa varmasti heikentää sitä luovuutta, jos tulee semmonen paine tehdä nyt ja tässä heti joku tuotos. Toisaalta taas semmosta tyyppiä, joka luova mutta äärimmäisen laiska, niin se semmonen pieni pakotus saattaa saada sen, et päästään niin kun laiskuuden, sen rajan toiselle puolelle ja saa itsestä irti sen luovuuden, koska on se tietty pakko.” (opettaja 2)

”Mun mielestä tulosvastuullisuus ja luovuus sulkee toisensa välittömästi pois. Jotenkin on kauhean vaikea ajatella, että miten, millainen tulosvastuullisuus voitais ihan oikeesti asettaa luovalle toiminnalle niin, että se olis vielä luovaa. Koska väistämättähän siihen asettuu joku vaatimuksen varjo ja semmonen tekemisen paine. - - tarviiko aina olla joku produkti. Et eikö se kuitenkin oo se prosessi, mikä siinä on tärkeintä, vaikka ikään kuin mitään näkyvää aina ei syntyiskään.” (opettaja 3)

”- - mä väitän, että mä en koskaan ota sitä esille, että mä arvioin sun työtäs. - - me ei koskaan samasta näkökulmasta tarkastella töitä, jos me tarkastellaan töitä yhdessä, niin ei koskaan samalla tavalla. - - Merkitystä on, että miten tarjoilee asioita.” (opettaja 4)

”Mutta jos unohdetaan se kiire ja lopputuloksen raamitus, se tulosvastuullisuus liittyy siihen, että sillä ongelmalla on jokin tietty tarkoitus ja tehtävä, niin siinä mielessä siihen produktiin liittyy se, että mulla on joku ongelma, mikä pitää selvittää, mutta että mulla ei ole kiire sen kanssa, vaan mä saan antaa sille aikaa riittävän paljon.” (opettaja 5)

"- se varsinainen prosessi on se tärkein eli se tuotos on vain jäävuoren huippu mikä tuodaan esille, mutta oikeestaan se prosessi on se, missä tapahtuu se varsinainen oppiminen." (opettaja 6)

Oppilaan persoonaan kohdistuva kriittinen arviointi estää tehokkaasti luovien prosessien syntymisen. Arvioinnin tulee perustua oppilaan aikaansaannoksiin, ja sen tulee olla luonteeltaan jatkuvaa sekä kannustavaa. (Kansanen & Uusikylä 2002, 50.) Arvosanat ovat yksi esimerkki koulussa annettavista palkkioista. Sisäisesti motivoituneen oppilaan oppimismotivaatiota vähentää se, jos oppilaan työskentelyn motiivina toimii vain palkkion havittelu. Tällöin hän suorittaa vain sen, mikä on palkkion saamiseksi pakollista. Arvosana saattaa vaikuttaa aitoon oppimismotivaatioon tässä tapauksessa negatiivisella tavalla. (Yli-Luoma 2003, 42, 44.) Ulkoista motivaatiota pidetään yleensä aidon oppimisorientaation eli sisäisen motivaation vastakohtana ja siksi epätoivottavana. Kaikki kouluoppiminen ei kuitenkaan voi perustua sisäiseen motivaatioon. Tämän vuoksi ulkoisen motivaation virittämisen keinot ovat usein tarpeen. (Kansanen & Uusikylä 2002, 31–32.)

Viimeinen kysymyksemme koski opetussuunnitelman tavoitteiden yhteyttä oppilaan motivaatioon. Neljä opettajista painotti opettajan merkitystä, sillä vaikka opetussuunnitelma tarjoaa reunaehdot opetukselle, on kuitenkin opettajan toiminta ratkaisevaa. Opettaja virittelee oppilaiden motivaatiota, tarjoilee tavoitteet ja toteuttaa nämä tavoitteet väljästi kullekin luokalle sopivasti. Neljä opettajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman tavoitteet itsessään eivät ole motivoivia luovan toiminnan kannalta.

"Opetussuunnitelman tavoitteet, niin nehan on joku muu laatinut. Tavallaan tulee ulkoa annettuna, että ei ne välttämättä kohtaa oppilaan tavoitteita ja oppilaan motivaatiota, et kyllä siinä välissä täytyy tapahtua jotakin." (opettaja 1)

"Opettajalla pitää olla tiedossaan totta kai suurin piirtein oppiainekohtaiset tavoitteet, että se on taas eri asia, miten se tuo ne oppilaalle julki, ja et, miten ja mitä tehdään." (opettaja 2)

"Varmaan keskiverto-oppilaan kohdalla hirveen suuri osa on väistämättä ihan ulkoista motivaatiota, mitä yritetään tuupata siellä koulussa, mutta jonkinlaisten projektien ja sitten sen oppilaan itsenäisen toiminnan myötä varmaan saisit ehkä jopa sisäistettyä sitä motivaatiota. - - Jotkut asiat on vaan pakko jollain kiristämällä saada paukuttettua läpi, mutta eihän OPS sinällään kovin lasta motivoiva ole. Vaati varmaan kekseliäisyyttä." (opettaja 3)

