

TAMPEREEN YLIOPISTO

Päämääränä luova yhteisö

Tapaustutkimus luovuutta tukevista opetuksen järjestämisen muodoista
Kariston koulussa

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus

Pro Gradu -tutkielma

Matias Myllymäki

Syksy 2011

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia millaisin opetuksen järjestämisen keinoin oppilaiden luovuuden kehittymistä voidaan tukea Lahden Kariston koulussa. Tämän ohella tutkittiin millä keinoilla voidaan tukea luovan yhteisön kehittymistä. Tutkimuksen lähtökohtana oli Päijät-Hämeessä toteutettu Pyri-hanke, jonka tavoitteena on luoda uudenlaista, yrittäjyyteen ja itseohjautuvaan oppimiseen perustuvaa koulukulttuuria.

Perustavana motiivina tutkimuksen tavoitteiden laatimisessa oli huoli suomalaisen koulutuksen asemasta 2010-luvun markkinatalouteen perustuvassa, kilpailua korostavassa yhteiskunnassa. Koulutus nähdään usein vain välineenä tavoiteltaessa kansallista kilpailukykyä globaalissa taloudessa. Kuitenkin koulun ensisijainen tehtävä tulisi perinteisesti olla *sivistävä*, ei *tuottavuutta lisäävä*. Asetelmassa on nähtävissä ristiriita yhteiskunnan odotusten ja toisaalta koulun perinteisen tehtävän välillä. Haasteena on siis luoda hyvinvoivaa koulukulttuuria, joka ei kuitenkaan näivetä kansallista taloudellista kilpailukykyä.

Vaikka tutkimuksen taustalla vaikuttavat kysymykset ovatkin yleismaailmallisia, ei tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena ole ollut tuottaa yleistettävää tietoa koulutuksen järjestämisen keinoista. Tutkimuskohde, Kariston koulu, omine päämäärineen on ollut ensisijainen syy tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus ja näin ollen tutkimusotteeltaan laadullinen. Tutkimuksen toteuttamisessa tehtiin sellaisia metodologisia ja teoreettisia valintoja, joiden avulla voidaan mahdollisimman hyvin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä juuri Kariston koulun näkökulmasta. Tutkija osallistui tiiviisti koulun toimintoihin ja tutustui henkilöstöön ja käytänteisiin. Näin saavutettiin mahdollisimman hyvä tutkimuskohteen tuntemus, mikä on olennaista etnografisessa tutkimuksessa. Ontologisesti tutkimus perustuu hermeneuttis-fenomeologiseen tiedonkäsitykseen.

Tutkimuksen tulokset myötäilevät aiempaa tutkimusta luovuuden tukemisen keinoista ja luovasta yhteisöstä. Tuloksista voidaan kuitenkin erotella joitain Kariston koululle ominaisia, yksilöllisiä piirteitä. Tärkeimpinä luovuuden tukemisen keinoina nähtiin koulun opetushenkilöstön aktiivisuus ja tietotaito, opetuksen pedagogiset perusteet, oppiainerajat ylittävä opetus sekä yhteistoiminnallisuus. Oma vaikutuksensa on myös koulun tiloilla ja ympäristöllä sekä koulun verkostoitumisen myötä syntyvillä asiantuntijakontakteilla. Kariston koulun tapauksessa tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaista olisi keskittyä kehittämään koulun yksilöllisiä vahvuusalueita, joiden myötä voidaan rakentaa myös koulun yhteisöllistä henkeä.

Avainsanat: luovuuden tukeminen, itseohjautuva oppiminen, luova yhteisö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	LUOVUUDEN TUKEMINEN	6
2.1	MITÄ LUOVUUS ON?	6
2.2	ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN	8
2.2.1	<i>Konstruktivistinen oppimiskäsitys</i>	8
2.2.2	<i>Yrittäjyyskasvatus</i>	9
2.2.3	<i>Ongelmalähtöinen oppiminen</i>	11
2.2.4	<i>Lähikehityksen vyöhyke ja rikastava vuorovaikutus</i>	12
2.3	LUOVA YHTEISÖ JA OPPIMISYMPÄRISTÖ	14
2.4	LUOVUUDEN TUKEMINEN KOULUSSA	17
2.4.1	<i>Opettajan ja oppilaan roolit</i>	18
2.4.2	<i>Oppimisen motivaatiotekijät koulussa</i>	20
3	KARISTON KOULU: LUOVUUS PÄÄMÄÄRÄNÄ	22
3.1	TAUSTOJA KARISTON KOULUN KEHITTÄMISHANKKEESTA	22
3.2	RIKASTAVA VUOROVAIKUTUS	23
3.3	TAIDEKASVATUS	25
3.4	LUOVUUTTA TUKEVAT PROJEKTIT	26
3.4.1	<i>Sanataiteellinen luontopolku</i>	27
3.4.2	<i>Runotus</i>	28
3.4.3	<i>Kirjaprojekti</i>	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	30
4.2.1	<i>Tutkimuksen kvalitatiivisuus</i>	30
4.2.2	<i>Taustafilosofia</i>	31
4.2.3	<i>Etnografia</i>	32
4.2.4	<i>Tapaustutkimus</i>	33
4.3	AINEISTONKERUU	33
4.3.1	<i>Havainnointi</i>	34
4.3.2	<i>Haastattelut</i>	35
4.4	AINEISTON ANALYYSI	36
5	TULOKSET	39
5.1	OPETUKSEN PEDAGOGISET PERUSTEET	39
5.2	TAIDEKASVATUS LUOVUUDEN HERÄTTÄJÄNÄ	40
5.3	AKTIIVINEN OPETTAJUUS	42
5.4	AKTIIVINEN JOHTAJUUS	43
5.5	YHTEISTOIMINNALLISUUS – PÄÄMÄÄRÄT JA SUUNNITTELU	44
5.6	YHTEISÖLLINEN KOULUKULTTUURI	46
5.7	OPETUKSEN TALOUDELLISET RESURSSIT	47
5.8	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO	48
6	POHDINTA.....	51
6.1	LUOVUUS KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄNÄ	51
6.2	VOIKO LUOVUUTTA OPETTAA?	53
6.3	LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	54
	LÄHTEET.....	56

1 JOHDANTO

Suomalainen koulu tunnetaan maailmalla PISA-tutkimusten kärkisijoittautujana. Sen vahvuuksiksi on mainittu korkeatasoinen opettajankoulutus, ilmaisuus sekä koulutuksen yleinen arvostus. Tuloksena on ollut instituutio, joka tuottaa valtion pienestä asukasluvusta huolimatta maailmalla pärjääviä osaajia niin tekniikan, taiteen kuin kulttuurinkin osa-alueilla.

Kaiken koulutuksellisen gloorian keskellä olemme kuitenkin joutuneet todistamaan myös kilpailukyvyyn ja taloudellisen kasvun nurjan puolen. Suomalaisten todellinen hyvinvointi on kääntynyt laskuun muun muassa luonnonvarojen tuhlaamisen, individualistisen ihmiskäsityksen ja tuloerojen kasvun myötä (kts. esim. Hoffrén 2008; Himanen 2010). Ääriliikkeet ovat vahvistuneet, populistinen politiikka saanut yhä laajempaa kannatusta ja tyytymättömyys talouteen on lisääntynyt. Kärjistetyin esimerkki tyytymättömyydestä, yhteiskunnan eriarvoisuudesta ja yhteisöllisyyden puutteesta ovat niin sanotut koulusurmat. Lisäksi tätä kirjoittaessani ympäri maailmaa surraan Norjassa tehtyä, yli 70 ihmisen hengen vaatinutta poliittisin motiivein perusteltua verilöylyä. Esimerkit ovat karmivia, mutta todellisia. Hätähuutoja on huudettu ja niihin olisi syytä alkaa vastaamaan.

Koulutuksen muutoksilla voidaan ainakin länsimaissa katsoa olevan vaikutusta koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Suomessa yleinen oppivelvollisuus takaa että jokainen kansalainen käy läpi saman perusasteen koulutuksen ja saa ainakin teoreettisesti yhtäläiset mahdollisuudet toteuttaa omia koulutuksellisia ambitiesi. Toisaalta ”pakollinen” koulu voi olla ihmiselle vankila, mikäli toimintaa ei koeta mielekkääksi.

Päijät-Hämeessä toteutettu Pyri-hanke¹ on yksi esimerkki toiminnasta, jonka tavoitteena on luoda uudenlaista koulukulttuuria. Hanke perustuu teoreettisesti yrittäjyyskasvatuksen eri muotoihin, tavoitteenaan kehittää koululaitosta vastaamaan globaaleja haasteita ja toisaalta tarjoamaan yksilötasolla ratkaisuja jotka tekevät oppimisesta motivoivaa ja kannustavaa. Yksi hankkeen merkittävistä teoreettisista lähtökohdista on luovuuden tukeminen, jonka avulla edellä mainittuja tavoitteita pyritään täyttämään. Luovuus voi ilmentyä monin eri tavoin, mutta yhtäläistä on sisäinen motivoituminen tekemiseen. Luova toiminta voi käsittää

¹ ESR-rahoitteinen Pyri-hanke (2009-2011)

kaiken kuvataiteen tekemisestä mopon polttomoottorin virittämiseen, riippuen siitä minkä yksilö kokee tärkeäksi ja minkä parissa yksilö voi toteuttaa itseään.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty tutkimaan niitä luovuuden tukemiseen liittyviä tekijöitä, joiden avulla nykymuotoisesta koulusta voidaan vähäisin resurssein muovata modernien opetuskäsitysten mukainen, innovatiivinen ja itseohjautuvuuteen perustuva koulu. Tutkimuksen tuloksissa on esitelty tekijöitä, joiden avulla koulusta voidaan kehittää luovuutta tukeva, kunnioitukseen perustuva yhteisö, joka ottaa kuitenkin huomioon myös ympäröivän yhteiskunnan realiteetit. Tutkimuksessa ollaankin näin ollen keskitytty jo olemassa olevien luovuutta ja yhteisöllisyyttä kehittävien rakenteiden ja opetuksen järjestämistä koskevien tekijöiden tarkasteluun. Tutkimuskohteena on Lahdessa sijaitseva Kariston koulu, jonka kehittämiseen tutkimus osaltaan tähtää. Tuloksia ei näin ollen voida suoraan yleistää ohjeistamaan luovuuden tukemista, mutta niitä voidaan käyttää esimerkkeinä tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla.

Tutkielman taustateoria on myös vahvasti yhteydessä tutkimuskohteen, Kariston koulun, kehittämiseen. Teoriaosuudessa on esitelty niitä teoreettisia lähtökohtia, jotka vastaavat koulun henkilökunnan asettamia tavoitteita koulun kehittämiseksi. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi luovuuden tukeminen ja yhteisöllisyys. Pyri-hankkeen osalta koulun kehittämisen teoreettiseksi lähtökohdaksi on esitelty Pekka Himasen (2010) rikastavan vuorovaikutuksen teoria, joka on ollut hankkeen aikana perustana koulun tavoitteiden ja kehittämiskohteiden laatimisessa. Muu tässä tutkielmassa käytetty teoreettinen viitekehys on valikoitunut juuri koulun kehittämiskohteet ja painopisteet huomioiden.

2 LUOVUUDEN TUKEMINEN

2.1 Mitä luovuus on?

Käsitteenä *luovuus* on monimerkityksellisyytensä vuoksi ristiriitainen. Luovuudella voidaan tarkoittaa eri yhteyksissä hieman eri asioita, kuten taiteellista luovuutta tai luovaa ongelmanratkaisukykyä. Yhteistä kaikelle luovalle toiminnalle on kuitenkin kyky löytää uudenlaisia näkökulmia eri ilmiöihin. Nämä näkökulmat voivat ilmentyä esimerkiksi kykyinä säveltää musiikkia, maalata tauluja tai kehittää matemaattinen kaava. Toisin sanoen luovuuden muodot voivat olla käytännössä hyvin erilaisia, mutta niitä yhdistää eräänlainen avoin suhtautuminen ja taito nähdä asiat uudella tavalla. Luovuus voidaan ristiriitaisuutensa vuoksi nähdä joko rikkautena tai taakkana, positiivisena lahjana tai yhteiskunnan normeista vieraannuttavana sosialisointi esteenä (Uusikylä 2002, 42). Luovuus voi olla ihailtava ominaisuus tai ilmentyä erilaisuutena ja outoutena (Tan 2004, 278). Useat tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että jokaisella yksilöllä on mahdollisuus olla luova, sillä luovuus ilmenee niin monin eri tavoin. Luovuutta voidaan toisaalta myös edistää löytämällä yksilön vahvuusalueet ja kehittämällä niitä. (kts. esim. Gardner 1993; Singer 2004).

Usein luovuudesta puhuttaessa mainitaan käsitteitä kuten älykkyys tai lahjakkuus. Luovuus voikin ilmentyä samalla tavoin kuin älykkyys, vaikka varsinaisesti luovuus ei tarkoita samaa. Luova ihminen ei välttämättä ole erityisen älykäs, vaikka tietyt piirteet voivatkin olla samankaltaisia. Muun muassa Gardner (1993) on teoriassaan liittänyt luovuuden määrittelyyn älykkyyteen rinnastettavia käsitteitä. Gardnerin määritelmässä luovuudella on kahdeksan ilmentymisen osa-alueita, eli intelligenssiä, joiden sarjoilla ihminen voi olla luova: 1) loogis-matemaattinen-, 2) kielellinen-, 3) spatiaalinen-, 4) musiikillinen-, 5) kehollis-kinesteettinen-, 6) intersoonallinen-, 7) intrapersonallinen- sekä 8) naturalistinen intelligenssi. Yksilö voi Gardnerin mukaan olla lahjakas joko yhdellä tai usealla edellisistä osa-alueista, mutta hänen ei välttämättä tarvitse olla huippuälykäs. Rationaalisen päättelyn ja perinteistä älykkyyttä vaativien toimintojen sijaan tärkeää on luova ongelmanratkaisukyky erilaisissa tilanteissa. (Gardner 1993; kts myös: Runco 2004.)

Luovuuden ilmenemisessä olennaista on yksilön persoonallisuus. Luovuus voidaankin nähdä yhtäältä persoonallisuuden piirteenä ja toisaalta tapana tehdä asioita persoonallisuuden kautta. Tiedetyt persoonallisuuden piirteet tukevat luovuuden esiintuomista, toiset puolestaan voivat kätkeä luovuuden esimerkiksi epävarman itsetunnon taakse (Uusikylä 2002, 45-46). Vaikka persoonallisuus onkin aina sidoksissa perimään, voidaan myös persoonallisuuden piirteisiin (kuten luovuuteen) vaikuttaa myös ympäristötekijöitä muuttamalla. Sawyer (2010, 366-367) korostaakin sosiaalisen ympäristön merkitystä luovuuden kehittymiseen. Yksilölliset ominaisuudet, kuten älykkyys, ajattelu ja persoonallisuus, muodostavat perustan luovuudelle, mutta ympäristöllä on huomattavan suuri merkitys luovuuden ilmenemisessä. Esimerkiksi koulumaailmassa luovuuden kehittyminen tapahtuu luokkahuoneissa, joissa tapahtuu sosiaalista vuorovaikutusta. Näin ollen luovuuskin tulisi ymmärtää yksilötason ohella ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen tuloksena. Näin ollen ympäristö ja sosiaalinen ilmapiiri voidaan nähdä yhtenä osatekijänä luovuuden kehittämisessä. (Sawyer 2010, 378.)

Toisaalta Ericsson (1996, 22-23) korostaa luovuuden ja lahjakkuuden synnyssä harjoittelun ja kovan työn merkitystä yli perinnöllisten ominaisuuksien. Hänen mukaansa lahjakkuus ja luovuus ovat ensisijaisesti sellaisia ominaisuuksia, joita voidaan kehittää määrätietoisella ja yksilön vahvuudet huomioivalla harjoittelulla. Teorian mukaan luovuus olisikin siis älykkyteen liittyvän perinnöllisen persoonallisuudenpiirteen sijasta kehitettävissä oleva ominaisuus, jota tietyt persoonallisuudenpiirteet vain tukevat. Ericsson tukee väitteensä tutkimuksiinsa, joiden mukaan luovasti lahjakkaat yksinkertaisesti harjoittelevat tehokkaammin kuin alempitasoiset kollegansa. Teorian mukaan luovuuden kehittämisessä olisikin olennaista tukea luovuutta oikeanlaisin menetelmin ja yksilölliset vaihtelut huomioiden. (Ericsson 1996.)

Csikszentmihályin (Uusikylä 1999, 13) mukaan luovuus voidaan jakaa kolmeen kuvaavaan elementtiin: 1) luova persoona, 2) kenttä ja 3) erityisala. Luovaan toimintaan tarvitaan siis luovan yksilön ohessa ympäristö (kenttä), jossa yksilö voi luovuuttaan toteuttaa. Kentällä tarkoitetaan niitä ihmisiä, jotka toimivat luovan henkilön kanssa samalla erityisalalla. Näin ollen luovuudella on aina olemassa myös ympäristöön liittyvä ulottuvuus, joka vaihtelee riippuen yksilön mielenkiinnon kohteista ja luovuuden persoonallisista piirteistä. Luovuuden ja älykkyuden eroavaisuus voikin olla juuri luovuuteen liittyvät motivaatiotekijät, mitkä näkyvät erityisalan muodossa; yksilö voi olla luova yhdellä tai useammalla osa-alueella, riippuen yksilön valinnoista. Näin luovaan toimintaan rinnastuvat myös motivaatiotekijät.

2.2 Itseohjautuva oppiminen

Yksi luovuuden tukemiseen liitettävistä opetuksen järjestämisen muodoista on itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvalla oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppimistapaa, jossa oppiminen tapahtuu oppijan aktiivisen toiminnan kautta, eikä opettajajohtoisesti, kuten behavioristinen oppimiskäsitys olettaa. Itseohjautuva oppiminen vaatii sisäistä motivaatiota oppimiseen, eli oppiminen on itsessään motivoivaa, eikä ulkoisia motivaattoreita kuten palkintoja tai rangaistuksia, tarvita. (mm. Byman 2002.) Itseohjautuvan oppimisen ja luovuuden yhdistävä tekijä onkin juuri sisäisesti motivoitunut oppiminen, sillä kummassakin tapauksessa toiminta on parhaimmillaan silloin, kun tekeminen on itsessään palkitsevaa. Niin luonnontieteilijä kuin taidemaalarikin saa aidoimmillaan innoituksensa tekemisestä itsestään, eikä suinkaan palkkioista joita tekemisestä tai tuotoksesta voi seurata. Näin ollen itseohjautuva oppiminen ja luovuuden tukeminen saavat yhtäläisiä merkityksiä. Vaikka tässä tutkimuksessa itseohjautuva oppiminen nähdään pikemminkin instrumentaalisenä arvona luovuuden kehittymisen tavoittelussa, voi asetelma olla tilannesidonnaisesti myös päinvastainen.

Seuraavassa esitellään muutamia keskeisimpiä teorioita itseohjautuvan oppimisen taustalta. Kaikki esitellyt teoriat ovat vaikuttaneet joko suoraan tai välillisesti Kariston koulun kehittämis- ja tutkimusprojektiin, vaikka tutkimustuloksissa aiheita ei suoranaisesti käsitellä. Lukijan kannalta on kuitenkin olennaista tietää mihin Kariston koulun kehityshanke perustuu ja millaiset taustateoriat ovat vaikuttaneet kehityksen suuntaan.

2.2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Vaikka konstruktivismi on lähtökohtaisesti epistemologinen tietoteoria, eikä yksinomaan oppimisteoria, käytetään sitä tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti juuri kuvaamaan nykyaikaista oppijalähtöistä oppimiskäsitystä tai oppimisteoriaa. Lähtökohtaisesti konstruktivismilla kuitenkin tarkoitetaan näkemystä siitä, mitä tieto on tai sitä miten ihminen tietoa hankkii. Samoin kuin konstruktivismin käsite on monitahoinen sen määrittämisen tasolla, on konstruktivismi ”koulukuntana” jakautunut. Erilaisten painotuksien yhdistävänä tekijänä voidaan pitää tiedonkäsitystä, jonka mukaan tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa, eikä siis objektiivista tai suoraan siirrettävissä olevaa kuvaa ilmenevästä maailmasta. Näin ollen oppiminenkaan ei voi olla vain olemassa olevan tiedon vastaanottamista, vaan vaatii oppijalta aktiivista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa. Oppimisprosessin aikana oppija rakentaa ymmärrystään maailmasta ja elämän ilmiöistä, tukeutuen aiemmin opittuihin tietoihin ja

käsityksiin. Oppiminen nähdään aina myös sosiaalisena tapahtumana, eli yksilö oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Tynjälä 1999, 162-163.)

Konstruktivistisen oppimisteorian, aivan kuten kaikkien muidenkin koulutusta ja kasvatusta koskevien teorioiden, kehittymiseen on vaikuttanut muutokset yhteiskunnassa. 1900-luvun lopulla länsimainen yhteiskuntajärjestys muuttui merkittävästi kun teollisuutta vietin halvemmän työn maihin ja länsimaista katosi tärkeitä työllistäjiä. Tämä edelleen käynnissä oleva muutos on vaatinut koulutukselta uudistumista. Ojanen (2006, 38-41) kuvaileekin konstruktivistisen oppimiskäsityksen syntyneen juuri yhteiskunnan muutoksen ja sen tuomien uudenlaisten vaatimusten edessä; konstruktivismi oli vastaus tarpeeseen.

Kun konstruktivistisen oppimiskäsityksen eräänlaisena vastakohtana pidetyssä behavioristisessa oppimisessa oppijan rooli oli passiivinen tiedon vastaanottaja, nähdään se konstruktivistisen oppimisteorian valossa pikemminkin tiedon käsittelijänä ja tulkitelijana. Oppijalle merkityksellistä on ymmärtää asiat osana omaa kokemusmaailmaansa, jotta oppimisesta tulisi mielekästä ja merkityksellistä. Muun muassa elinikäisen oppimisen käsite on syntynyt juuri konstruktivistien oppimisteorian myötä.

Ojanen (2006, 43) kuvailee konstruktivistisen oppimisen rakentuvan useiden eri tekijöiden kautta. Ojaseen mallissa keskiössä on tiedon konstruointi ja ajattelun kautta syntyvä tieto, joka syntyy lopulta aistihavaintojen välityksellä. Havaintoihin vaikuttavat puolestaan oppimisympäristö, yksilön fyysinen ja psyykinen tila, yksilön kokemukset ja oppimishistoria sekä yksilön oma metakognitiivinen taso. Olennaista Ojaseen mallissa on ymmärtää oppimisen olevan joukko monien muuttujien yhteisvaikutusta, eikä pelkästään yksittäinen kommunikaatioon perustuvan muistijäljen syntyminen. Mielekkäässä ja yksilön kehityksen kannalta merkityksellisessä oppimisessä otetaan huomioon eri tekijät ja pyritään luomaan oppimiselle sellaiset sisäiset ja ulkoiset edellytykset, jotka tukevat yksilön ajattelua ja tiedon konstruointia.

2.2.2 Yrittäjyyskasvatus

Yrittäjyyskasvatuksen käsite on tietyllä tasolla ongelmallinen. Sana ”yrittäjä” perustuu vahvasti taloustieteelliseen perinteeseen, kun taas käsite ”yrittelijäisyys” heijastelee jotakin laajempaa yksilön persoonallisuudenpiirteeseen viittaavaa. Yrittäjyyskasvatus onkin saanut kasvatustieteen kentällä ristiriitaisen vastaanoton, sillä termi voidaan ymmärtää eri tavoin. Myös tieteellisesti yrittäjyyskasvatuksen käsite on laaja ja sen voidaan sanoa käsitteellisesti kattavan kaikki yrittäjyyden muodot ja niiden välisen vuorovaikutuksen (Kyrö & Ripatti 2006, 19). Tässä

tutkimuksessa yrittäjyyskasvatus nähdään keinona toteuttaa opetusta ongelmaperustaisesti, yksilön intressit huomioiden. Tällöin voidaan puhua myös yrittäjämäisestä oppimisesta, sillä yrittäjyyskasvatuksen keinoja käytetään pääasiassa opetuksen metodologisina ratkaisuin, ei suoranaisesti opetuksen ideologiana. Pihkala ja kumppanit (2011, 28-30) kuvailevatkin yrittäjyyskasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena tekemisen kautta syntyvän asennekasvatuksen, sillä yrittäjämäisen asenteen omaksuminen luo lopulta halun oppia ja rohkeuden kokeilla uutta. Yrittäjyyskasvatuksen tarkoitus ei ole luoda kouluihin markkinataloudesta aatemaailmansa ammentavaa kilpailuhenkeä, vaan korostaa jokaisen oppilaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan opiskeluunsa (Pihkala, ym. 2011). Yrittäjyyden sijaan voitaisiinkin puhua yrittelijäisyydestä, jotta välttyttäisiin voimakkaasti talouselämään rinnastettavilta mielikuvilta.

Lehtonen ja Vertanen (2006, 175) kuvailevat yrittäjyyskasvatuksen muodostavan taustan yrittäjyydessä tarvittavien työskentelytaitojen opettamiseen. Heidän mukaansa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on kuvailtu sisällöllisesti yrittäjyyskasvatukseen liittyviä aiheita, muun muassa liittyen oppimisympäristöön, toimintakulttuuriin sekä työtapoihin. Näin ollen yrittäjyyskasvatus on sisäänkirjoitettuna opetussuunnitelmissa, vaikkei nimeä suoranaisesti käytettäisikään. Myös Kyrö ja Ripatti (2006, 12) kuvailevat modernin yhteiskuntarakenteen vaativan yrittäjyyskasvatuksen tarjoamista. Yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen painopiste onkin muuttunut sen olemassaolon tarpeellisuuden todistelusta opettamisen muotojen tutkimukseen. Kaiken kaikkiaan yrittäjyyskasvatus ja sen eri muodot ovat vahvasti läsnä nykyaikaisessa koulutuspolitiikassa, kun koulutuksen reformaation keinoin tavoitellaan uudenlaista hyvinvointiyhteiskuntaa. (Kyrö & Ripatti 2006, 12-13.) Kyrö (2006, 106) korostaa yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuuden riippuvan kuitenkin siitä, miten epävarmuus ja riskinotto soveltuvat koulumaailmaan. Yrittäjyyskasvatuksen on todettu olevan tehokasta vain kun oppija pystyy irtautumaan epävarmuudesta ja oppimaan riskien ottamista. Etenkin riskinottokyky on perinteisesti rinnastettu luovaan toimintaan, sillä luova henkilö ei voi pelätä epäonnistumista. Usein parhaat keksinnöt ja innovaatiot syntyvätkin juuri niin sanotun ”yrittäjä-erehdys” –menetelmän myötä.

Muun muassa Kyrö ja Ripatti (2006) kuvailevat yrittäjyyskasvatuksen alakäsitteiksi yrittäjämäisen opettamisen ja oppimisen. Etenkin alakoulussa yrittäjyyskasvatuksesta tulisi puhua juuri ”yrittäjämäisenä” kasvatuksena tai yrittelijäisyyskasvatuksena, jonka tavoite on luoda lapsista itsenäisesti ohjautuvia ja ajattelevia kansalaisia. Kaikista ei voi tulla yrittäjiä, mutta jokainen voi elämässään olla yrittelijäs, innovatiivinen ja luova. Samalla jokaiselle pitää antaa mahdollisuus keskittyä opiskelussaan omiin mielenkiinnon kohteisiin sen sijaan, että vain kerrotaan opeteltavat asiat ja toivotaan oppilaiden sisäistävän tiedot.

Yksi tämän tutkimuksen kannalta huomioonotettava tekijä puhuttaessa yrittäjyyskasvatuksen teoreettisista lähtökohdista on yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen pääsääntöinen kohde: valtaosa suomalaisesta yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksesta keskittyy yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen korkeakouluissa tai työhön valmistavissa oppilaitoksissa. Näin ollen monet teoreettiset lähtökohdat eivät sovellu sellaisenaan tämän tutkimuksen päämääriin, sillä tutkimuskohteena toimii alakoulu. Luovuuden kehittämisen muodot riippuvat merkittävästi kontekstista, jossa luovuuden tukemista toteutetaan. Tiedyt perustavanlaatuiset, luovaan toimintaan liittyvät tekijät (kuten riskinottokyky ja luova ongelmanratkaisukyky) vaikuttavat kuitenkin taustatekijöinä oppijan ikätasosta ja opetuksen tavoitteista riippumatta.

2.2.3 Ongelmalähtöinen oppiminen

Niin yrittäjyyskasvatuksen kuin myöhemmin tässä tutkimuksessa esiteltävän rikastavan vuorovaikutuksenkin taustat voidaan johtaa ongelmalähtöisen oppimisen pedagogiaan (Problem Based Learning, PBL) (mm. Boud & Feletti 1999, 16-18), jossa opetuksen lähtökohtana on oppilaan tai opiskelijan oma tiedonhankinta spesifin ongelman ratkaisemiseksi. Tämä opiskelumuoto on kehitetty lähtökohtaisesti sellaisten tieteenalojen opetukseen, joissa ratkaistavat ongelmat ovat selvärajaisia ja ratkaistavissa olevia. Esimerkiksi lääketieteen opiskelussa PBL-menetelmää käytetään yleisesti.

Vaikka tässä tutkimuksessa ongelmalähtöisestä oppimisesta puhutaan lähinnä opetuksen järjestämisen menetelmänä, on teoria todellisuudessa huomattavasti monimuotoisempi. Käsitteen tasolla ongelmalähtöinen oppiminen onkin haasteellinen määrittää, sillä yrittäjyyskasvatuksen tavoin sekin voidaan ymmärtää hieman eri tavoin. Usein ongelmalähtöistä oppimista käytetäänkin juuri opetuksen järjestämisen keinona, vaikka pohjimmillaan teoriassa on kyse syvemmästä opetuksen filosofiasta. Ongelmalähtöinen oppiminen vaatiikin puhtaimmillaan myös oppijalta teorian taustafilosofian ymmärtämistä, sillä vain siten oppimisen itseohjautuvuus voi toteutua mielekkäällä tavalla. (Lähteenmäki, Poikela & Poikela 2002, 25-26.)

Taustafilosofian ohella ongelmaperustaisen oppimisen toteuttaminen vaatii muutoksia myös opetussuunnitelmaan. Parhaimmillaan PBL-menetelmä perustuu eri opetussisältöjen integroimiseen laajemmiksi kokonaisuuksiksi, eikä näin ollen vain yhden oppiaineen sisältöjen käsittelemistä ongelmaperustaisesti voida todellisuudessa kutsua ongelmaperustaiseksi oppimiseksi. Toisin sanoen aito PBL-menetelmän mukainen oppiminen on mahdollista vain

muokkaamalla koko opetussuunnitelma vastaamaan menetelmän vaatimuksia. Näin teoriasta saadaan irti sen todellinen potentiaali, eikä sen käyttäminen jää ainoastaan pinnalliselle tasolle. (Poikela & Poikela 2005, 38-40.)

Muun muassa Chen (Lähteenmäen, Poikelan & Poikelan mukaan) kuvailee PBL–menetelmän taustavaikuttajiksi kokemuksellista oppimista sekä konstruktivismia, sillä myös ongelmalähtöisessä oppimisessä olennaisinta on oppijan aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Chenin mukaan tuloksellisinta ongelmalähtöistä oppimista syntyisi jos opetussuunnitelmaan integroitaisiin aineksia eri oppiainekokonaisuuksista. (Lähteenmäki, Poikela & Poikela 2002, 27.) Tämä ajattelutapa perustuu lähinnä korkeakouluopetuksen järjestämiseen, mutta toisaalta vaatimus heijastelee ongelmalähtöisen oppimisen tarpeita nuorempien oppilaiden opetuksessa; jotta oppilas voisi omatoimisesti ohjautua opiskelemaan haluamaansa aihetta, tulisi siihen antaa mahdollisuus myös opetussuunnitelmatasolla. Tämä puolestaan luo vaatimuksen opetuksen uudelleenlaiselle järjestämiselle, sillä jotta voidaan aidosti puhua itseohjautuvasta oppimisesta, ei taustalla tulisi olla minkäänlaisia oppimista ohjaavia instansseja, kuten perinteistä opetussuunnitelmaa.