"Joku raami tietty pitää olla, että mihin pyritään, mutta tuossakin vois olla väljyyttä, ettei niin tiukasti.. Luovuuskin vaatii tiettyjä perustaitoja ja -tietoja, jotta se voi syntyä - -. Ei se voi kuitenkaan niin vapaasti lähteä pelkästään lapsesta itsestään se, että pitää olla joku raottamassa ovia, että mihin sä lähdet

seikkailulle. Kun lapsi ei välttämättä tiedä, mistä kaikesta se voisi olla kiinnostunut.” (opettaja 5)

”Opsin vaatimukset, tavoitteet ei välttämättä täysin ja ne on jossain määrin niin haastaviakin, että en tiä, se ei välttämättä varsinaisesti ainakaan tue luovuutta, et jos ajattelee jotain luovaa prosessia, niin sehän lähtee liikkeelle siitä, että oppilas hankkii tietoa, oppilas kokeilee, harjoittelee taitoa siihen suuntaan, mitä se niin kuin tarvitsee siinä mielessä.. Opetussuunnitelma on rajoittunutta. Ne on kuitenkin käytävä läpi jossain määrin.” (opettaja 6)

On epärealistista kuvitella että oppilas olisi kaikista opetussuunnitelman tavoitteista sisäisesti motivoitunut. Keskeinen ongelma koulutyössä on, miten opettaja saa oppilailleen opetussuunnitelmassa esiintyvät tavoitteet esitettyä. Toisin sanoen on tärkeää, että opettaja saa siirrettyä nämä tavoitteet oppilaan omiksi tavoitteiksi. Opettajan haasteena on tarjoilla oppilaalle opetussuunnitelman oppimistavoitteet siten, että niistä tulee aidosti oppilaan oppimisen kohteita. (Kansanen & Uusikylä 2002, 34.)

Taulukko 1. Keskeisimmät tutkimustulokset.

Luokanopettajien näkemyksiä luovan toiminnan ohjaamisen haasteista	YKSILÖ	Luova toiminta	- itselleen uuden tuottamista sisäsyntyisen kiinnostuksen pohjalta
		Luovan oppilas	- rajoja rikkova ja omalla tavallaan asioita tekevä
		Luova oppilas - koulun ihanneoppilas?	- kekseliäs, kokeileva, ei noudata sääntöjä
		Luovuus ja laiskottelu	- luovuuden vaatiman näennäisen laiskottelun vuoksi vaikea erottaa
		Luovuus ja älykkyys	- yhteydessä toisiinsa, mutta keskivertoälykkyys riittää luovuuteen
	YMPÄRISTÖ	Opettajan persoonan merkitys	- opettajan oltava salliva, vuorovaikutteinen ja innostava eli luovan ilmapiirin syntyä ruokkiva
		Luovan toiminnan tukeminen luokassa	- turvallinen, uhaton ja innostava ilmapiiri
		Kouluorganisaatio luovuuden edistäjänä/estäjänä	- kouluorganisaatio jäykkä ja autoritäärinen
		Luovan toiminnan ideaali koulussa	- riittävästi aikaa, opettajien välistä yhteistyötä, ammattitaitoa ja rohkaiseva ilmapiiri
	PROSESSI	Kouluorganisaation ja luovuuden yhteensopivuus	- organisaatio ei lähtökohtaisesti tue luovan toiminnan prosesseja, opettajalla merkittävä rooli
		Luovan toiminnan prosessit luokassa	- oppilaille mahdollisuus toimia itsenäisesti, ei valmiita malleja opetuksessa
		Flown mahdollistuminen koulussa	- mahdollista, mutta vaatii aikaa ja oppilaiden sitoutumisen
	PRODUKTI	Tulosvastuullisuuden ja produktin arvioimisen merkitys	- toisia oppijoita arviointi kannustaa, toisia latistaa - arvioinnin ja produktin kohtaaminen
		OPS:n oppiainekohtaisten tavoitteiden yhteys oppilaan motivaatioon	- ops ei luovuutta tukeva - opettaja ratkaisevassa roolissa ops: n toteuttamisessa

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa luokanopettajien käsityksiä siitä, millaisia haasteita he näkevät luovaan toimintaan ohjaamisessa. Tutkimuksessa kartoitettiin luokanopettajien käsityksiä luovuuden neljän elementin kautta. Näitä elementtejä ovat yksilö, ympäristö, prosessi ja produkti. Nämä elementit ovat keskeisiä kouluopetuksessa, ja tämän vuoksi olimme kiinnostuneita selvittämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia luovasta toiminnasta näiden neljän elementin näkökulmasta.

Haastattelemiemme luokanopettajien mielestä luovuus on toimintaa, jossa yksilö luo itselleen uuden mielekkään kokonaisuuden järjestelemällä uutta ja vanhaa tietoa. Tästä on pääteltävissä, että opettajat näkevät luovan toiminnan hyvin yksilökeskeisenä, sillä heidän mielestään luova toiminta määrittyy aina yksilön omista lähtökohdista ja osaamisesta käsin. Opettajat näkevät luovuuden toimintana, joka pohjautuu sisäsyntyiseen kiinnostukseen eli vahvaan motivaatioon.

Luova oppilas nähdään oppijana, joka haluaa rikkoa omia ja luokan käytänteiden rajoja sekä tehdä asiat omalla tavallaan. Tästä syystä opettajat eivät näe luovaa oppilasta koulun ihanneoppilana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opettajat näkisivät oppilaan luovuuden negatiivisena asiana. Luova oppilas ei istu kouluorganisaation normeihin eikä aina toimi opettajan ohjeiden mukaisesti. Luova oppilas nähdään kekseliäänä ja kokeilevana, eikä hän aina noudata luokan yhteisiä sääntöjä. Tästä on pääteltävissä, että luovan oppilaan ohjaaminen on usein aikaa vievää ja luova oppilas luokassa voi olla opettajalle haaste.

Haastattelemiemme opettajien mielestä luovuus vaatii aikaa, joten luovien prosessien ja laiskottelun erottaminen on vaikeaa. Välillä opettaja voi ammattitaitoonsa ja kokemukseensa luottaen arvioida oppilaskohtaisesti, onko kyseessä jokin luovan toiminnan prosessi vai laiskottelu. Opettajien mielestä luovuus ja älykkyys ovat yhteydessä toisiinsa, mutta keskivertoälykkyys riittää luovaan toimintaan. Opettajat eivät näe erinomaisen koulumenestyksen tai korkean testiälykkyyden johtavan suoranaisesti luovaan toimintaan.

Haastattelemamme opettajat näkevät opettajan sallivalla, vuorovaikutteisella, kannustavalla ja innostavalla eli luovuutta ruokkivalla asenteella olevan suuri merkitys luovan toiminnan onnistumisessa. Tästä on pääteltävissä, että opettajan persoonalla nähdään olevan suuri merkitys luovan toiminnan onnistumisessa. Opettajat näkevät luovan ilmapiirin luomisen keinona tukea luovan toiminnan onnistumista luokassa. Opettajat näkevät luovan toiminnan onnistumisen hyvin laajassa kontekstissa, jossa luokan ilmapiirillä ja opettajan persoonalla on suuri merkitys.

Haastattelemamme opettajat näkevät, että yksittäinen opettaja voi vaikuttaa suurella tavalla luovan toiminnan onnistumiseen omassa työssään. Vaikka kouluorganisaatio nähdään jäykkänä ja autoritäärisenä, on opettajasta kiinni minkälaisia työtapoja hän toteuttaa omassa opettajuudessaan. Luokan oma opettaja viettää oppilaidensa kanssa suurimman osan siitä ajasta, jonka oppilaat ovat koulussa. Tämän vuoksi opettaja on avainasemassa niiden olosuhteiden virittämisessä, jotka johtavat luovaan toimintaan.

Opettajat määrittivät luovan toiminnan ideaalin koostuvan riittävästä ajasta, opettajien välisestä yhteistyöstä, ammattitaidosta sekä koko työyhteisön rohkaisevasta ilmapiiristä. Opettajat pitivät tärkeänä opettajien välistä yhteistyötä, ja ammattitaito nähtiin tärkeänä asiana luovan toiminnan onnistumisessa. Tästä syystä näkisimme lisäkoulutuksen olevan hyödyllistä luovan toiminnan tukemisen kannalta.

Haastattelemamme opettajat eivät nähneet kouluorganisaation tukevan luovan toiminnan prosesseja. Tosin opettajien mielestä organisaation yksittäisillä jäsenillä on suuri rooli näiden prosessien mahdollistamisessa koulussa. Jotta nämä luovan toiminnan prosessit voisivat onnistua, täytyy opettajan osata antaa oppilailleen vapautta toimia itsenäisesti. Lisäksi haastattelemamme opettajat korostivat, että opettajan on tärkeää välttää valmiiden mallien antamista. Heidän mielestään flow-kokemuksen onnistuminen koulutyössä on mahdollista, mutta se vaatii runsaasti aikaa ja oppilaiden voimakasta motivaatiota. Tästä on pääteltävissä, että nykyisellään koulussa on liian vähän aikaa optimaaliselle luovan toiminnan eli kokonaisvaltaisen virtauskokemuksen (flow) mahdollistumiselle. Opetettävien aihealueiden mielekkyydestä sekä opettajan valitsemista opetusmenetelmistä riippuu paljolti, miten vahvasti oppilaiden motivaatio opiskeltavia asioita kohtaan viriää.

Haastattelemamme opettajat näkivät arvioinnin vaikutuksen luovaan toimintaan kaksijakoisena: toisia oppilaita arviointi saattaa kannustaa, toisten oppilaiden luovuuden se taas saattaa latistaa kokonaan. Haastattelemamme opettajat pitivät tärkeänä sitä, miten opettaja esittää arvioinnin. Realistinen ja kannustava arviointi on tärkeää oppilaan luovuuden kannalta, sillä sitä kautta hän saa oikeanlaista palautetta työskentelystään ja pystyy kehittymään. Oppilaan persoonaan kohdistuva ja negatiivinen arviointi on tuhoisaa luovan ilmapiirin kannalta.

Turvattomassa ilmapiirissä oppilas ei uskalla pyrkiä kohti luovia saavutuksia, vaan energia kuluu epäonnistumisten välttelyyn. Opettajat korostivat arvioinnin ja produktin kohtaamisen tärkeyttä eli arvioinnin kohdistumista produktille asetettuihin tavoitteisiin. Vastaavasti produktiin kohdistuvien tavoitteiden tulee kohdata oppilaan osaamistaso. Tätä kautta voi herätä oppilaan sisäinen motivaatio opiskeltavaa asiaa kohtaan.