Kuitenkin muun muassa Bob Ross (1999, 45-46) kuvailee opetussuunnitelman voivan olla suunniteltu silmälläpitäen ongelmalähtöistä oppimista. Tällaisessa opetussuunnitelmassa niin opetussisällöt kuin opetusmenetelmätkin on kirjattu huomioiden ongelmakeskeisen oppimisen vaatimukset. Vaikka itse opiskelu tapahtuisikin oppijan ratkaistessa hänelle asetettuja ongelmia, itseohjautuvasti, voi taustalla silti olla suunnitelma jonka mukaan erilaisia ongelmia tarjotaan. Tämä ajattelutapa tosin keskittyy vain ja ainoastaan PBL –menetelmän käyttämiseen opetuksessa, eikä ole suoraan johdettavissa esimerkiksi Himasen kuvailemaan rikastavan vuorovaikutuksen teoriaan, joka puolestaan perustuu vahvasti yksilön itse itselleen asettamien haasteiden ratkaisemiseen. Opetussuunnitelmatyössä tulisi kuitenkin ymmärtää uudenlaisen pedagogiikan mahdollisuudet ja luoda vaadituista opetussisällöistä väljempi kokonaisuus ja keskittyä vaatimuksissa tarkkarajaisten tietojen sijasta taitojen oppimiseen sekä henkisen kasvun tavoitteisiin. Näin myös opettajalle jätettäisiin tilaa luoda opetustilanteista enenevässä määrin oppijalähtöisiä. Opettajalle jäisi tällaisessa opetuksessa enemmän ohjaajan rooli, aivan kuten konstruktivistinen oppimisteoria optimaalisen opettajan roolin määrittää. (Ojanen 2006, 56.)

2.2.4 Lähikehityksen vyöhyke ja rikastava vuorovaikutus

Nykyinen kollaboratiivisen oppimisen tutkimus pohjaa muun muassa Vygotskyn sosiokulttuuriseen näkemykseen. Vygotskyn kulttuurihistoriallisesta suuntauksesta lähtöisin olevan

sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan uusien asioiden oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa, usein taitavamman ja aloittelevan suoriutujan välisessä vuorovaikutuksessa. Vygotskylaisessa traditiossa kollaboraatiota onkin tarkasteltu pitkälti ekspertin ja noviisin välisenä vuorovaikutuksena (Häkkinen & Arvaja 1999, 207-208).

Pekka Himasen (2010) rikastavan vuorovaikutuksen - etenkin teorian koulutukseen liittyvien asioiden - perusta ulottuu Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen periaatteeseen (Vygotsky 1982). Vygotskyn teoriassa oppija oppii ja kehittyy parhaiten silloin, kun hän voi opiskella riittävän vaikeita aiheita, joista hänellä on kuitenkin olemassa tietyt perustaidot. Tällaisessa oppimisessa olennaista on oppijaa itseään kehittyneemmällä tasolla oleva ihminen, joka tuo oppimistilanteeseen oppijalle haasteellisia tehtäviä. Toinen, kehittyneempi oppija tuo siis oppimistilanteeseen omat tietonsa ja taitonsa, joiden avulla kehittymättömämpi oppija voi löytää uusia tapoja oivaltaa asioita. Oppiminen on tuloksellista vain silloin, kun opittavat aiheet ovat oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, eli haastavat oppijan ajattelemaan. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun opettaja opettaa sellaista asiaa, joka on oppijan lähikehityksen vyöhykkeen mukainen. Vygotskyn tekemien tutkimusten mukaan oppija, joka osaa tietyt aritmetiikan perustaidot, pystyy ymmärtämään esimerkiksi haastavia aritmeettisia tehtäviä jos hänelle näytetään tehtävien vastaus. Oppija ei kuitenkaan voi ymmärtää tehtävää, joka perustuu sellaiseen matematiikan osa-alueeseen jota hän ei ole opiskellut, vaikka hänelle näytettäisiinkin vastaus. Näin ollen opettajan tulisikin kulkea opetuksessaan sopivasti oppijan kehityksen edellä, eikä keskittyä opettamaan niitä asioita, jotka oppija jo osaa.

Myös Himasen teoriassa opettajan rooli on merkityksellinen. Oppimistilanteessa oppijan tukena tulisi aina olla oppijaa itseään kehittyneempi ja osaavampi aikuinen, joka oikeanlaisilla kysymyksillä ja ohjeilla johdattaa oppijan kohti tiedon syvempää lähdeä. Tällaisen opettajan, tai ”mentorin” ei Himasen teorian mukaan tarvitse tietää kaikkea opiskeltavasta aiheesta, vaan tärkeää on juuri oikeanlaisten kysymysten asettelu. Oppimista ohjaavien kysymysten esittäminen pitää yllä oppilaan opiskelumotivaatiota ja näin rohkaisee oppilasta kehittymään yhä pidemmälle. Samoin opettajan tehtävän on luoda oppimistilanteiden vuorovaikutusta joka perustuu arvonantoon ja luottamukseen.

Toisaalta olennainen osa rikastavan vuorovaikutuksen teoriaa on vertaisoppiminen ja vertaisilta saatu rakentava palaute. Oppimisessa voidaan katsoa olevan useampia eri ulottuvuuksia, kuin ainoastaan perinteinen tiedollisten tai taidollisten taitojen oppiminen. Oppimistilanteessa, vaikka perinteisessäkin, oppilas joutuu etenkin koulumaailmassa kohtaamaan sosiaalisia tilanteita ja näin oppiminen saa erilaisia merkityksiä. Toisten oppilaiden kanssa käyty vuorovaikutus voi parhaimmillaan kannustaa oppilasta eteenpäin omassa opiskelussaan, pahimmillaan viedä kaiken

halun kehittymiseen. Tärkeää olisikin luoda kouluun ja luokkiin sellainen ilmapiiri, joka perustuu toisen kunnioittamiseen sekä rohkaisevan ja rakentavan palautteen antamiseen. Näin oppimisprosessi tukee tiedollisten valmiuksien kehittymisen ohella myös kognitiivisia taitoja sekä ihmissuhdetaitoja. Myös itseluottamus paranee. Kaiken kaikkiaan tällainen rakentava ja ”rikastava” vuorovaikutus luo ympärilleen kehän, joka ruokkii jokaista yhteisön jäsentä kehittymään ja oppimaan. Oppimisen olemus muuttuu siis palkittavan tai rangaistavan toiminnan sijaan tavoiteltavaksi itseisarvoksi.

2.3 Luova yhteisö ja oppimisympäristö

Yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä lähtökohdista on yhteisön vaikutus oppijan luovuuden tukemisessa. Yhteisön ja ympäristön merkitys on tärkeä kaikessa oppimisessa, mutta luovassa toiminnassa oppimisympäristö ja oppimisyhteisö saa erityislaatuisen merkityksen. Etenkin lasten luovuuden kehittämisessä yhteisöllä on merkittävä asema oppimisen motivaation ylläpitämisessä ja luovien prosessien edistämässä. Seuraavassa tarkastellaan luovien yhteisöjen piirteitä ja luovia oppimisympäristöjä.

Luovuutta ja lahjakkuutta paljon tutkinut Kari Uusikylä (2000, 215-216) kuvailee luovan yhteisön tunnuspiirteiksi seuraavat tekijät:

- luottamus ihmisiin
- vapaus
- leikinomaisuus
- riskinottamisen salliminen

Näihin neljään peruspilariin voidaan tukea myös luovan yhteisön kehittämisen tavoitteet, esimerkiksi koulussa. Luottamukseen perustuva ilmapiiri luo puitteet yksilön vapaalle luovuuden kehittymiselle, eikä riskinottoa pelätä, vaan kokeilu epäonnistumisineen nähdään mahdollisuutena kehittää jotakin uutta ja arvokasta. Uusikylä pohtiikin mihin juhlapuheissa peräänkuulutettu luovuuden tukeminen on käytännön tasolla jäänyt, sillä yhä edelleen kasvatus niin kotona kuin kouluissa perustuu perinteiseen behavioristiseen palkkio/rangaistus -menetelmään. Vaikka luovuus voidaankin nähdä myös kielteisenä kilpailua ja tuloksellisuutta ruokkivana tekijänä, tulisi Uusikylän mukaan luovuus nähdä sen sijaan rikkautena ja yhteisöllisyyttä kehittävänä voimavarana. Tämä edellyttää kuitenkin luovuuden käsitteen ymmärtämistä ja luovan yhteisön ylläpitoa.

Toinen, hieman laajempi näkemys luovan organisaation piirteistä löytyy Göran Ekvallin teoriasta. Uusikylä (1999, 73) kuvailee Ekvallin kehittelemät luovan organisaation piirteet seuraavasti: 1) työn haasteellisuus, 2) vapaa ilmapiiri, 3) keskinäinen luottamus, 4) leikkimielisyys, 5) rakentavat väittelyt, 6) hedelmälliset konfliktit ja 7) riskinottohalukkuus. Edellä kuvailtu Uusikylän oma luokittelu perustuu pitkälti Ekvallin luokitteluun, vaikkakin on hieman suppeampi. Merkittävimpinä eroavaisuuksina Uusikylän neljään luovan yhteisön tunnuspiirteeseen on Ekvallin listalla olevat ”rakentavat väittelyt” sekä ”hedelmälliset konfliktit”. Nämä termit heijastelevat teorian varsinaista käyttökohdetta, työyhteisön luovuuden tukemista, mutta mikseivät sopisi myös kouluun. Mikäli ajatellaan koulutuksen päämääräksi oppilaan valmistamista tulevaan työelämään, olisi perusteltua tuoda työelämässä tarvittavia elementtejä myös opetukseen.

Kolari, ym. (1993) ovat pohtineet luovan ongelmanratkaisun tukemista koulussa. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytäänkin hieman erilaiseen luovuuden tukemiseen, voidaan muutamia ajatuksia nostaa esimerkeiksi tässäkin yhteydessä. Kolari, ym. (1993, 35) korostavat luovan työskentelyn perustuvan positiivisen ja kannustavaan suhtautumiseen toisia ihmisiä kohtaan. Olennaista on myös ottaa huomioon se tosiasia, ettei positiivisuus synny aina itsestään, vaan ilmapiiri täytyy rakentaa ja sitä pitää huoltaa. Toisin sanoen luovuus ja sen tukeminen vaatii taustalleen sellaista aitoa yhteisöllisyyttä, joka perustuu luottamukseen ja toisen kunnioitukseen ja jonka jäsenet osaavat tietyt rakentavan vuorovaikutuksen perussäännöt. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 233-234) puolestaan korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilön itsearviointin taitojen kehittämisessä. Itsearviointi on tärkeä osa luovaa prosessia, sillä vain omaa työtä kriittisesti tarkasteltaessa voidaan luovasta produktista löytää kehittämisen kohteita. Vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden avulla yksilö joutuu pohtimaan omia tietojaan ja taitojaan suhteessa kohtaamiinsa ongelmiin ja tehtäviin.

Vaikka luova työskentely nähdään usein yksilökeskeisenä ja yksilön autonomiaa korostavana toimintana, voidaan luovuuden tukemista hyödyntää myös yhteisöllisen ja toista kunnioittavan ilmapiirin luomisessa. Toisia kunnioittavan käyttäytymisen taustalla vaikuttavat Luukkaisen ja Wuorisen (2002, 125) mukaan lapsuudessa opitut vuorovaikutustaidot sekä hyvän käytöksen säännöt. Tällaisten käyttäytymisen normien opettamisessa koululla on perinteisesti ollut iso merkitys, mikä korostuu entisestään individualismia ja yksilön vapautta huokuvassa yhteiskunnan nykytilassa. Luukkainen ja Wuorinen (2002, 125) toteavatkin suomalaisen kulttuurin ymmärtäneen vapauden käsitteen väärin, sillä usein vapaus ja avoimuus ymmärretään irrottautumisena perinteisistä käyttäytymissäännöistä ja kunnioittavasta tavasta kohdata ihmisiä. Esimerkkeinä he mainitsevat muun muassa oven avaamisen, kohteliaan puhutavan ja tervehtimisen.

Miten otsikossa mainittu luovuuden tukeminen sitten liittyy perinteisiin käyttäytymissäntöihin? Himanen (2010) käyttää hyvästä, toista kunnioittavasta käyttäytymisestä termiä arvonanto. Myös arvonannon tarkoitus on luoda yksilöiden välille kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiiri, joka osaltaan antaa yksilölle tilaa toimia omien mieltymystensä ja intressiensä mukaisesti. Toisin sanoen toista kunnioittava, yhteisöllinen ilmapiiri tarjoaa hedelmällisen maaperän luovuuden syntymiselle; toista kunnioittavassa yhteisössä ei rajoiteta yksilön mahdollisuuksia toimia luovasti tai riskejä ottaen. Parhaassa tapauksessa yksilön luovaa toimintaa myös tuetaan ja kannustetaan. Toisen tekemiselle annetaan siis arvoa ja kunnioitetaan toisen saavutuksia ja mielipiteitä.

Luovan yhteisön kehittämisessä, etenkin koulusta puhuttaessa, voidaan pitää tärkeänä että yhteisön jäsenet (oppilaat ja opettajat koulussa) valmistavat yhteisiä tuotoksia. Esimerkiksi ryhmissä toteutetut projektit sisältävät sekä sosiaalisia, emotionaalisia että episteemisiä merkityksiä. Kouluyhteisön kohdalla luovuuden tukemisessa olennaista olisikin yhteistoiminnallisuus ja siihen perustuva tiedon rakentaminen, eikä perinteinen ”annetun” tiedon muistaminen ja opettelu (Tynjälä 1999, 176-177). Mielekkäästi rakennetut oppimiskokonaisuudet voivat siis samalla tukea samalla luovuutta ja kehittää esimerkiksi tiedonhakutaitoja, mutta myös parantaa yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja.

Yksi yhteisöllisen oppimisen muodoista on muun muassa Häkkisen ja Arvajan (1999, 208-209) kuvailema kollaboratiivinen oppiminen. Kollaboratiivisen oppimisen suomenkielisenä vastineena on käytetty joko yhteisöllistä tai yhteistoiminnallista oppimista, vaikkakin kumpikaan termi ei sisällöllisesti täysin vastaa kollaboratiivisen oppimisen käsitettä. Yhteisölliselle ja yhteistoiminnalliselle oppimiselle löytyy kuitenkin yhdistävänä tekijänä näkemys, jonka mukaan oppimisessa on kyse uuden tiedon konstruoinnista olemassa olevan tiedon välittämisen sijaan. Usein termejä käytetäänkin päällekkäin, mikäli pieniä eroja ei ymmärretä.

Kollaboratiivisessa oppimisessa yksilöt tuovat oppimistilanteeseen omat subjektiiviset näkemyksensä ja merkityksensä, joiden pohjalta rakennetaan uutta tietoa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällainen oppiminen on viimeaikaisen tutkimuksen mukaan tuloksellisempaa kuin yksilökeskeinen oppiminen, sillä oppijat joutuvat jäsentelemään opittua ensin itselleen, jotta voisivat jakaa näkemyksiään muiden kanssa. Toisin sanoen yksilön tulee ensin ymmärtää itse mistä puhutaan, mikä puolestaan vaatii aktiivista kognitiivista toimintaa. Näin oppija joutuu myös pohtimaan oppimaansa ja käsittelemään uutta tietoa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. (Häkkinen ja Arvaja 1999, 210-212.)

Kollaboratiivisen oppimisen teoriaa voidaankin tietyllä tavalla pitää hyvänä lähtökohdana luovuutta tukevalle oppimiselle, sillä tässä menetelmässä korostuu korkeatasoisen

asiantuntijuuden kehittyminen. Myös luovuudessa on osaltaan kyse asiantuntijuudesta, sillä etenkin luonnontieteissä luovien ratkaisujen löytäminen edellyttää vahvaa taustatietämystä.

2.4 Luovuuden tukeminen koulussa

Koska luovuuteen ja itseohjautuvaan oppimiseen perustuvan koulun pedagogiset lähtökohdat poikkeavat merkittävästi perinteisestä opetuksen järjestämisestä, tulisi tulevaisuudessa muokata myös opetussuunnitelma ohjaamaan kasvatusta ja opetusta kohti yksilön kokonaisvaltaisempaa kehitystä. Muun muassa Luukkainen ja Wuorinen (2002, 129) ovat listanneet kokonaisvaltaisen oppimisen teemoja ja vertailleet niitä perinteiseen opetukseen ja kouluun. Tärkeimpinä huomioina listalta mainittakoon 1) tiedonkäsityksen muutos, 2) opettajan rooli sekä 3) oppijan rooli ja motivaatiotekijät. Tiedonkäsityksen muutos siirryttäessä kokonaisvaltaisempaan opetukseen tarkoittaa Luukkaisen ja Wuorisen mukaan muutosta ulkoa päin ohjatusta tiedon jakamisesta itseohjautuvaan tiedon prosessinomaiseen rakentumiseen. Uudessa opetuksessa tieto rakentuu oppijan kokemusmaailman kautta konstruktivistisesti, ongelmalähtöisen oppimisen kautta. Uudenlainen tiedon rakentuminen puolestaan vaatii uudenlaista roolia opettajalta. (Luukkainen & Wuorinen 2002.) Opettajan tehtävä olisi pikemminkin ohjata oppimista ja jäsentää tietoa kuin jakaa yleisesti hyväksytyjä ”totuuksia” oppilaille. Samalla opettaja olisi itsekin oppijan roolissa, sillä ohjaajan rooli vaatii mukautumista muuttuviin olosuhteisiin ja tilanteisiin. Oppijan rooli sen sijaan muuttuu perinteisestä tiedon passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi tiedon rakentajaksi. Oppijalla itsellään on sekä vapaus että vastuu hyödyntää omaa kokemusmaailmaansa uuden tiedon jäsentämisessä. Samalla kun oppimisen prosessi muuttuu itseohjautuvaksi, tulee myös motivaatiotekijöiden muuttua sisäisiksi; oppimisen itsessään tulisi olla palkitsevaa, ei arvosanojen tai oppimisesta jaettavien ulkoisten palkkioiden.

Jotta kaikki edellä kuvattu voisi käytännössä olla mahdollista, tulisi myös opetussuunnitelman kehittyä kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevaksi. Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetussisältöjä ei tulisi liiaksi rajoittaa ja ennalta määrätä, vaan opetussuunnitelman tulisi olla väljä ja enemmän oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä.

Sahlberg, ym. (1993, 22-24) listaavat koulussa toteutettavan luovan toiminnan edellytyksiksi 1) opettajan roolin muutoksen ohjaajaksi tai ”konsultiksi”, 2) opetushenkilöstön yhteistyön, 3) oppilaiden ominaisuudet (luova oppiminen vaatii oppijalta ongelmaherkkyttä, mitä

voidaan tietoisesti kehittää harjoittelemalla), 4) sosiaalisen ilmapiirin (oppilaiden välillä toteutuu aitoa ja rakentavaa vuorovaikutusta, ja koulu on verkostoitunut myös ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa) sekä 5) oppimisympäristön (virikkeellinen ja muunneltava, mahdollistaa sosiaaliset kontaktit). Verrattuna esimerkiksi Ekvallin luovan yhteisön tunnuspiirteiden luokitteluun, kattaa Sahlbergin, ym. listaus melko hyvin kouluyhteisöön soveltuvat luovan yhteisön piirteet. Toisaalta voidaan myös pohtia ovatko kaikki edellytykset pakollisia luovan yhteisön kehittämiseksi, vai voiko toisiin osa-alueisiin panostamalla korvata puuttuvia. Toisin sanoen luokitteluissa ei oteta kantaa siihen, onko eri osioiden välillä hierarkkista järjestystä. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin eri luokituksissa esiintyvistä osa-alueista monitahoisimpia ja mielenkiintoisimpia.

2.4.1 Opettajan ja oppilaan roolit

Byrokraatit, jotka vaativat opettajia tekemään yksityiskohtaisia tuntisuunnitelmia ja merkitsemään rastein läpikäytyt asiat, ovat poistaneet luovuuden opetuksesta, taiteenlajista tai ammattimaisen käsityön muodosta, joka on parhaimmillaan silloin, kun opettaja todella antaa kaikkensa, luo. (Piirto 1999, 88)

Jane Piirron sitaatti kuvaa mainiosti opettajan ja opetussuunnitelman suhdetta uudessa pedagogiassa. Opettajan tulisi korostaa luovan toiminnan merkitystä myös omassa työssään, eikä sitoutua täysin valmiina annettuihin opetussisältöihin. Uudenlaisen itseohjautuvuuteen perustuvan pedagogian onnistumisessa opettajilla onkin kenties ratkaisevin rooli; opettajan tulee olla sitoutunut ja motivoitunut uuden, luovuuteen perustuvan koulun kehittämiseen. Toisaalta opettajan tulee olla myös valmis omien tottumustensa ja tapojensa muuttamiseen, sillä uudenlainen pedagogia vaatii perinteisestä poikkeavia opetusmenetelmiä. Samalla opettajan tulisi kuitenkin olla tietoinen valinnoistaan sekä ympäröivän yhteiskunnan luomista muutospainesta, jotta opetus voisi vastata yhteiskunnan vaatimuksia.

Talvio (2000, 158) kuvailee nykyaikaista opettajaa tutkivaksi, uudistushaluiseksi ja omaa toimintaansa reflektoivaksi tutkivaksi opettajaksi. Opettajan tulee jatkuvasti olla tietoinen omista valinnoistaan ja hänen tulee pystyä perustelemaan pedagogiset ratkaisunsa. Näiden vaatimusten myötä korostuu opettajan tietoisuus aineenhallinnasta sekä opetussuunnitelman tavoitteista. Toisin sanoen opettajan tulee tuntea opetussisällöt hyvin, jotta pystyy valikoimaan hyödylliset aihekokonaisuudet. Samalla opettajan tulisi kuitenkin antaa tilaa oppilaan luovaan työskentelyyn. Opettajan tulisi samaan aikaan kannustaa oppilasta itseohjautuvaan oppimiseen, mutta pitää huolta siitä, että opetukselle annetut tavoitteet täyttyvät.

Himanen (2010, 128) kuvailee teoksessaan modernin opettajan ja oppimisen viideksi tärkeimmäksi tehtäväksi seuraavat:

1. tiedolliset ja taidolliset kyvyt
2. oppimiskyvyn ja halun
3. luovan intohimon
4. rikastavan yhteisön
5. (itse)luottamuksen

Näitä viittä tavoitetta ei ole järjestetty hierarkkisesti, vaan jokainen tavoite on itsessään tärkeä. Himanen mukaan on siis tärkeää oppia perustaidot ja tiedot, jotta luontainen oppimiskyky ja halu voisi kehittyä. Itseohjautuva oppiminen on siis keskiössä, mutta tietyt taidot on ensin opetettava, jotta omatoimista oppimista voisi tapahtua (lukeminen, kirjoittaminen, yms.). Samoin opettajan tulisi edistää luovan intohimon syttymistä ja kehittymistä, jotta omaehtoinen oppiminen ja oppimisen sisäinen motivaatio säilyisi ja vahvistuisi. Lopulta oppimisen ja opettamisen tavoite olisi kuitenkin luottamuksen ilmapiirin kehittyminen ja rikastavan yhteisöllisyyden rakentuminen. Rikastavalla yhteisöllä Himanen tarkoittaa yhteisöä (esimerkiksi koulu), jonka kaikki jäsenet pyrkivät toiminnallaan edistämään muiden kehittymistä. Tällaiseen kehittymiseen päästään rikastavan vuorovaikutuksen avulla (kts. luku 3.1.1.). Himanen malli lähtee siis liikkeelle yksilön taidoista, joiden kehittyminen luo lopulta yhteisöllisyyttä. Opettajan rooli tässä yhtälössä on oppijoiden tukeminen ja yhteisöllisyyteen kasvattaminen. Lisäksi Himanen korostaa, aivan kuten Piirtokin edellisessä sitaatissa, opettajan oman intohimon vaikutusta oppimisprosessin mielekkyyteen. Opetettavaan asiaan intohimoisesti suhtautuva opettaja voi luoda koko ympäröivään yhteisöön oppimisen kannalta rikastavan ilmapiirin, joka kannustaa oppimiseen ja kehittymiseen. (Himanen 2010, 128-130.)

Rikastavaan vuorovaikutukseen perustuvaa oppimista tarkasteltaessa on väistämättä paneuduttava myös oppijan rooliin oppimistilanteessa. Behavioristinen näkemys oppijan roolista on tiedon vastaanottaja, joka ottaa sellaisenaan opettajan tarjoamat tiedot. Uudenlaisessa pedagogiassa oppijan tulisi sen sijaan olla itseohjautuva ja halukas oppimaan. Haasteena kuitenkin on, ettei oppijaa voida pakottaa innostumaan oppimisesta. Oppimisen halun tulee olla sisäsyntyistä, sisäiseen motivaatioon perustuvaa. Näin ollen palataan jälleen opettajan asemaan oppimistilanteessa. Oppijalla pitää olla malleja, joiden pohjalta innostus uuden oppimiseen syntyy.

Puolimatka (2002, 254) kuitenkin korostaa, ettei opettaja saa ohjata oppilaan kiinnostusta johonkin tiettyyn haluamaansa suuntaan. Tärkeää olisi sen sijaan luoda oppilaaseen läheinen, aitoon vuorovaikutukseen perustuva suhde, jonka avulla oppilas voi vapautuneesti kertoa niistä merkityksistä, joihin opittu hänelle ilmenee. Samoin yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on

todettu oppilaan autonomisen kohtelun aiheuttavan oppilaissa pätevyyden ja itsevarmuuden tunteita (Byman 2002, 29-31). Tällainen oppijan arvostaminen herättää sisäisen motivaation oppimiseen, mikä puolestaan näkyy parantuneina oppimistuloksina.

2.4.2 Oppimisen motivaatiotekijät koulussa

Luovuuden tukemisessa yksi tärkeimmistä tekijöistä on motivointi ja sisäisen motivaation löytyminen opiskeltavaan aiheeseen. Oppimista tarkasteltaessa motivaatio jaetaan usein sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneeseen oppimiseen. Sisäisesti motivoituneessa oppimisessa oppiminen on itsessään palkitsevaa, ja oppilaalla on halu menestyä tavoitteessaan. Ulkoisesti motivoitunut oppiminen puolestaan perustuu yksinkertaisten menetelmien, jossa oppimisesta seuraa ulkoinen palkkio tai rangaistus. Jako sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneeseen oppimiseen ei kuitenkaan ole aukoton, sillä usein oppimisessa on kyse eri motivaatiotekijöiden summasta. (Byman 2002.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa kuitenkin sisäisesti motivoituneen oppimisen hyötyjä verrattuna ulkoisesti motivoituneeseen oppimiseen. Oppimisen tulisi olla itsessään arvokasta ja palkitsevaa, eikä pelkästään ulkoisten tavoitteiden täyttämistä ja palkintojen perässä juoksemista. Sisäisesti motivoitunut oppiminen pitää yllä mielenkiintoa ja johtaa lopulta positiiviseen kierteeseen, jossa halu uuden oppimiseen kasvaa jatkuvasti. Modernia koulua kritisoidaan usein juuri oppimisen motivaation tappajana, sillä opetussuunnitelmissa ei oteta huomioon yksilöllisiä taipumuksia tai oppimisen rytmiä (mm. Uusikylä 2002, 52). Vaikka yksilöiden oppimisen nopeuden välillä on tutkitusti paljon eroa, ei opetuksessa voida nykyisellään ottaa riittävän tehokkaasti huomioon keskimääräistä hitaammin tai nopeammin eteneviä oppilaita. Usein oppimismotivaatio katoakin juuri tilanteesta, jossa tehtävät eivät vastaa oppijan taitotasoa.

Kouluoppiminen nähdäänkin usein vahvasti ulkoisesti motivoituna, eikä oppilailla ole halua tai mahdollisuuksia toteuttaa oppimisessa itseään. Tästä voi aiheutua negatiivinen kierre oppimista kohtaan. Csikszentmihalyi (2005, 208) kuvailee tilannetta näin:

”Kolmesta tai kaksikymmentä vuotta ulkoa päin motivoitua oppimista on epämiellyttävien muistojen painolasti.”

Toisin sanoen jos käsitykset oppimisesta jäävät epämiellyttäväiksi, on turha odottaa oppimisen jatkuvan koulunkäynnin jälkeen. Motivoiva oppiminen sen sijaan luo oppilaalle tunteen, joka kannustaa oppimaan ja opettelemaan lisää. Oppimisesta puolestaan seuraa parhaassa tapauksessa luontaista iloa, joka auttaa esimerkiksi jaksamaan pidempään työurilla. Mihail

Csikszentmihalyi on luonut aitoa, sisäisesti motivoitunutta oppimista tarkoittavan termin ”flow”, jonka esim. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat suomentaneet ”virtaukseksi”. Flow-ilmiossä, tai virtauksessa, on kyse tilanteesta jossa oppija nauttii oppimisesta niin paljon, että suorastaan tempautuu käsittelemäänsä aiheeseen sisään. Csikszentmihalyin mukaan luova toiminta on parhaimmillaan juuri flow-tilassa. Tällainen tila on mahdollista saavuttaa vain silloin, kun oppija on aidosti kiinnostunut opittavasta aiheesta, oppii uutta itseohjautuvasti ja saa motivaationsa oppimisesta itsestään.

Muun muassa Byman (2002, 32-34) kuitenkin muistuttaa, ettei pelkästään sisäisesti motivoitunut oppiminen ole mahdollista nykymuotoisesta, opetussuunnitelmaan perustuvasta kouluoppimisesta puhuttaessa. Ulkoisesti määritellyt sisällöt ja oppimisen tavoitteet johtavat aina lopputulokseen, jossa oppiminen on vähintään osittain ulkoisesti motivoitunutta.

3 KARISTON KOULU: LUOVUUS PÄÄMÄÄRÄNÄ

3.1 *Taustoja Kariston koulun kehittämishankkeesta*

Tämä tutkimus on osa laajempaa Pyri-hanketta. Hankkeen tavoitteena on kehittää yrittäjyyttä lisääviä oppimisympäristöjä, joissa korostuvat toiminnallisuus, käytännönläheisyys ja työelämäyhteys. Hanke tuottaa uutta koulukulttuuria.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia luovuuden tukemista Kariston koulussa Lahdessa. Tutkimuskohteena Kariston koulu on poikkeuksellinen, sillä se on aloittanut toimintansa syksyllä 2010. Koulu on suuntautunut taidekasvatukseen ja erityisesti aluksi sanataiteeseen. Myöhemmin tarkoituksena on laajentaa painopisteitä myös muihin taiteen aloihin. Taidepainotuksen rinnalla kulkee tavoite yhteisöllisyydestä, johon pyritään muun muassa taidekasvatuksen keinoin. Myös ympäristökasvatus on tärkeä osa koulun painopistealueita. Tutkimuksen aineiston keruun aikana koulussa toimi kaksi ensimmäistä luokkaa, yksi 2. vuosiluokka sekä päiväkotisiopetusluokkineen. Opettajia on ensimmäistä luokkaa opettavan koulunjohtajan lisäksi kaksi, sekä yksi lastentarhanopettaja. Lisäksi koulun kanssa samassa rakennuksessa toimii Kariston päiväkotisi, jonka kanssa koulu tekee yhteistyötä. Koulu sijaitsee uudehkolla Kariston asuinalueella, jossa ei ole aiemmin ollut koulua.

Koulun opetushenkilökunta on kokenutta. Jokainen opettaja on työskennellyt useita vuosia toisissa oppilaitoksissa. Kahdella on kokemusta myös koulunjohtollisista tehtävistä, joko rehtorin tai apulaisrehtorin ominaisuudessa. Opettajat ovat ennen Kariston koulun perustamista työskennelleet Lahden lähialueiden kouluissa.

Seuraavassa esitellään koulun kehittämiseen ja koulun painopistealueisiin liittyviä teorioita, jotka vaikuttavat uuden koulukulttuurin luomiseen Karistossa. Pekka Himasen rikastavan vuorovaikutuksen teoria on ollut lähtökohtana koulukulttuurin kehittämisen suunnittelussa Pyri-hankkeen osalta. Tämä teoria sisältää monia yhtäläisyyksiä Kariston koulun kehittämistavoitteiden kanssa.

Rikastavan vuorovaikutuksen teorian ohella on esitelty joitain taidekasvatuksen periaatteita, jotka ovat vahvasti läsnä koulun kehittämässä. Taidekasvatus ei varsinaisesti ole osa tämän tutkimuksen tutkimuskohteita, mutta joitain perusteita on syytä esitellä tässäkin yhteydessä. Koulun henkilökunnan ja johdon asettamat taidekasvatukselliset tavoitteet ovat kuitenkin hyvin lähellä Pyri-hankkeen teoreettisia lähtökohtia, ja etenkin teemat luovuuden tukemisen ja luovan toiminnan sosiaalisten vaikutusten taustalla ovat yhteneväisiä.