Opettajat näkivät opetussuunnitelman antavan reunaehdot opetukselle, mutta yksittäisellä opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli siinä, miten hän tarjoilee ja toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteet. Opettajan ammattitaidolla on siis suuri merkitys siinä, kuinka hän opetussuunnitelmaa käytännössä toteuttaa ja tätä kautta virittää luovaa ilmapiiriä. Opetussuunnitelmaa itsessään opettajat eivät nähneet luovaa toimintaa tukevana, mutta yksittäisen opettajan rooli nähtiin kuitenkin merkittävänä luovan toiminnan viriämisessä.

7 LUOTETTAVUUS

7.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta yleisesti

Kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia tutkimusperinteitä, ja näin ollen sen piiristä löytyy myös useita erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä ja ongelmista. On syytä pohtia löytyykö laadullisen tutkimuksen piiristä ollenkaan tutkimuksen luotettavuuden kysymykseen yhtenäistä käsitystä, joka selittäisi tyhjentävästi luotettavuuden ongelman. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.)

Kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta nousevat laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskusteluissa pääällimmäisinä esille. Tutkimuksen luotettavuuskysymyksen suhtautumiseen vaikuttaa tutkijan näkemys totuuden luonteesta. Epistemologisen eli tietoteoreettisen keskustelun neljä totuuden teoriaa, korrespondenssi-, koherenssi-, pragmaattinen teoria sekä konsensukseen perustuva totuusteoria määrittävät sen, millaisena tutkija ympäröivän ympäristön näkee ja mitä hän pitää totuutena. Korrespondenssiteoriassa luotetaan objektiivisen tiedon olemassaoloon eli maailmasta tehtyjä havaintoja pidetään tosina. Tarkasteltaessa objektiivisuuden ongelmaa laadullisessa tutkimuksessa tulee lisäksi kiinnittää huomiota havaintojen luotettavuuteen sekä niiden puolueettomuuteen. Varsinkin puolueettomuuden kysymyksessä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, pyrkiikö tutkija kuulemaan tutkittavansa aitoja mielipiteitä vai antaako hän omien mielipiteidensä ja kehyksensä vaikuttaa siihen, kuinka hän tietoa kuulee ja havainnoi. Tutkijan ollessa oman tutkimusasetelmansa tulkitsija ja asettaja, tulee näihin kysymyksiin kiinnittää erityistä huomiota läpi koko tutkimuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131–132.)

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta siinä, miten hyvin tutkimus onnistuu tutkimaan sitä mitä oli tarkoitus tutkia. Validiteetin käsitettä voidaan tarkentaa käsitteillä ulkoinen ja sisäinen validiteetti. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä sekä kysymystä siitä, mihin ryhmiin tutkimus mahdollisesti olisi yleistettävissä. Sisäisellä validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. (Metsämuuronen 2006, 55.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimusaineiston ristiriidattomuutta (Grönfors 1982, 175). Reliaabeliudella tarkoitetaan myös tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta. Jotta reliabiliteetin

kriteeri voi täytyä, tulee tutkimuksen tulosten olla toistettavissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.)

Perinteinen, lähinnä kvantitatiiviseen tutkimukseen soveltuva käsitteistö on ollut ongelmana laadullisen tutkimuksen arvioinnissa. Mäkelän (1990) mukaan perinteiset käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti, joiden kautta luotettavuutta kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleensä arvioidaan, eivät välttämättä sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä terminologia on jaettu kolmeen ryhmään. Yksi ryhmä soveltaa vanhoja käsitteitä kvalitatiiviseen tutkimukseen, toinen ryhmä on antanut perinteisille käsitteille uuden sisällön ja kolmas ryhmä on hylännyt vanhat käsitteet kokonaan ja muodostanut uuden, laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuvan terminologian. Uudessa terminologiassa käytetään käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan ja tutkittavan käsitteiden tulkintojen sekä tutkijan tutkimusaineistosta vetämiensä johtopäätösten välistä yhteneväisyyttä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä, vaikka ihmistieteissä siirrettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin. Varmuudella tarkoitetaan niiden ennakkoehtojen huomioimista, joita ei tutkimuksen kulussa voida etukäteen ennustaa. Vahvistuvuus tarkoittaa tutkimusaineistosta tehtyjen tulkintojen vahvistamista ilmiötä aikaisemmin tutkineiden tutkimusten avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Laadullisen tutkimuksen keskeisin tutkimusväline on tutkija itse, ja tämän vuoksi hänen tulee tiedostaa avoimen subjektiviteetin roolinsa, ja pyrkiä objektiivisen tiedon saavuttamiseen läpi koko tutkimuksen. Luotettavuuden arviointiin tulee keskittyä läpi tutkimusprosessin, sillä tutkija itse on laadullisen tutkimuksensa tärkein luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

7.2 Tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelua

Pro gradu -tutkimuksemme luotettavuuden tarkastelu on aloitettava itse aiheesta käsin. Valitsimme tutkimuksemme aiheeksi laajan ja moniulotteisen käsitteen, luovuuden ja tarkemmin määriteltynä luovan toiminnan. Luovuuden määrittelemisen yksiselitteisesti on mahdotonta. Toisaalta koimme tutkimuksemme aiheen mielenkiintoiseksi juuri sen moniulotteisen luonteen vuoksi. Tämän vuoksi emme kokeneet ongelmallisina luovan toiminnan määrittelyn hankaluutta ja siitä seuraavia luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, vaan pikemminkin näimme käsitteen laajuuden tutkimusta rikastuttavana tekijänä.