3.2 Rikastava vuorovaikutus

Vaikka suomalaiset lapset pärjäävät verrattain hyvin OECD-maiden PISA-testeissä (Opetushallituksen tiedote 2010), on kasvattajilla yksi selkeä huolenaihe, syrjäytyminen. Yhteiskunnan mekanismit vaikuttavat yhä kiireisemmiltä, kun kaikilta toimijoilta vaaditaan tehokkuutta ja omien rajojen kokeilua. Testaaminen ja laadunvalvonta ovat löytäneet tiensä taloustieteestä koulumaailmaan, mikä joidenkin mukaan näkyy nuorten pahoinvointina ja syrjäytymisenä. Yksi suomalaisen koulun tulevaisuuden haasteista onkin luoda koulumaailmasta entistä yhteisöllisempi, kuitenkin tarjoamalla tulevaisuuden veronmaksajille keinon kehittää kansainvälistä kilpailukykyä. Yhteisöllisyyden kehittäminen luo paitsi tunteen hyväksynnästä, myös valjastaa yhdessä tekemisen edut yksilön hyvän kehittämiseen. Kilpailuhenkisyiden tilalle syntyisi toista tukeva eetos, hengissä pysymisen sijaan keskittyttäisiin hengen luomiseen. Oikeanlaisella oppimisen ja opettamisen organisoinnilla voitaisiin saavuttaa tuloksia, joissa sekä kouluviihtyvyys, yhteisöllisyys että oppimistulokset paranisivat (Himanen 2010). Myös Lehtisalo ja Raivola (1999, 283-285) ennustavat koululaitoksen tulevaisuuden haasteiksi teknologian ja humanismin yhdistämisen mielekkääksi opetussuunnitelmaksi. Perinteisesti koululaitos on perustunut humanismiin, mutta 2000-luvun koululaitos joutuu painimaan yhä enemmän talouselämän asettamien vaatimusten kanssa. Tulevaisuudessa ei voida sivuuttaa markkinatalouden vaateita, mutta toisaalta yhteiskunnalla ei ole varaa luoda syrjäytymisen ilmapiiriä.

Teoksessaan Kukoistuksen käsikirja Pekka Himanen (2010) kuvailee ideologisen pedagogian, joka perustuu arvonantoon ja toisen kunnioittamiseen. Hänen mukaansa juuri edellä kuvailut uhat ovat vakavia, mutta ratkaistavissa uudella ajattelulla, jossa jokaisen yksilön panosta arvostetaan ja jokaista kannustetaan pyrkimään kohti korkeampia päämääriä. Tukemalla luovuutta ja rohkaisemalla yrittämään uutta, syntyy ilmapiiri jossa jokainen uskaltaa ja haluaa oppia ja tietää lisää. Näin opiskelusta ei tule vain ulkoisten palkintojen metsästämistä, vaan henkisen pääoman kartuttaja ja yhteisen hyvän luoja. Lopputulos on Himanen mukaan tilanne,

jossa yksilö voi hyvin ja yhteiskunta puolestaan hyötyy hyvinvoivista, aktiivisista ja innovatiivisista yksilöistä. Kaikki voittavat. Vaikka koulutuksen ja opetuksen järjestäminen ovatkin vain osa Himasen teoriaa, on koulu merkittävässä roolissa uuden yhteiskunnan kansalaisten kasvattajana. (Himanen 2010.)

Yhteisöllisyyteen ja luovuuden tukemiseen perustuvaa pedagogiaa Himanen kutsuu rikastavaksi vuorovaikutukseksi. Teorian pyrkimyksenä voidaan katsoa olevan tavoite luoda perinteisten koulutuksen funktioiden tilalle eräänlainen tavoitteiden hybrisi, koulutuksen laajempi päämäärä, joka ottaisi huomioon niin talouden, ympäristön kuin yksilönkin hyötynäkökulmat. Tällaisen päämäärän saavuttamiseksi tarvitaan rikastavaa vuorovaikutusta sekä arvonantoa, eli toisen ihmisen aitoa kunnioittamista ja arvostamista.

Rikastavassa vuorovaikutuksessa on pohjimmiltaan kyse oppijälähtöisestä opetuksesta, jossa oppija ja hänen oppimisenhalunsa ovat keskiössä. Tavoitteita ei aseteta lähtökohtaisesti ulkoapäin, vaan opetuksella pyritään tukemaan yksilön luontaista halua oppia uutta. Näin yksilössä piilevä potentiaali saadaan valjastettua parhaalla mahdollisella tavalla, ilman että oppimisesta syntyisi oppijalle rasite. Samalla kun oppija pyrkii kehittämään itseään, hän myös luo perustan omalle ammattitaidolleen. Sinänsä ei ole väliä onko oppijan erikoisalaa metallityöt vai antiikin Kreikan historia, kaikki mikä johtaa luontaiseen, sisäisesti motivoituneeseen oppimiseen, on hyväksi niin yksilölle kuin yhteisöllekin.

Verrattuna muihin oppijan aktiivista roolia korostaviin teorioihin Himasen malli eroaa erityisen humanistisen näkökantansa vuoksi. Rikastavan vuorovaikutuksen myötä tapahtuvassa oppimisessa otetaan voimakkaasti kantaa myös yhteisöllisyyden kehittymisen puolesta. Vaikka oppimisen tavoite on edelleen kehittää sellaisia taitoja, jotka hyödyttävät ennen kaikkea yksilöä ja vasta sen jälkeen yhteisöä, on Himasen mallissa nostettu esiin niin sanottu arvonannon ilmapiiri. Arvonannolla Himanen tarkoittaa kasvatuksen kautta syntyvää eetosta, joka perustuu toisen kunnioittamiseen. Oppimisen ja koulun järjestämisen teoriana rikastava vuorovaikutus painottaakin vertaisoppimista ja oppijoiden välisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Toisin sanoen koulun tehtävänä olisi myös korostaa erilaisuuden hyviä puolia sen sijaan että tavoiteltaisiin ikäluokkien yhdenmukaistamista. Luovan työskentelyn hyvänä puolena onkin juuri niin työskentelyn kuin tuotostenkin subjektiivisuus; työn arviointi ei ole olennaista, eikä edes mahdollista, kun jokaisella oppijalla on erilaiset tavoitteet. Tämä luo lopulta tasa-arvoa, tai kuten Himanen kuvailee, arvonannon ilmapiiriä. (Himanen 2010.)

Kariston koulun kehittämiseen rikastavan vuorovaikutuksen teoria soveltuu monipuolisen ja laaja-alaisen katsantonsa vuoksi. Teoria on yhtäältä yksinkertainen, mutta toisaalta ottaa huomioon monet arkielämän todelliset lähtökohdat. Taustoiltaan rikastavassa

vuorovaikutuksessa on kyse niin itseohjautuvasta oppimisesta, konstruktivismista kuin yrittäjyyskasvatuksestakin. Lisäksi teoria korostaa sisäisen motivaation merkitystä ja luovuutta välineinä yhteisöllisyyden kehittämisessä. Painopistealueet soveltuvat erinomaisesti Kariston koulun omiin arvoihin ja tavoitteisiin (Kariston koulun opetussuunnitelma 2011).

3.3 Taidekasvatus

Yksi Kariston koulun painopisteistä on taidekasvatus. Tavoitteena on kehittää koulun yhteisöllisyyttä ja ilmapiiriä tukemalla oppilaiden luovuutta tarjoamalla ja opettamalla erilaisia taiteen muotoja. Koulun ensimmäisenä lukuvuotena keskityttiin sanataiteeseen muun muassa runojen ja oman kirjan tekemisen kautta, myöhemmin tarkoituksena on laajentaa repertuaaria laajemmin esimerkiksi kuvataiteen, musiikin ja tanssin pariin. Vaikka tässä tutkimuksessa ei käsitellä eikä tarkastella taidekasvatusta, on siitä syytä mainita osana luovuuden tukemisen keinoja. Kariston koulun painopistealueena taidekasvatus on niin merkittävä, ettei sitä voida olla huomioimatta tässä tutkimuksessa.

Mäkivaara ja Sarviaho (1999, 16) kuvailevat taidekasvatuksen ja taiteen tekemisen hyödyllisiksi välineiksi lapsen ajattelun ja tunne-elämän kehittymisessä. Taiteen avulla lapsi prosessoi kokemuksiaan ja muodostaa konkreettisen kuvan ajatuksistaan. Taidekasvatuksella voidaan näin ollen käsitellä kokonaisvaltaisesti myös tunteita ja aistihavaintoihin perustuvia kokemuksia. Taidetta tekemällä lapsi antaa havaittavan muodon ajatuksilleen ja mielikuvilleen. Koetusta syntyy kuva, johon voidaan palata ja jota voidaan käsitellä myös myöhemmin. Myös ajattelun kehittymistä voidaan seurata lapsen piirroksia tarkastelemalla.

Luovuuden tukemisessa taidekasvatus on hyvin luontainen elementti, sillä taide on tuotoksena luonteeltaan joustavaa ja rationaalisista säännöistä vapaata. Taiteen avulla voidaan käsitellä sellaisia henkilökohtaisia kokemuksia joita on vaikea pukea sanoiksi. Näin ollen taidekasvatuksella voidaan sekä vahvistaa lapsen luovan ajattelun kehittymistä että tukea itsetunnon ja tietoisuuden rakentumista. Tosin luovuudelle tulee antaa tilaa ja mahdollisuuksia, eikä itsenäisiin ratkaisuihin voida pakottaa. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 16-17.)

Taidekasvatuksen ja innovatiivisen yrittäjyyskasvatuksen yhdistäväksi tekijäksi voidaan katsoa juuri yksilöllisten ratkaisujen tekemisen. Sekä taiteessa, että luovissa innovaatioissa olennaista on yksilöiden subjektiiviset valinnat ja päätökset. Etenkin taiteessa korostuu mahdollisuus tehdä ratkaisuja, jotka eivät ole oikeita tai vääriä, vaan yksilöllisiä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 40.) Taiteen keinoja voidaankin soveltaa myös luovaan

ongelmanratkaisuun, jossa korostuu ennakkoluuloton asennoituminen tehtäviin. Toisin sanoen taidekasvatuksen keinoin voidaan kehittää niitä ominaisuuksia, jotka tukevat itsenäistä työskentelyä.

Vaikka yhtäältä taide on subjektiivisten kokemusten käsittelemistä, voidaan etenkin taidekasvatusta käyttää myös yhteisöllisyyden kehittämisen välineenä. Lapsen ja aikuisen välillä taide ja teoksista keskusteleminen voi tarjota uuden tason aidossa vuorovaikutuksessa. Samalla kehittyy lapsen ajattelu mutta myös aikuinen voi oppia uusia näkökulmia lapselta. Lapsen oppimiselle luontainen taipumus yhdistellä ennakkoluulottomasti uusia asioita voi olla avartavaa myös aikuiselle. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 40.)

Kariston koulussa yksi tutkimuksen aikana käytetyistä taidekasvatuksen muodoista oli taiteen ja ympäristökasvatuksen yhdistäminen; muun muassa koulun oppilaiden luontoretki lähimetsään toimi pohjana satujen ja esitysten tekemiseen. Tällainen aistihavaintojen yhdistäminen luovien tuotosten tekemiseen on erinomainen keino käsitellä uutta ja luoda uudenlaisia näkökulmia opitusta (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 56).

3.4 Luovuutta tukevat projektit

Tutkimus aloitettiin Kariston koululla joulukuussa 2010. Koulu oli osallistunut Pyri-hankkeeseen jo syksyllä, mutta vasta joulukuussa aloitettiin toiminta tämän tutkimuksen parissa. Tutkimuksen alussa koulun henkilökunnalle esiteltiin taustateoriaksi Pekka Himasen rikastavan vuorovaikutuksen teoria mallina luovuuden tukemisen kehittämiseksi. Teorian esittelyn tarkoitus oli siis antaa esimerkki uudenlaisesta lähtökohdasta koulun tavoitteiden asettamisessa. Rikastavan vuorovaikutuksen teoria tukee mainiosti koulun omia tavoitteita, joihin lukeutuvat rehtori Majaniemen mukaan yhteisöllisyys, luovuus ja toisen kunnioittaminen.

Tutkimuksen aikana tarkasteltiin pääasiassa niitä opetuksen järjestämisen keinoja, joiden avulla oppilaiden luovuutta tuettiin. Varsinaisia opetusmenetelmiä ei seurattu, eikä oppilaiden oppimista tarkkailtu. Sen sijaan keskityttiin koulussa toteutettujen, luovuuden kehittymistä tukevien projektien tarkasteluun sekä henkilökunnan käsitysten kartoittamiseen. Valinta tehtiin muun muassa siitä syystä, että yksittäisen oppilaan luovuuden kehittymisen tutkiminen vaatisi huomattavasti suurempia resursseja, eikä olisi mahdollista pienellä aikavälillä. Toisaalta yksilön luovuuden tukemisesta on tehty myös aiempaa tutkimusta, joten tälle ei nähty tarvetta. Sen sijaan koulun opetuksen rakenteelliset tekijät luovuuden tukemisessa nähtiin merkityksellisinä ja molempia osapuolia (tutkija ja tutkittava) hyödyttävänä tutkimuskohteena.

Näin ollen päädyttiin ratkaisuun jossa tutkimuksen lähtökohdiksi asetettiin juuri edellä mainitut painopistealueet.

Yksi tutkimuksen tärkeistä aineiston keruun kohteista oli koululla toteutetut, luovuuden tukemiseen liittyvät projektit, kuten metsäretki sekä oman kirjan julkaiseminen. Projektien parissa työskenneltiin koululla pitkiä jaksoja, ja muuta opetusta pyrittiin mukauttamaan projekteja tukevaksi kokonaisuudeksi. Seuraavassa esitellään tutkimuksen aikana toteutetut projektit.

3.4.1 Sanataiteellinen luontopolku

Yksi syksyn suurista projekteista oli oppilaille toteutettu luontopolku Kariston lähimetsässä. Luontopolun tavoite oli yhdistää ympäristötiedon ja äidinkielen osa-alueita mielekkääksi ja elämykselliseksi kokonaisuudeksi. Pääpainopisteenä oli kokemuksellinen oppiminen. Retken aikana oppilaan kiersivät luonnossa erilaisia rasteja, joiden aiheina oli tehtäviä äidinkielen ja sanataiteen aihepiireistä. Päivän aikana tutustuttiin lähimetsän luontoon muun muassa runojen, laulujen ja lorujen avulla. Näin saatiin yhdistettyä alkuopetuksen opetussuunnitelman eri osa-alueita perustellulla tavalla, elämyksellisyys huomioiden. Luontopolun lopputuotteena oli oppilaille tarjottujen elämysten lisäksi oppilaiden tekemä taide, jonka avulla he prosessoivat retkellä opittua ja koettua. Koulun seinille kerättiin kollaasi lasten tekemistä teoksista, jotka käsittelivät luontoa yleisesti sekä retkellä koettuja asioita. Lisäksi ennen varsinaista metsäretkeä oli yhdessä käsitelty lähiluontoon liittyviä aiheita.

Kaiken kaikkiaan projektin kaari ennakkovalmisteluista koetun prosessointiin sisälsi useita luovuuden tukemisessa hyväksi koettuja vaiheita. Ennakkotiedot opittavasta aiheesta virittävät oppijan havainnoimaan tavoitteiden mukaisia asioita itse retkellä, tehtävät retken aikana yhdistävät eri osa-alueita ja retken prosessointi koetun jälkeen palauttaa kokemukset uudestaan aiheiden käsitteellistämisen tasolle.

Kuvassa 1 Kariston koulun oppilaita vastaanottamassa ohjeita opettajalta luontopolun tehtäviä varten.



KUVA 1. Kariston oppilaita luontopolulla.

3.4.2 Runotus

Tammikuussa 2011 koululla järjestettiin runopäivä, jonka vetäjänä toimi paikallinen taiteilija Leena-Liisa Kivikari. Päivän aikana oppilaille opetettiin uusi menetelmä runojen muodostamiseen ja esiteltiin luontoaiheisia runoja. Lopuksi oppilaat saivat pienissä ryhmissä toteuttaa oman runonsa. Runopäivä oli osa laajempaa kirjaprojektia, johon kerättiin materiaalia pitkin vuotta. Osa lasten runoista päättyi myös lopulliseen kirjaan.

Runopäivän menetelmät edustavat, verrattuna metsäretkeen, perinteisempää luovan ajattelun opettamista. Ensin annettiin malli ja motivoitiin oppilaat aiheeseen, sitten kokeiltiin tekemistä itse ja lopuksi esitettiin tuotokset muille oppilaille. Tällaista menetelmää voidaankin pitää hyvänä perustaitojen opettamisessa, sillä täysin omien luovien tuotosten tuottaminen vaatii tietyn lähtötason, jonka saavuttamisen jälkeen voidaan lähteä soveltamaan opittua. Koska oppilaat ovat vielä pieniä 1-2 luokkalaisia, ei heidän voida olettaakaan tekevän täysin oma-aloitteisesti luovaa ajattelua vaativia tehtäviä, vaan ajatteluun on ensin virittädyttävä ja kasvettava.

Runopäivän tärkeimpänä antina voidaan katsoa olevan tutustuttaminen uuteen aiheeseen ja uudenlaisten näkökulmien tarjoaminen.

3.4.3 Kirjaprojekti

Koko talven suurena tehtävänä oli kirjaprojekti, jonka lopputuotoksena oli kirjapainossa painettu kirja. Sisällöstä vastasivat pelkästään oppilaat, joskin teosten valinnan suorittivat opettajat. Kirjan taitossa avusti alaa opiskeleva työharjoittelija, jonka lopputyö kirjan

taitto oli. Näin ollen myös kirjaprojekti on osoitus koulun verkostoitumisen tärkeydestä ja verkostoitumisen tarjoamista mahdollisuuksista. Oikeanlaisilla yhteyksillä koulun opetukseen voidaan lisätä sellaisia sisältöjä, joiden järjestämiseen ei muuten olisi resursseja.

Keväällä 2011 koottuun kirjaan kerättiin oppilailta tekstejä, kuten runoja, satuja ja kertomuksia sekä kuvitettiin oppilaiden tekemillä piirustuksilla ja maalauksilla. Kirjaprojekti oli lähtökohdana äidinkielen opetuksessa kaikilla luokilla. Äidinkielen opetuksen ohella kirjan teemat ja sisällöt liittyivät vuoden aikana käsiteltyihin opetussisältöihin, kuten ympäristö- ja luonnontieteen aiheisiin. Oppiaineiden integrointi onkin ollut tärkeä lähtökohhta Kariston koulun opetuksen suunnittelussa myös erilaisten projektien ulkopuolella. Kuvassa 2 Kariston koulun oppilaiden tekemän kirjan kansi.



KUVA 2. Runot kuiskivat, kynät huiskivat. Kariston lasten matkakirja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksella oli lähtökohtaisesti kolme tavoitetta: 1) tutkia millaiset opetuksen järjestämisen keinot tukevat luovuuden kehittymistä Kariston koulussa, 2) tutkia millaisin luovuutta tukevin keinoin Kariston koulun yhteisöllisyyttä voidaan parantaa ja 3) tarjota Kariston koululle välineitä luovuutta tukevan ilmapiirin kehittämiseen.

Tavoitteista voidaankin nähdä toimijoiden eräänlainen ”symbioottinen” suhde, sillä tutkimuksesta hyötyi sekä koulu että tutkijat. Tällainen tutkimusote sopiikin mitä parhaiten tutkimukseen, jonka tavoitteena on löytää aitoon vuorovaikutukseen johtavia syitä ja tekijöitä. Toisin sanoen vuorovaikutteisella tutkimuksella pyritään kehittämään vuorovaikutteista koulua.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- Mitkä opetuksen järjestämisen keinot voivat tukea luovuuden kehittymistä?
- Millä opetuksen järjestämisen keinoilla voidaan kehittää luovaa yhteisöä?
- Mitkä ovat luovuuden tukemisen rakenteelliset edellytykset Kariston koulussa?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

4.2.1 Tutkimuksen kvalitatiivisuus

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen kuvaamalla ilmiötä mahdollisimman tarkasti. Tavoitteena ei ole todistaa olemassa olevia väittämiä todeksi tai epätodeksi, vaan löytää ja todentaa tutkimuskohteesta olevia tosiasioita ja rakenteita. Etenkin ihmistieteissä todellinen elämä on niin monimuotoinen ilmiö, ettei sitä voida kuvata luonnontieteissä yleisesti käytetyin määrällisin keinoin, vaan todellisuus on ymmärrettävänä kokonaisuutena.

Tutkimuksen kvalitatiivisuus määrittää myös tutkijan asemaa suhteessa tutkimuskohteeseen. Mikäli tutkittavaa ilmiötä halutaan ymmärtää aidosti ja kokonaisvaltaisesti,

tulee tutkijan ymmärtää myös oma asemansa tutkimuksen tekijänä. Tutkijan arvomaailma ja ympäristötekijät vaikuttavat suuresti tutkijan tekemiin valintoihin tutkimuksen aikana. Näin ollen kvalitatiivisella tutkimuksella ei voida saavuttaa samankaltaisia yleistettäviä ”totuuksia” tai väittämien todentamisia kuin määrällisillä menetelmillä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161.) Tutkijan asema onkin laadullisessa tutkimuksessa kiistellympi kuin määrällisessä tutkimusperinteessä, sillä se jättää sijaa tutkimuksen objektiivisuuden kritisoimiselle. Vaikka laadullista tutkimusta moititaankin usein subjektiiviseksi, on tärkeää ymmärtää että tutkimuksen objektiivisuus perustuu juuri siihen, että tutkija ymmärtää subjektiivisen asemansa ja osaa kirjoittaa sen tutkimusta tehdessään auki lukijoille (Tuomi & Sarajärvi 2009). Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei ole edes mielekästä yrittää poistaa tutkijan subjektiivista asemaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön, vaan olennaista on ymmärtää ja osoittaa se.

Samoin tutkijan asema vaikuttaa tutkimusprosessiin ja tutkimuksen vaiheiden kulkuun. Kun perinteisesti tutkimuksen eri osat, aineiston keruu, käsittely, analyysi ja raportointi, on nähty toisistaan erillisinä vaiheina, kietoutuvat eri vaiheet laadullisessa tutkimusprosessissa toisiinsa (Uusitalo 2001, 80).

4.2.2 Taustafilosofia

Tutkimus perustuu ontologisesti hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimustapaan. Tässä lähestymistavassa uskotaan todellisuuden rakentuvan yksilön ja yhteiskunnan luomien merkitysten varaan. Näitä merkityksiä voi ymmärtää vain havainnoimalla todellista elämää ja tutkimalla siitä kumpuavia merkityksiä. Tällaisessa tutkimuksessa on tärkeää yhtäältä ymmärtää tutkimukseen osallistuvien taustasitoumukset ja toisaalta hyväksyä erilaiset käsitykset maailmasta. Näitä käsityksiä voi havainnoida ja ymmärtää vain osallistumalla tutkittavien elämään läheisesti. Muuten tutkimuskohde jää etäiseksi, eikä päteviä tulkintoja voida tehdä. (Puolimatka 2006.)

Hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan myötä olennaista on ymmärtää myös tutkijan asema suhteessa tutkittavaan. Koska tutkimustyyppi perustuu ontologisesti tutkittavien ilmiöiden perusteelliseen tuntemiseen, on tutkijan oltava läsnä tutkittavien elämässä. Näin asetelmasta tulee läheinen, mikä saattaa vaikuttaa niin tutkimuksen aineistonkeruuseen että tulkintaan. Ongelmat voidaan kuitenkin välttää ymmärtämällä tutkijan asema ja toisaalta ymmärtämällä omat taustasitoumukset tutkittavan aiheen suhteen. Tutkijan erityislaatuista asemaa käsitellään tarkemmin selvitettäessä tutkimuksen etnografista luonnetta.

4.2.3 Etnografia

Tutkimusasetelmaksi valikoitui tavoitteiden ja tutkimuksen luonteen vuoksi etnografia, sillä tavoitteena oli ymmärtää Kariston koulun opetuksen järjestämistä ja mahdollisuuksia uudenlaisen, luovuuden tukemiseen perustuvan kasvatusilmapiirin kehittämiseen. Tutkimustyyppi on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen etnografisuus on tässä tutkimuksessa merkittävä tutkimuksen kulkua selittävä piirre, sillä Pyri-hankkeen tutkijat ovat tietoisesti pyrkineet kehittämään koulua yhdessä henkilökunnan kanssa. Tutkijat ovat osallistuneet koulun kehittämiseen jo varhaisessa vaiheessa ja etsineet yhdessä koulun henkilökunnan kanssa sellaisia malleja ja kantavia ajatuksia, jotka edesauttaisivat yhteisöllisyyteen ja luovuuteen perustuvan koulukulttuurin rakentumisessa. Tällaisessa tutkimusasetelmassa onkin otettava huomioon että niin tutkimuksen kulku kuin tutkimustulokset heijastelevat vahvasti tutkijoiden omia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut yleistettävän tiedon tai teorian kehittäminen tai olemassa olevien totuuksien todentaminen, vaan ainoastaan tutkittavan koulun ilmapiirin kehittäminen yhdessä koulun henkilökunnan kanssa. Näin ollen tutkimustulokset eivät ole johdettavissa yleisimmiksi totuuksiksi, vaan ovat voimakkaasti kontekstisidonnaisia.

Etnografia ei ole yksittäinen, selkeästi kuvailtava metodi, vaan pikemminkin yläkäsite tutkimustyyppille, jonka pohjalta tutkimusta voidaan toteuttaa hieman erilaisin painotuksin. Yleensä etnografiseen tutkimukseen kuitenkin kuuluvat monipuoliset tutkimustekniikat, empiirisuus ja laaja kattaus erilaisia aineiston keruun menetelmiä. Etnografia onkin käytetty monien tieteenalojen tutkimuksessa, vaikka perusta pohjautuu laadulliseen yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen ja antropologiaan (Skeggs 2007). Toisaalta etnografia yhdistetään tieteenfilosofisesti fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiaan (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Yksi etnografisen tutkimuksen kulmakivistä on tutkijan rooli suhteessa tutkittavaan ilmiöön, yhteisöön tai henkilöön. Tämän tutkimuksen aikana tutkijat ovat osallistuneet henkilökunnan kanssa koulun kehittämistä käsitteleviin palavereihin sekä tarkastelleet koulun oppilaiden ja opettajien tekemiä tuotoksia keskustellen opettajien kanssa käytetyistä opetusmenetelmistä ja ratkaisuista. Tutkija-tutkittava -suhteen voikin sanoa kehittyneen läheiseksi. Tutkijan roolia voidaankin kuvailla ”osallistuvaksi observoijaksi” sillä koko tutkimuksen ajan tutkijat ovat olleet läheisesti tekemisissä tutkittavan koulun kanssa. Vierailujen aikana tutkijat ovat konkreettisesti osallistuneet koulun arkeen ja jopa osallistuneet opetukseen. Tutkimussuuntauksena etnografia voikin olla tutkijan aktiivisen roolin myötä ongelmallinen, sillä etnografiseen tutkimusperinteeseen kuuluu olennaisesti tutkimuskohteen perinpohjainen tunteminen ja tutkimuskohteeseen perehtyminen. Etenkin kouluetnografian kohdalla voi olla haasteellista

irtautua omista kokemuksistaan ja tarkastella tutkimuskohdetta objektiivisesti, kuitenkin osallistuen tutkittavan koulun arkeen. Lisäksi jokaisella on omakohtaisia kokemuksia koulusta ja koulunkäynnistä, mikä vaikuttaa siihen miten havaittua tulkitaan. Tutkijan oma historia, aiemmat tiedot ja kokemukset, ovat vahvasti läsnä etnografian tutkimuksenteossa. (Palmu 2007, 160-162.)

4.2.4 Tapaustutkimus

Uusitalo (2001, 76-77) luokittelee tapaustutkimuksen kolmeen osa-alueeseen; 1) kriittinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohde valitaan tutkimuksen teoreettisen perustan mukaan, 2) äärimmäinen tapaustutkimus, jossa tutkittava kohde on ainutkertainen sekä 3) paljastava tapaustutkimus, jossa tavoitteena on kohteen tarkan rajauksen myötä tuoda ilmi jotain muunlaisessa tutkimuksessa piiloon jäävää.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteesta voidaan Uusitalon luokittelun mukaan puhua yhtäältä äärimmäisestä tapauksesta, sillä tutkimuskohde on ainutkertainen ja tietyllä tasolla poikkeuksellinen, ja toisaalta paljastavasta tapauksesta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää Kariston koulun jo olemassa olevista käytänteistä luovuutta tukevia tekijöitä. Tutkimuksen tapausluontoisuutta korostaa Kariston koulun tilanne; jo pelkästään uuden koulun perustaminen on 2010-luvun Suomessa erittäin harvinaista, puhumattakaan kaikista pienemmistä nyansseista jotka muodostavat Kariston koulusta omaleimaisen ja yksilöllisen. Koska tutkimuksen tavoite ja tarkoitus on keskittyä luovuuden tukemiseen juuri Kariston koulussa, eikä luoda uutta yleistettävää teoriaa luovuuden tukemisesta, on syytä puhua tapaustutkimuksesta.

Tapaustutkimusta on perinteisesti käytetty muodostamaan uutta tietoa induktiivisesti, yksittäisten tapausten avulla yleiseksi totuudeksi. Vaikka tämä tutkimus edustaa tapaustutkimusta, ei tavoitteiksi ole asetettu yleistettävän tiedon luomista. Kuitenkin tuloksia voidaan tulkita myös yleisellä tasolla ja käyttää hyväksi mahdollisen jatkotutkimuksen kohdalla.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin etnografisen tutkimusotteen mukaisesti havainnoimalla tutkimuskohdetta sekä osallistumalla koulun tapahtumiin. Näiden lisäksi

toteutettiin ryhmähaastattelu koulun opettajille sekä yksilöhaastattelu rehtorille. Haastattelujen tarkoituksena oli syventää aiemmin tehtyjä havaintoja sekä selvittää koulun henkilökunnan subjektiivisia mielipiteitä koulun kehittämisestä sekä luovuuden tukemisesta.

4.3.1 Havainnointi

Aineiston keruun muotona havainnointi on laadullisessa tutkimuksessa laajalti käytetty, mutta myös kiistelty menetelmä. Tieteelliseen tietoon tähtäävässä havainnoinnissa on olennaista perehtyä tutkittavaan ilmiöön ja tutkittavan ilmiön taustaolettamuksiin. Näin havaintojaksoja voidaan suunnitella systemaattisesti, eivätkä havainnot perustu täysin havaintohetken kokemuksiin. Tällä tavoin havainnoista voidaan luoda luotettavampia muistiinpanoja, etenkin jos tutkija on huomionnut suunnittelussa mahdolliset havaintojen todellisuutta rajoittavat virheet. Havaintoja tehtäessä tärkeää onkin tutkittavien ilmiöiden kriittinen katsanto sekä havaintoihin vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen. (Uusitalo 2001, 13-17.) Tässä tutkimuksessa havaintojen suuntautumista on pyritty kontrolloimaan tutustumalla tutkittavasta ilmiöstä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä perehtymällä hyvin tutkimuskohteeseen. Näin havainnointitilanteessa pystyttiin keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin ja samalla suhtautumaan havaintoihin kriittisesti. Aineistonkeruuta sekä havainnoinnin aikana tapahtuvaa analyysiä voidaankin kutsua teoriaohjaavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Vaikka tutkimuksen aineistonkeruun kannalta havaintojen selektiivisyys onkin olennaista, on havaintojaksojen aikana pyritty huomioimaan myös ennakoasetelmista poikkeavat vaihtoehdot tutkittavan ilmiön selittäjinä.

Käytännössä tutkimuksen havaintoihin perustuva aineisto kerättiin neljän intensiivisen vierailukäynnin aikana. Havainnointijaksoilla tutustuttiin koulun ilmapiiriin, oppimisympäristöihin ja oppilaiden tuotoksiin. Lisäksi tutkija osallistui runopäivään tarkkailemalla opetusta sekä osallistumalla opetuksen järjestämiseen avustajan roolissa. Havainnoista kerättiin muistiinpanoja, joita käytettiin myöhemmin haastattelujen teemojen suunnittelussa.

Ensimmäisellä havainnointikerralla keskusteltiin projektin tavoitteista sekä esiteltiin Himasen Rikastavan vuorovaikutuksen teoria mallina luovan yhteisön kehittämisessä. Tällä tapaamiskerralla pyrittiin kartoittamaan koululla käytettäviä luovuuden tukemisen keinoja sekä ymmärtämään koulun käytäntöjä. Koulun henkilökunta pääsi myös esittelemään koulun tavoitteita sekä kuvailemaan suunnitelmia koulun kehittämiselle. Ensimmäinen tapaaminen oli erityisen merkityksellinen myös etnografisen tutkimusotteen vuoksi, sillä yhteisön ymmärtämien ja siihen sisään pääseminen on erittäin tärkeää havainnoiteihin perustuvassa aineistonkeruussa (Palmu, 2007). Aidon vuorovaikutuksen ja luottamuksen syntymisen kautta kaikilla tutkimukseen

osallistuvilla on helpompi avautua kokemuksistaan ja kertoa aiheista vapautuneemmin. Tämä puolestaan parantaa lopulta tutkimuksen luotettavuutta.