Aiheen luonne teki tutkimusotteen valitsemisesta melko yksiselitteisen, sillä halusimme saavuttaa tutkimuksellamme monipuolisen ja syvällisen kuvauksen luovan toiminnan ohjaamisen haasteista. Toteutimme pro gradu -tutkimuksemme kvalitatiivisella ja fenomenografisella otteella. Kvalitatiivinen ja fenomenografinen tutkimusote selittyvät tutkimukselle asettamastamme tavoitteesta käsin, sillä pyrimme tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla kuutta kantahämäläistä luokanopettajaa, joiden käsityksiä luovan toiminnan ohjaamisen haasteista koulussa halusimme kartoittaa. Haastattelu muodosti luontevan jatkumon kvalitatiiviselle ja fenomenografiselle tutkimusotteelle, sillä koimme haastattelun luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä huolimatta tutkimukseemme soveltuvimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Aineiston keruun jälkeen suoritimme litteroinnin ja aloitimme sen analysoimisprosessin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen sisällönanalyysi mahdollisti haastateltavien käsitysten ryhmittelyn sekä sitomisen teoriaan.

Tutkijoina ja haastattelijoina olimme aineistomme keräämisen keskeisin instrumentti. Haastattelutilanteeseen saattaa liittyä joitain luotettavuusongelmia, jotka on hyvä tiedostaa jo ennen haastattelutilanteita. Ensinnäkin tutkijoiden omat viitekehykset saattavat vaikuttaa haastattelun kulkuun. Tämän vuoksi oli haastattelutilanteessa erittäin tärkeää olla johdattelematta haastateltavaa ja antaa hänen kertoa vapaasti omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Ennen haastatteluja tutustuimme teoriaan, ja tämän prosessin aikana pyrimme tulemaan tietoisiksi omista käsityksistämme tutkimusongelmastamme. Tietoisuus omista viitekehysistä auttoi haastattelutilanteissa antamaan haastateltaville mahdollisuuden tuoda esiin heidän omat käsityksensä.

Toiseksi haastateltavat saattavat vastauksissaan ajatella liikaa sitä, mitä heidän odotetaan vastaavan tai mitkä vastaukset voisivat olla sosiaalisesti hyväksyttäviä. Pyrimme tutkijoina luomaan mahdollisimman hyvän haastatteluilmapiirin, jossa haastateltavilla olisi mahdollisimman turvallinen olo ja jossa he uskaltaisivat kertoa todellisia ajatuksiaan ja käsityksiään. Toki haastattelutilanteeseen liittyy sellaisia haastateltavaan vaikuttavia tekijöitä, joihin tutkija ei voi vaikuttaa, mutta emme koe niitä merkittäviksi, sillä tällaisia tekijöitä liittyy jokaiseen tutkimukseen.

Kolmanneksi pohdimme käsitteisiin liittyvää ongelmaa. Kuten olemme jo todenneet, koimme luovuus-käsitteen laajuuden pikemmin mahdollisuutena kuin tutkimukseemme negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Pyrimme kuitenkin varmistamaan, että kaikki haastateltavamme todella ymmärsivät haastattelussa käyttämämme käsitteet niin kuin me itse käsitämme. Emme pyrkineet ohjailemaan käsitteillä haastateltavien vastauksia vaan halusimme varmistaa, ettei käsitteiden erilainen tulkinta johda vastausten ja tutkimustulosten vääristymiseen. Tästä huolimatta saattaa

kuitenkin olla mahdollista, että tutkimuksen luotettavuus kärsii käsitteiden monitulkintaisuudesta. Olemme kuitenkin edelleen sitä mieltä, että käsitteiden moniulotteisuus rikastaa tutkimustamme ja antaa monipuolisia sekä erilaisia näkökulmia tutkimusongelmaamme.

Tutkimusaineiston analyysivaiheessa luotettavuutta tulee tarkastella jälleen tutkijoiden omien viitekehysten näkökulmasta. Tutkijoina meillä on oma menneisyytemme ja tietty viitekehys, jonka kautta tarkastelemme ympäröivää maailmaa ja tutkimuksemme aineistoa. Tämä viitekehys on tärkeää tiedostaa ja pyrkiä mahdollisimman objektiiviseen aineiston tulkintaan. Laadullisessa sisällönanalyysissä on kuitenkin kyse aina tulkinnasta, ja tähän liittyy omat haasteensa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden suhteen. Koimme tärkeäksi kiinnittää huomiota läpi koko analysointiprosessin siihen, ettemme antaneet omien käsitystemme vaikuttaa havaintojen tekemiseen. Tutkijan saattaa olla helpompi poimia aineistosta sellaisia havaintoja, jotka sopivat hänen omaan viitekehukseensä ja toisaalta myös sellaisia asioita ja käsityksiä, jotka ovat todella selkeästi erillisiä tästä viitekehuksesta. Pyrimme tarkastelemaan haastatteluaineistoa tasapuolisesti, jotta kaikki mahdolliset tutkimustuloksiin vaikuttavat tekijät olivat yhtäläisessä asemassa.