Yksi havaintokerroista sijoittui runopäivän ajankohtaan. Tuolloin tutkijat osallistuivat koulun runotunneille, joiden vetäjänä toimi Leena-Liisa Kivikari. Näiden havaintotuntien aikana tutkijat osallistuivat konkreettisesti opetukseen avustamalla oppilaita ryhmätöiden aikana. Havaintojakson aikana pääsi sisään myös oppilaiden maailmaan ja pystyi näkemään luovan toiminnan vaikutuksia oppilaiden näkökulmasta.

Vaikka havaintoihin perustuva aineistonkeruu tuotti tämän tutkimuksen kohdalla runsaasti mielenkiintoista tutkimusaineistoa, täytyy aineistoa tulkitessa ymmärtää myös havaintoihin perustuvan aineistonkeruun ongelmat. Havainnoista tehdyt tulkinnat voivat helposti perustua erityisiin tapauksiin, eivätkä kuvasta aidosti tutkittavaa kohdetta. Näin ollen havaintoja tehtäessä on syytä tarkastella havaintojen toistuvuus, eikä tehdä suoraan tulkintoja yksittäisten havaintojen pohjalta. (Järvinen & Järvinen 2004.)

4.3.2 Haastattelut

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joskin käytännössä haastattelutilanne syveni syvähaastattelun tasolle. Toisin sanoen valmiita kysymyksiä ei ollut, vaan haastattelut toteutettiin keskustelunomaisesti, aiemmin laadittujen teemojen pohjalta. Tarkoitus oli näin luoda aitoa vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavien välillä, sekä päästä tutkittavien ilmiöiden suhteen pintaa syvemmälle. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75-76) kuvailevatkin syvähaastattelun eroavan teemahaastattelusta siten, että syvähaastattelussa haastateltavan vastauksien myötä pyritään viemään keskustelua entistä perusteellisemmille tasoille. Syvähaastattelu ei sovi avoimen luonteensa vuoksi kaikkiin tilanteisiin, mutta tässä tutkimuksessa haastattelun keskustelunomaisuus sopi mainiosti tiedonkeruun välineeksi. Haastateltavat olivat avoimia ja helposti lähestyttäviä, mikä edesauttoi aidon vuorovaikutuksen syntymisen. Perinteisen teemahaastattelun tyyliin muodostettu haastattelutilanne olisi voinut jäädä liian ohueksi, joten avoimempi rakenne tuki haastattelujen tarkoitusta erinomaisesti. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 23) kuvailevat keskusteleavan haastattelumuodon tärkeäksi piirteeksi haastattelujen intentionaalisuuden. Keskustelu eroaa näin ollen arkikeskustelusta tarkoituksensa sekä keskusteltavien toimintaan vaikuttavien roolien vuoksi.

Koulun opettajille haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, joka kesti noin 60 minuuttia. Osallistujia oli haastattelijan lisäksi kolme. Yksi haastatelluista poistui n. 40 minuutin

kuluttua. Haastattelun aikana äänessä olivat pääasiassa haastateltavat, haastattelijan tehtäväksi jäi lähinnä keskustelun ohjaaminen haluttujen teemojen pariin. Haastattelu videoitiin, jotta ryhmätilanteesta saatiin kaikki mahdollinen irti; myös ilmeet, eleet ja kehonkieli tallentui videokuvaan. Myös koulun rehtorin haastattelu toteutettiin pitkälti samalla tavalla kuin ryhmähaastattelukin, joskin haastattelun teemat suunniteltiin tarkemmin ennen haastattelua. Kuitenkin pyrittiin säilyttämään keskusteleva ja aitoon vuorovaikutukseen perustuva tunnelma, jotta aiheissa päästiin, aivan kuten ryhmätilanteessakin, syvemmille tasoille. Haastattelun teemojen suunnittelussa käytettiin avuksi henkilökunnan haastattelussa ilmenneitä aiheita. Haastattelun kesto oli noin 45 minuuttia.

Henkilökunnan ja rehtorin haastattelemine erikseen oli onnistunut valinta, sillä etenkin teemat koulun johtajuuden merkityksestä ja opetuksen suunnittelusta saivat paremman kaikupohjan silloin, kun koulun johtaja ei itse osallistunut keskusteluun. Näin henkilökunta pystyi vapautuneemmin kertomaan näkemyksistään ilman että joutuisi ”varomaan” sanojaan tai huolehtimaan siitä miten asioita kuvailee. Vaikka ryhmähaastattelun sosiaalinen tilanne vaikuttaa aina haastateltavien käyttäytymiseen, syntyi haastattelutilanteesta tutkijan havaintojen mukaan aito ja rehellinen. Toinen ennakkoon määritellyistä epävarmuustekijöistä oli haastateltavien läheinen suhde haastattelun aiheisiin, sillä omasta työstä tai työyhteisöstä voi olla vaikeaa puhua avoimesti ryhmätilanteessa. Aiheita käsiteltiin kuitenkin laajasti ja osin kriittisestikin, huolimatta siitä, että kysymysten asettelussa painotettiin juuri luovuuden tukemista edistäviä keinoja, eikä edes yritetty etsiä ongelmakohtia. Näin ollen haastateltavien oma motivoituminen oman koulun kehittämistä koskeviin kysymyksiin edesauttoi laadukkaasti keskustelun syntymistä.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysiä on laadullisessa tutkimuksessa kuvattu jopa tutkimuksen haasteellisimmaksi vaiheeksi. Tuo haasteellisuus johtuu tutkijan subjektiivisesta asemasta tutkimusaineistoa kohtaan. Tutkijan henkilökohtaiset valinnat ja intressit määrittävät aina tutkimusaineiston analysointia ja näin ollen saattavat ohjata tutkimustuloksia. Tutkijan kannalta tärkeää onkin ymmärtää oma asemansa tutkimuksen tekijänä ja tutkimustulosten subjektiivisena tarkastelijana. (Eskola & Suoranta 1998, 138–139.)

Laadullisessa tutkimuksessa ominaista on tutkimusaineiston analysointi koko tutkimusprosessi ja aineistonkeruun ajan. Esimerkiksi haastatteluissa tutkija joutuu analysoimaan haastateltavien vastauksia samalla kun haastattelu etenee, jotta haastattelussa päästäisiin pintaa

syvemmillä. Toisaalta vastausten analysointi takaa sen, että haastatteluissa pysytään tutkimuksen kannalta olennaisissa aihepiireissä ja toisaalta löydetään keinoja ymmärtää haastateltavan kokemusmaailmaa paremmin (Eskola & Suoranta 1998, 138–150; Metsämuuronen 2000, 51).

Haastattelujen analysoinnin tavoin myös tutkimusaineistona käytettyjen havaintojen analysointi tapahtuu osittain reaaliaikaisesti, tutkittavaa kohdetta tai ilmiötä havainnoitaessa. Tutkimuksessa, joka perustuu jo lähtökohtaisesti tutkijan subjektiivisiin havaintoihin ja intresseihin, syntyy väistämättä aineiston rajausta jo aineistokeruun aikana, kun tutkija valitsee havaintojensa kohteen (Palmu 2007, 164). Toisin sanoen aineisto rajautuu sillä hetkellä, kun tutkija kiinnittää huomionsa johonkin tiettyyn ilmiöön ja samalla rajaa muuta, kenties tutkimuksen kannalta epäolennaisempaa huomioimatta. Tässä tutkimuksessa havaintojen ja niistä tehtyjen muistiinpanojen osuus oli suhteessa haastatteluaineistoon vähäisempi. Muistiinpanojen ja tutkijan henkilökohtaisten kokemusten merkitys korostuu kuitenkin haastattelujen teemojen ja rakenteen suunnittelussa, sillä monet havaitut aiheet syventyivät lopulta henkilökunnan haastatteluissa. Samalla haastatteluissa ilmenneet aiheet saivat syvyyttä tutkijan omista kokemuksista ja havainnoista. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 69-70) korostavat laadullisen tutkimuksen analyysin merkitystä ennen aineiston keruuta. Suunniteltu ja oikein valittu analyysimenetelmä auttaa tutkijaa rajaamaan aineistoa myös aineiston keruun aikana.

Tässä tutkimuksessa aloitettiin aineiston analysointi haastattelunauhojen litteroimisella. Litterointi toteutettiin kirjoittamalla haastattelut kirjalliseen muotoon, sanasta sanaan. Näin haastattelunauhoissa kuuluva haastateltavien oma ääni ja puhetapa säilyi myös kirjalliseen versioon. Litteroitujen haastattelujen ja havaintokerroista kertyneiden muistiinpanojen pohjalta analysointi jatkui teemoittelun keinoin. Teemoittelussa aineistosta pyritään löytämään kokoavia aiheita, teemoja, jotka toistuvat eri kohdehenkilöiden haastatteluissa tai muussa aineistossa. Tämän jälkeen aineistosta kootuille teemoille annettiin yläotsikot. Tällä tavoin laajasta aineistosta voi löytää kattavia ja toistuvia, tutkittavaa ilmiötä selittäviä aiheita, samalla rajaten pois epäolennaiset aiheet ja aineiston osat (Eskola & Suoranta 1998, 175–181).

Eskola ja Suoranta (1998, 176) kuvaavat teemoittelussa piilevän riskin siinä, että aineistosta tehdään ainoastaan sitaattikokoelma, eikä sitä yhdistetä teoriaan. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto teemoiteltiin tutkimusaineiston pelkistymisen välttämiseksi aiemmin luodun teorian pohjalle. Teemoittelussa käytettiin aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia ja johtopäätöksiä haastatteluaineistoani teemoittelevia aiheina. Teoriasta ammentavien teemojen ohelle luotiin uusia teemoja, mikäli aineistosta nousi yhteneväisiä aiheita selittämään tutkimuskysymyksiä. Samalla analyysin aikana pyrittiin pitäytymään tarkasti tutkimuskysymysten aiheissa, jotta aineistosta saatiin juuri tämän tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Tämä voikin olla haaste laadullisessa

tutkimuksessa, sillä usein aineistosta löytyy useita mielenkiinnonkohteita (Tuomi & Sarajärvi 2009). Luotettavuuden ja oikeellisuuden turvaamiseksi aineistoa ei kategorisoitu itsevaltaisesti haluttuihin teemoihin, vaan aineistosta etsittiin aiheita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin ja olivat verrattavissa teoriaan.

5 TULOKSET

Vaikka luovuuden kehittyminen voidaan nähdä suurelta osin perinnöllisten tekijöiden sanelemana tapahtumana, voidaan myös kasvatuksena avulla tukea luovuuden rakentumista. Tutkimuksen tuloksissa ei ole keskitytty tarkemmin yksilön luovuuden tukemiseen, vaan pyritty löytämään niitä tekijöitä, joiden avulla Kariston koulussa on tuettu oppilaiden luovan toiminnan ja itseohjautuvan oppimisen kehittymistä. Näin ollen tuloksissa korostuu koulun, ja yleistettävämmin kasvattavan yhteisön, näkökulma. Aineiston analyysissä korostui selkeästi kolme teemaa joiden kautta luovuuden tukemisen keinoja voidaan Kariston koulun tapauksessa ymmärtää. Nämä kolme kohtaa ovat toisaalta täysin yleistettävissä muidenkin luovaa oppimista tukevien yhteisöjen kehittämiseen.

Tulokset vastaavat hyvin pitkälti aiempaa tutkimustietoa luovan organisaation perusteista, vaikkakin painopiste aiemmassa tutkimuksessa on usein ollut työelämässä ja työpaikkojen innovatiivisuuden kehittämisessä. Koulu on tutkimuskohteena merkittävästi erilainen, ja siksi myös tutkimustulokset poikkeavat tietyiltä osin työelämää koskevan tutkimuksen tuloksista. Toisaalta luokittelussa voidaan nähdä selviä yhtäläisyyksiä Sahlbergin, ym. (1993) tekemään luokitteluun luovan toiminnan edellytyksistä koulussa. Kariston koulun erityiset ja yksilölliset piirteet korostavat tiettyjä osa-alueita, mutta päälinjoiltaan luokittelu on samankaltainen.

5.1 Opetuksen pedagogiset perusteet

Vaikka konstruktivistinen oppimiskäsitys tukeutuu etenkin tiettyjen koulukuntien mukaan vahvasti aktiiviseen oppijuuteen ja itseohjautuvuuteen, kävi tutkimuksessa ilmi opetuksen suunnitelmallisuuden merkitys myös luovuutta tukevassa opetuksessa. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, ettei opetusta voida täysin vapauttaa oppijan itsensä ohjaamaksi, vaan oppimisen taustalla tulee olla laadittu suunnitelma käsiteltävistä aiheista ja sisällöistä. Opetussuunnitelman käyttöä on usein kritisoitu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen ehkäisevänä tekijänä, sillä se määrittää tietyt rajat oppimiselle. Vastaajien mukaan suunnitelmallisuuden tarve

on tasa-arvon kannalta perusteltua. Yhteisen opetussuunnitelman myötä voidaan taata eri puolilla asuville lapsille yhtäläiset oppisisällöt.

Mutta mun mielestä se [opetussuunnitelma] pitää olla hanskassa opettajalla aina että ”olenko nyt näitä asioita opettanut”. Koska myös oon nähnyt sen villin ajan, jolloin opetussuunnitelmat oli vapaammat, ja silloinhan tuli ongelmia, koska siellä oli niin paljon heittoja eri opettajien välillä. (Anne Majaniemi, Kariston koulun rehtori)

Haastateltavat kannattivat kuitenkin näkemystä jonka mukaan opetuksen menetelmiä tulisi monipuolistaa nykyisestä. Kaksi opettajaa kertoi suunnitelleensa omille luokilleen ns. kokonaisvaltaista oppimista, jossa opetettavat aiheet ”annostellaan” oppilaille viikon alussa urakaluontoisena kokonaisuutena. Viikon aikana oppilaan tulee opetella käsiteltävät aiheet ja tehdä aiheeseen liittyvät tehtävät. Näin oppilas voi mielenkiintonsa mukaan syventää tietämystään ja toisaalta kohdentaa mielenkiintonsa tiettyihin osa-alueisiin. Näin kaikki oppilaat opiskelevat samat aihealueet omalla tahdillaan ja tyylillään. Kokonaisvaltaisessa opetuksessa nähtiin myös heikkouksia, sillä se vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta ja pedagogista ymmärrystä:

Mä tein sen [vapaan opetussuunnitelman] jo työssä ollessani ja innostuin valtavasti siitä. Siinä kokeilin myöskin kokonaisopetussuunnitelmaa, niin olin aivan vakuuttunut että se toimii. Mutta se vaatii määrätietoista ja systemaattista suunnittelua ja myös kokemusta siitä että tietää mitä tekee, ja myös olennaisten asioiden esille nostamista ja valita niitä tapoja mitä opettaa. (Anne Majaniemi)

Kokonaisvaltainen oppiminen voisikin olla yksi askel kohti aidompaa itseohjautuvaa oppimista, sillä siinä oppii sekä itselle sopivia oppimismenetelmiä että vastuun ottamista omasta oppimisesta. Kokonaisvaltaisessa opetusmenetelmässä kyse ei varsinaisesti ole itseohjautuvasta oppimisesta, sillä käsiteltävät aiheet ja tehtävät annetaan pääsääntöisesti valmiina, mutta se voi toimia lähtökohtana itseohjautuvan oppimisen ja luovuutta tukevan opetuksen kehittämiseksi. Kokonaisvaltainen opetussuunnitelma jättää myös sijaa luovuuden kehittymiselle, mikäli opetusmenetelmät voidaan suunnitella motivoiviksi ja itseohjautuvuutta tukeviksi.

5.2 Taidekasvatus luovuuden herättäjänä

Kariston koulun painopisteenä on taidekasvatus. Taiteiden avulla lapsille pyritään opettamaan ilmaisutaitoja, vuorovaikutusta sekä luovuuteen perustuvia toimintatapoja. Taidetta käytetään kaikessa opetuksessa motivointiin ja virikkeellistämiseen. Muun muassa ympäristö- ja

luonnontiedon opiskelun rinnalla tehdään aiheeseen liittyviä taideteoksia, muun muassa maalaten ja piirtäen, ja lisäksi aiheita integroidaan äidinkieleen sanataiteen avulla. Näin opitusta pyritään luomaan kokonaisvaltainen kokemus, jossa yhdistetään monia eri osa-alueita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Näin oppiminen on paitsi tehokasta myös mielekästä, sillä aiheita käsitellään erilaisten oppimiskanavien kautta. Samalla sijaan saavat oppilaiden yksilölliset mielenkiinnon kohteet, sillä taiteen keinoin opitusta voidaan esittää omia näkemyksiä ja painotuksia.