Tutkijoina olimme kiinnostuneita mahdollisimman objektiivisen tiedon saamisesta, ja tämän vuoksi kiinnitimme huomiota tutkimuksen luotettavuuden kriteerin täyttymiseen läpi tutkimusprosessin. Tiedostimme tutkimukseemme liittyvät luotettavuuden haasteet, joita syntyy pelkästään valitsemastamme aiheesta johtuen, joten emme pyri tutkimuksessamme ohittamaan luotettavuuden ongelmallisuutta. Toisaalta koemme kuitenkin, että nimenomaan valitsemastamme aiheesta johtuen jouduimme pohtimaan luotettavuutta erityisen paljon koko tutkimuksen ajan. Tämän vuoksi pyrimme olemaan kriittisiä ja huolellisia luotettavuuden pohdinnoissamme.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimusprosessin pohdinta

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että luokanopettajien käsitykset luovasta toiminnasta ja sen ohjaamisesta noudattavat samoja päälinjoja. Luovuus nähdään positiivisena voimavarana, jonka herättely ja tukeminen vaativat opettajalta herkkyyttä ja ammattitaitoa sekä muita resursseja, kuten aikaa ja opettajien välistä yhteistyötä. Keräämästämme aineistosta saimme vastauksen päätutkimusongelmaamme, joten onnistuimme ratkaisemaan tutkimusongelmat. Kuuden luokanopettajan haastatteluista muodostuva tutkimusaineistomme osoittautui tutkimusongelmamme näkökulmasta riittävän kattavaksi, ja luokanopettajien vastauksista saimme mielestämme koottua eheän ja yhtenäisen kokonaisuuden joka vastaa tutkimusongelmamme kysymykseen. Saimme myös mielenkiintoisia vastauksia alaongelmiimme, joiden kautta varsinaisen pääongelmamme vastaus rakentui.

Tutkimusmetodin valinta oli mielestämme onnistunut, sillä tutkimustuloksista muodostui kattava kokonaisuus joka vastasi tutkimusongelmiimme. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä palveli hyvin tutkimuksemme tavoitteita, sillä näin saimme tarkkaan valittujen kysymysten pohjalta kartoitettua opettajien syvällisiä ajatuksia ja käsityksiä luovasta toiminnasta ja sen ohjaamisen haasteista. Tämä ei olisi onnistunut ilman tutkimusmetodin joustavuutta, sillä puolistrukturoitu teemahaastattelu antoi vastaajille mielestämme hyvin tilaa omien näkemysten ja käsitysten perusteelliseen esille tuomiseen. Haastattelemamme henkilöt saivat osittain vapaastikin kertoa omia näkemyksiään, sillä puolistrukturoitu teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä antaa aikaa ja tilaa haastateltavan omien näkemysten esittämiselle. Koimme etenkin haastattelujen aikana hyödylliseksi sen, että haastateltavat saivat kertoa melko vapaasti omista käsityksistään, sillä näin saimme tutkimastamme ilmiöstä enemmän tietoa kuin olisimme esimerkiksi pelkillä kyselylomakkeilla voineet saada.

Saimme tutkimusongelmaamme luokanopettajien haastatteluista hyvin laajan ja monipuolisen vastauksen. Koimme haastateltavien määrän sopivaksi, sillä haastattelu on aikaa vievä tiedonkeruunmenetelmä ja mielestämme saimme enemmän tietoa antamalla valitsemillemme opettajille runsaasti aikaa vastauksien antamiseen sen sijaan, että olisimme haastatelleet

tiukemmalla aikataululla useampia luokanopettajia. Tutkimusaineistoa analysoitaessa ja teoriaa muodostettaessa kävi ilmi, että tutkimusaineiston laajuus oli sopiva. Luokanopettajien haastattelujen vastauksista muodostuu selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, johon olimme tutkimuksellamme pyrkineetkin. Myös tutkimusongelmamme moniulotteisesta luonteesta aiheutuen oli tärkeää, että saimme keskittyä huolellisesti valitsemiemme kuuden luokanopettajan vastauksiin. Vastaukset tarjosivat monipuolisesti tietoa tutkimastamme ilmiöstä. Haastateltavien määrästä aiheutuen emme kuitenkaan ajattele tutkimustulostemme olevan täysin yleistettävissä, mutta toisaalta luovuuden moniulotteisesta luonteesta johtuen huomattavasti suurempikaan haastateltavien määrä ei vielä takaisi yleistettävyyttä. Laadullinen tutkimus pyrkii ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, eikä tämän vuoksi yleistettävyyden kriteerin tarvitse kvalitatiivisessa tutkimuksessa aina täydellisesti täytyä. Pyrimme näiden kuuden haastattelemamme luokanopettajan näkemyksiä analysoimalla selvittämään, minkälaisia käsityksiä luokanopettajat omaavat tutkimastamme ilmiöstä. Vaikka tutkimmekin yleisesti *luokanopettajien käsityksiä*, emme silti voi yksiselitteisesti ja sataprosenttisesti olettaa, että kaikilla luokanopettajilla olisi luovan toiminnan ohjaamisen haasteista samanlaisia käsityksiä. Voimme vain aavistella niin. Tutkimuksemme tulokset yleistämme kuitenkin koskemaan luokanopettajien näkemyksiä, vaikka yleistämisen kriteerin täytyminen laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan aina tarkoituksenmukaista.

Roolimme tutkijoina pyrimme ajattelemaan niin, että omat mielipiteemme ja näkemyksemme eivät ohjanneet haastattelutilanteita ja haastateltavien mielipiteitä. Pyrimme aidon ja objektiivisen tiedon saamiseen, joten yritimme haastattelutilanteissa toimia korostetun neutraalisti antamatta omien viitekehystemme vaikuttaa haastattelun kulkuun. Käsitteet ja kysymykset pyrimme selittämään haastateltavillemme niin että he ymmärtäisivät ne mahdollisimman samankaltaisina kuin me. Näin haastatteluaineistoa analysoitaessa tutkimuksen tulosten vääristyminen mahdollisesta käsitteiden epäselvyydestä aiheutuen saatiin minimoitua.

Valitsemamme tutkimusaihe oli sellainen, josta jokaisella on olemassa jonkinlainen viitekehys. Yritimme olla erityisen huolellisia siinä, ettemme johdatelleet haastateltavien vastauksia. Edelleen läpi koko tutkimusprosessin oli tärkeää pyrkiä katsomaan haastatteluaineistoa erillään omista käsityksistä, ja astua omasta arki-minästä tutkijan rooliin jossa tärkeimpänä tavoitteena oli mahdollisimman objektiivisen tiedon saaminen tutkittavasta ilmiöstä. Tässä mielestämme onnistuimme hyvin, sillä kiinnitimme tähän oman viitekehysten ulkopuolelle astumiseen erityistä huomiota läpi tutkimusprosessin, sen kaikkien vaiheiden aikana. Näin varmistimme mahdollisimman totuudenmukaisen tutkimustuloksen saavuttamisen.

Aloitimme tutkimusprosessimme aivoriihityöskentelyllä, jonka tuotoksena lopullisen tutkimusaiheemme oli tarkoitus muotoutua. Vapaa ideointi mahdollisti sen, että tutkimusongelmaksi lopulta muotoutui aihe, jonka tutkimiseen olimme todella motivoituneita. Halusimme herättää itsessämme tutkimisen palon ja tutkia jotain mielekäästä. Halusimme tutkimusaiheemme olevan aiheeltaan ajankohtainen, ja jonka tutkimisesta ja tutkimustuloksista olisi hyötyä myös muille kasvatusalan työntekijöille. Näiden vaatimusten puitteissa tutkimusongelmamme saavutti lopullisen muotonsa, ja tutkimussuunnitelman teko oli mahdollista aloittaa. Tässä vaiheessa korostimme oman tutkijan roolimme muotoutumista sellaiseksi, että objektiivisen tiedon saavuttaminen olisi tutkimuksessamme ykköskriteerinä, huolimatta omasta mielenkiinnostamme ja viitekehksestämme tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Teoriatietoon perehtymisen ja tutkimusmenetelmän valitsemisen jälkeen aloitimme haastattelukysymysten muodostamisen. Tutkimusongelma ohjasi haastattelukysymysten muodostamista, ja yritimme muotoilla kysymykset mahdollisimman tarkkaan niin, että ne vastaisivat tutkimusongelmaamme. Haastattelurungon punaisena lankana toimivat luovuuden neljä elementtiä, jotka mielestämme toimivat tutkimusongelmamme näkökulmasta hyvin tarkoituksenmukaisella tavalla.

Haastatteluaineiston analysointivaiheessa pyrimme muodostamaan aineistostamme kattavan kokonaisuuden, joka vastaisi tutkimusongelmaamme. Tässä onnistuimme mielestämme hyvin, sillä haastattelun punaisena lankana toimineet luovuuden neljä peruselementtiä varmistivat sen, että luovuuden osa-alueet tulevat käsitellyiksi monipuolisesti. Aineistosta muodostetun teorian tueksi nostimme lainauksia haastatteluaineistosta vahvistamaan tekemiämme päätelmiä. Tämä oli mielestämme omiaan tukemaan muodostetun teorian luotettavuutta.

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan oli mielestämme onnistunut. Tärkein tavoitteemme tutkijoina – eli objektiivisen tiedon tuottaminen tutkimastamme ilmiöstä – täyttyi, sillä kiinnitimme erityistä huomiota tähän läpi koko tutkimusprosessin. Tutkijoina asetimme oman työskentelymme jatkuvan kriittisen arvioinnin kohteeksi ja pyrimme perustelemaan jokaisen tutkimuksessa tekemämme ratkaisun perusteellisesti.

8.2 *Jatkotutkimusaiheita*

Tämä pro gradu –tutkielmamme on hyvin ajankohtainen. Taito- ja taideaineita ollaan jatkuvasti vähentämässä, ja koulutuspoliittisen päätöksenteon suunta näyttää pohjautuvan markkinatalouden vaatimukseen. Aihe on ajankohtainen myös sen vuoksi, että mielestämme olisi syytä päivittää

vanhoja käsityksiä luovuudesta ja saada opettajat huomaamaan luovan toiminnan tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet kaikessa kouluopetuksessa.

Tutkimuksen tehtyäimme koimme, että aiheesta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimuksia. Haastattelimme tutkimukseemme kuutta luokanopettajaa, ja olisi varmasti hedelmällistä laajentaa tutkimusta lisäämällä haastateltavien määrää. Tosin uskoisimme tulosten olevan hyvin samankaltaiset tämän pro gradu –tutkimuksemme kanssa, mutta haastateltavien määrää lisäämällä tarjoutuisi mahdollisuus kuulla erilaisia kokemuksia luovan toiminnan ohjaamisesta. Halusimme kartoittaa luovuutta hyvin monipuolisesti, jotta saisimme siitä mahdollisimman kattavan kuvan. Tämän jälkeen voisi olla mielenkiintoista perehtyä tarkemmin johonkin yksittäiseen luovuuden osa-alueeseen. Lisäksi voisi olla mahdollista saada arvokasta lisätietoa haastattelemalla ja observoimalla oppilaita luovan toiminnan puitteissa. Edelleen voisimme jatkaa omasta tutkimuksestamme, ja tutkia tutkimuksemme tuloksissa mainittujen luovan toiminnan edistämisen keinoja käytännössä koulun arjessa.

Kaiken kaikkiaan luovuus on aiheena erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde, ja tarjoaa varmasti monia mielenkiintoisia näkökulmia, joita tutkimalla kouluopetus voi saada hyödyllistä tietoa opetusmenetelmien kehittämiseen ja luovuuden tukemiseen. Päätämme tämän pro gradu – tutkielmamme seuraaviin ajatuksia herättäviin sanoihin, joissa yksi haastattelemamme opettaja tiivistää hienosti ajatuksen luovuuden olemuksesta.

”Jokaisesta oppilaasta mun mielestä löytyy luovuutta, eikä tarvi olla mikään luova lahjakkuus silti. Niin että jokainen oppilas voisi löytää sen oman tapansa luoda, että me saatais siihen mahdollisuudet... Ei se musta vaadi ees hirveesti rahaa, se on enemmän siellä korvien sisässä oleva asia. Että siihen tarvis rohkaisua, sekä opettajat että oppilaat.”

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993/1995.** Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Amabile, T. M. 1996.** Creativity in Context. Colorado: Westview Press.
- Atjonen, P. 2007.** Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aukeantaus, P. 2007.** Olenko luova? Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Csikszentmihalyi, M. 2005.** Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Käänt. Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas Kustannus. Alkuperäisjulkaisu 1990.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakala, J. 2002.** Luova prosessi tieteessä. Tampere: Tammer-Paino.
- Hakanen, T. 1980.** Luovuus ja sen ohjaaminen. Espoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Heiskanen, M. 2008.** Luova mieli – Lähikuvassa muusikoiden luomisprosessit. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997.** Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Houtz, J. (toim.) 2003.** The Educational Psychology of Creativity. Hampton Press.
- Häyrynen, Y-P. 1994.** Luovuus yhteisössä ja arjessa. Johdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittelyyn. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Ikäheimonen, R. & Vakkuri, K. 1987/1997.** Luova äly. Luovuuden monet kasvot. ”Pimeä kenttä ja perhonen”. Jyväskylä: Gummerus.
- Ilmoniemi, J. 2005.** Näkökulmia luovuuteen ja sen kehittymisen problematiikkaan lapsuudessa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu –tutkielma.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002.** Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus.
- Koski, J. T. 2001.** Luova hierre. Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaation luovuuteen. Jyväskylä: Gummerus.
- Laitila, S. & Väisänen, T. 1999.** Luovuuden kiinniotto: opettajien näkökulmia luovuuden tunnistamiseen ja tukemiseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lehtonen, H. (toim.) 1994a.** Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1. Tampereen yliopisto.
- Lehtonen, H. (toim.) 1994b.** Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Tampereen yliopisto.
- Leskelä, J. 2002.** Taitava ajattelu. Kokonaisvaltainen luovan ajattelun prosessi. Julkaisu C: 1/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) 1998.** Älykkyys – valoa ja varjoja. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2000/2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2002/2006.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Raudsepp, E. 1984. Luovuus. Helsinki: Otava.

Sahlberg, Meisalo, Levonen & Kolari. (toim.) 1994. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Yli-Luoma, P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL Oy Ltd.

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Taustakysymykset

- työssäolovuodet
- koulutus

Yksilö

Miten määrittelet luovan toiminnan?

Miten tunnistat luovan oppilaan luokassasi?

Onko luova oppilas koulun ihanneoppilas?

Luovan toiminnan ja laiskottelun erottaminen?

Luovuus ja älykkyys?

Ympäristö

Opettajan persoonan merkitys luovassa toiminnassa?

Miten tuet luovan toiminnan onnistumista luokassasi käytännössä?

Kouluorganisaation merkitys luovuuden edistäjänä/estäjänä?

Millainen olisi mielestäsi luovan toiminnan ideaali koulussa?

Prosessi

Miten koulu organisaationa ja luovuus sopivat yhteen?

Millaista luova toiminta on luokassasi?

Flow mahdollistuminen koulutyössä?

Produkti

Tulosvastuullisuuden ja produktin arvioimisen merkitys luovassa toiminnassa?

Opetussuunnitelman oppiainekohtaisten tavoitteiden yhteys oppilaan motivaatioon?