Taidekasvatus ja eri taidemuotojen harrastaminen voidaan nähdä Sahlbergin, ym. (1993, 22-24) luokittelun pohjalta liittyvän oppilaan ongelmaherkkyuden kehittämiseen. Taiteessa ilmenee aina väistämättä tekijän yksilölliset näkemykset, jotka vaativat aiheiden tietoista käsittelyä. Samalla oppilas joutuu valitsemaan käytetyn tekniikan ja tarvittavat materiaalit ja välineet. Pienemmillä oppilailta taiteen tekemisen voidaankin katsoa edesauttavan ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä, joskin varsinaiset ”ongelmat” ovat usein pieniä ja helposti ratkaistavista. Merkityksellistä on kuitenkin omien ratkaisujen ja toimintatapojen perustelu, joka kuuluu osana Kariston koulun taidekasvatusta; taiteesta kehoitetaan ja kannustetaan keskustelemaan toisten oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksessa oppilas joutuu vielä toiminnan jälkeenkin perustelemaan kielellisesti tekemiään valintoja ja esittelemään omia tulkintojaan. Samalla kehittyvät oppilaan itsearviointitaidot, jotka puolestaan ovat yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alueista. Sosiaalisella vuorovaikutuksella voidaan taasen nähdä olevan yhteys luovuuden kehittämiseen, sillä itsereflektion parantuessa myös rohkeus uuden kokeilemiseen kehittyy (kts. esim. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 233-234).

Taidekasvatuksen osuus Kariston koulun opetussuunnitelmassa on laaja ja taiteiden integrointi muuhun opetukseen on yleisesti käytetty opetuksen järjestämisen muoto. Integraation avulla taidekasvatuksen hyviä puolia saadaan siirrettyä oppiainerajojen yli myös niin sanottujen lukuaineiden opetukseen, mikä puolestaan mahdollistaa erilaisten opetusmenetelmien käytön. Kuten muun muassa Uusikylä (2002, 47-48) kuvailee, syntyy luova prosessi alkujaan ongelmasta, jota lähdetään ratkaisemaan. Parhaimmillaan ongelman ratkaiseminen vaatii kykyä astua aihealueiden yli kohti uudenlaista ratkaisumallia. Tällaisen itseohjautuvan ongelmanratkaisun ja oppimisen kehittyminen vaatii koulumaailmassa sellaisia opetusmenetelmiä, joissa oppilas ohjataan käyttämään laaja-alaisesti aiempia tietojaan ja taitojaan. Kariston koulun kohdalla taidekasvatus voikin toimia eräänlaisena linkkinä johdattamaan oppilasta kohti uudenlaisia työtapoja.

Kariston koulun kohdalla taidekasvatuksen merkitys korostuneet tulevaisuudessa, kun oppilaat ovat vanhempia ja opetussisällöt laajempia. Tällöin taiteiden avulla voidaan monipuolisesti käsitellä tunteisiin liittyviä aihekokonaisuuksia.

5.3 Aktiivinen opettajuus

Aiemmissa luovuutta käsittelevissä tutkimuksissa opettajan rooli on nähty merkityksellisenä luovuuden ja itseohjautuvan oppimisen taustatekijöistä (mm. Uusikylä 2002, 50-52; Ojanen 2006). Opettajan roolin muutos kohti konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista ”ohjaajan” roolia on yksi esimerkki opettajan roolista itseohjautuvassa oppimisessä. Opettajan kyky ymmärtää oppilaitaan, ja tarjota heille opetusta joka motivoi oppimaan, on tiedostettu vitsaalina tekijänä etenkin kouluoppimisen kehittämisessä. Myös tässä tutkimuksessa opettajan aktiivinen rooli nähtiin erittäin tärkeänä tekijänä luovan ja innostavan oppimisen kehittämisessä. Opettajan harteille jää joka tapauksessa vastuu omasta työstään sekä siitä miten uusia opetuksen sovelluksia otetaan opetuksessa käyttöön. Opettajan tulee haastateltujen mukaan olla valmis uudistumaan ja kehittymään, sekä innostava. Toisaalta opettajien vastauksissa korostui opettajan kyky määrittää opetustilanteelle selkeät rajat, jotta oppiminen olisi tavoitteellista:

Tavoitteena on, et lapsista tulisi sillä tavalla itseohjautuvia, et tässä on ne rajat ja vaikka mä kuinka meen niin mä hakkaan päätäni seinään siihen aikuiseen, se ei anna periksi. Mutta turvallisten rajojen sisällä mä voin olla lapsi, mä voin olla luova, mä voin tehdä, mä voin kokeilla ja mua kannustetaan tekemään. (Risto Paulamäki, Kariston koulun luokanopettaja)

Opettajien vastauksissa näkyy hyvin opetuksen käytännön vaatimukset, eikä kukaan vastaajista koe oppilaan täydellistä vapautta parhaana mahdollisena vaihtoehtona oppimisen sisältöjen valitsemisessa. Kuitenkin hyvänä nähdään tilanne, jossa opettaja tarjoaa erilaisia vaihtoehtoja, joista oppilas voi itseohjautuvasti valita kiinnostavat sisällöt sekä oppimismetodit. Kaikki vastaajat korostavat kuitenkin opettajan kokemusta tällaisen opetuksen järjestämisessä, sillä tietopohjan tulisi olla laaja, ennen kuin opetusta voidaan toimivalla tavalla vapauttaa oppilaslähtöiseksi. Kokemusta syntyy tunnetusti vasta vuosien opetustoimessa työskentelemisen aikana, eikä käytännön kokemusta voida sivuuttaa puhuttaessa hyvästä opettamisesta. Näin ollen koulun työyhteisön yhteisöllinen asennoituminen korostuu, sillä vanhemmat ja kokeneemmat opettajat ovat avainasemassa siirtämään omaa kokemuspohjaansa nuoremmille opettajille. Samoin tärkeää on halu kehittyä ja omaksua uusia toimintatapoja, esimerkiksi jatkuvan koulutautumisen avulla. Opettajalla tulee siis olla tahto kehittyä ja kehittää omaa opettajuuttaan, jotta opetus voisi vastata muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksia.

Yksi Kariston koulun opetushenkilökunnan piirteistä on heittäytyminen uusien aiheiden pariin. Tämän tekijän voidaan nähdä parantavan myös luovuutta tukevan ilmapiirin kehittämistä, sillä aitoon vuorovaikutukseen perustuvassa opetuksessa on osattava käsitellä spontaaneja muutoksia. Tällaisissa tilanteissa korostuu opettajan kyky lähteä mukaan suunnitelmista tai perinteistä poikkeaviin tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan opettajan joustavuus niin oppisisältöjen kuin opetusmenetelmienkin suhteen on olennaista. Kiteyttäen voidaan sanoa luovan yhteisön vaativan jäseniltään kykyä luoviin toimintamalleihin. Perinteissä pidättäytyminen voi heikentää uusien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Opettajan joustavuus ja tilannetaju vaikuttaa myös niihin mahdollisuuksiin, joita oppilaille voidaan tarjota. Aktiivinen opettaja kehittää itseään ja asiantuntemustaan, ja voi näin tarjota oppilailleen niitä sisältöjä ja opetusmenetelmiä, joita motivoiva oppiminen edellyttää.

5.4 Aktiivinen johtajuus

Toinen merkittävä tulos luovan kouluyhteisön kehittymisessä oli innostavan johtajan merkitys yhteisön kehittämisessä. Koulu, aivan kuten mikä tahansa työpaikka, on aina hierarkkinen yhteisö, jossa johtajan toiminnalla on suuri merkitys työyhteisön toimintaan. Kariston koulun kohdalla koulun kehittämiseen omistautunut rehtori nähtiin hyvin tärkeänä osana myös henkilökunnan innostamista uusiin kehittämishankkeisiin. Koulun opettajien mukaan rehtorin aktiivinen toiminta koulun kehittämisessä on luonut positiivisen ilmapiirin, jossa opettajilla on vapaus toimia omilla tavoillaan, mutta samalla koululla on selkeät linjat, joiden mukaan koulua kehitetään. Näin koulun yhteiset tavoitteet ovat kaikilla tiedossa, mutta opetusta ei kuitenkaan kahlita tiettyyn muottiin. Tällaisen aktiivisen johtajuuden voidaan katsoa osaltaan luovan ”rikastavan vuorovaikutuksen” ilmapiiriä, jossa jokainen työyhteisön jäsen on arvostettu ja jokaisen mielipidettä kuunnellaan, mutta kuitenkin päätöksistä vastaa autoritääriinen johtaja. Molemminpuolinen kunnioitus luo ilmapiirin, jossa opettaja uskaltaa kokeilla uutta ilman epäonnistumisen pelkoa. Lopulta sama toista kunnioittava asenne heijastuu myös oppilaisiin:

Me ollaan oltu kaikki kauheen rohkeita tekemään. Ja lähetty tekemään, et ”hei kokeillaanpas uudestaan tota”. Se näkyy lapsissakin. (Risto Paulamäki)

Yksi aktiivisen johtajan hyveistä on myös verkostoituminen eri toimijoiden kanssa. Kariston tapauksessa koulun johtajan monipuoliset verkostot esimerkiksi alueen taiteilijoiden kanssa voidaan nähdä merkittävänä tekijänä monipuolista opetusta kehitettäessä. Eri alojen

asiantuntijoiden kanssa voidaan luoda mahdollisimman innostavaa opetusta ja samalla kehittää sellaisia produktioita, jotka koulun resurssien puitteissa olisi mahdotonta toteuttaa. Kariston tapauksessa mainio esimerkki on kirjaprojekti, jonka toteuttamiseen osallistui useita koulun ulkopuolisia toimijoita. Toki verkostoituminen voidaan nähdä tarpeellisena ja hyödyllisenä myös opettajien keskuudessa, mutta tämän tutkimuksen valossa korostui juuri koulun johtajan verkostot.

Vaikka Kariston koulu on vielä oppilas- ja henkilöstömäärältään pieni koulu, voidaan johtajuus nähdä erittäin tärkeänä osana koulun kehittämistä. Merkityksen voidaan olettaa korostuvan entisestään koulun oppilasmäärän kasvaessa, sillä yhteisten tavoitteiden muodostaminen suuressa yhteisössä voi olla haasteellisempaa.

Yksi huomionarvoinen tekijä Kariston koulun johtajuudessa on rehtorin merkittävä osallistuminen opetukseen. Rehtorilla opettaa ensimmäistä luokkaa täysipainoisesti muiden tehtäviensä ohella. Koulun henkilökunnan mukaan yhteistoiminta rehtorin kanssa myös opetuksen arkeen liittyvissä asioissa nähtiin hyvänä asiana. Rehtorin käsitys ja konkreettinen ymmärrys opetuksen arjesta heijastuneekin mielekkäänä pedagogisena johtajuutena muun muassa erilaisissa opetuksen järjestämisestä koskevissa päätöksentekotilanteissa. Ymmärrys opetuksen arjesta avaa myös mahdollisuuksia löytää parhaita mahdollisia verkostokumppaneita koulun pedagogisten tavoitteiden täydentämiseen. Rehtori Majaniemi kuvailee itse verkostojen tärkeyttä seuraavasti:

5.5 Yhteistoiminnallisuus – päämäärät ja suunnittelu

Vaikka opetuksen suunnittelu onkin asetettu tässä omaksi kohdaksi luovuuden tukemisessa, voitaisiin se asettaa myös edellisten kohtien (opettajan rooli, aktiivinen johtajuus) alle, sillä yleensä opetuksen suunnittelu on suoraan riippuvainen opettajan intresseistä ja persoonasta. Toisaalta myös koulun johtaja voi halutessaan määrittää niitä toimintatapoja joita toivoo koulussaan käytettävän. Opetuksen yhteiset päämäärät ja suunnittelu muodostuivat kuitenkin niin ratkaisevaksi aiheeksi tutkimusaineiston analyysissä, että se on syytä nostaa omaksi kokonaisuudekseen tutkimustuloksiin.

Kuten jo sanottu, opetuksessa suunnittelusta vastaa ensi kädessä opettaja. Tyyli ja keinot, joilla luokassa opetus toteutetaan, määrittävät pitkälti oppilaiden keskuudessa vallitsevan hengen, joskin oma tekijänsä on myös luokan ryhädynamiikka. Joka tapauksessa koulun henkilökunnan yhteiset kasvatukselliset päämäärät helpottavat vastaajien mukaan koulun arkea, ja luovat koululle oman hengen. Kariston koulun tapauksessa yhteisellä suunnittelulla ja selkeillä

päämäärillä on korostunut asema, sillä uudessa koulussa myös opetuksen arvopohja sekä opetuksen kulttuuri on muodostettu yhteisten suunnitelmien ja keskustelujen pohjalta, eikä perinteiden ja pinttyneiden tapojen mukaan, kuten monessa ”vanhassa” koulussa. Koulun yhteisöllisen kulttuurin voidaankin katsoa olevan avaintekijä luotaessa uudenlaiseen pedagogiaan perustuvaa koulua.

Haastateltujen vastauksissa opetuksen suunnitelmallisuudessa korostui henkilökunnan aktiivinen vuorovaikutus ja kommunikaatio toistensa kesken. Koska koulu on vielä pieni ja henkilökuntaa on vähän, nähtiin jokaisen työyhteisön jäsenen voivan vaikuttaa omaan työhönsä sekä vallitsevaan ilmapiiriin. Yhdessä suunnitellut ja muodostetut koulutukselliset ja kasvatukselliset päämäärät nähtiin erittäin tärkeinä, sillä yhdessä sovittujen raamien sisällä jokaisen on helppo tehdä omaa työtään; jokainen tietää yhdessä asetetut tavoitteet, joita kohti kukin voi omalla tyylillään edetä. Samassa lauseessa yhdistyy näin ollen rajat ja vapaus, aivan kuten lasten opetuksessakin. Voitaneenkin sanoa tiettyjen työyhteisön perusteiden olevan samoja riippumatta kontekstista, jossa yhteisö toimii. Erilaisissa yhteisöissä toimintatavat voivat olla hyvinkin poikkeavat, mutta jotta toiminta olisi tuloksellista, tulee tiettyjen perusteiden olla kunnossa. Yksi koulun opettajista kuvaili hienosti koulun yhteistyön merkitystä:

Me ollaan tästä puhuttu paljon ja tietysti Annellakin [rehtori] on tästä sellainen näkemys, et tää ei oo tavanomainen koulu. Et on yhteiset arvot ja yhteiset sopimukset joita noudatetaan. Et jokaisella on uskallus tehdä eri tavalla, mutta myös yhdessä, et reilusti olla mukana ja auttaa. Jos vedän yhteen, niin meitä kannettavia riittää, ja niitä kantajia tarvitaan. Et jokainen uskaltais olla se kantaja, mutta myös se kannettava. (Risto Paulamäki)

Vaikka tuloksissa korostuukin juuri opetushenkilöstön yhteistoiminnallisuus, ilmeni haastatteluissa myös oppilaidenvälinen vertaisoppiminen osana luovan yhteisön rakentamista. Oppilaiden kanssakäymisen koettiin kehittävän vuorovaikutustaitoja ja näin ollen lasten näkemyksiä esimerkiksi omista taideteoksistaan pidettiin arvokkaina ja tärkeinä. Koulun kehittämisen tuloksena toivottiinkin olevan yhteisö, jonka kehittämiseen myös oppilaat osallistuisivat aktiivisesti. Oppilaiden osallistuminen voidaankin nähdä rakenteellisesti erittäin merkittävänä tekijänä luovan yhteisön kehittämistä, sillä luovuutta ja yhteisöllisyyttä korostavassa opetuksessa oppijan äänen on päästävä kuuluviin. Näin yhteisö voi kehittyä ja toisaalta yksilölle voidaan taata parhaat mahdolliset edellytykset kasvulle ja yksilöllisen luovuuden kehittymiselle. Avainsanana voidaan pitää vuorovaikutusta.

5.6 Yhteisöllinen koulukulttuuri

Vaikka opetushenkilöstön toimilla voidaan katsoa olevan vaikutusta koko koulun ilmapiirin rakentamisessa, on yleinen koulukulttuuri merkittävässä roolissa koulun yhteisöllisyyden muodostajana. Koulukulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä koulun perinteitä, historiaa, opetushenkilöstön välisiä suhteita, koulun suhteita ulkopuolisiin toimijoihin ja koulun lähiympäristöä. Vaikka suomalaiset koulut ovat usein opetussisällöltään ja myös rakenteiltaan melko samanarvoisia, saattaa esimerkiksi alueellisesti olla merkittäviä eroja koulujen ilmapiirien välillä. Etenkin isommissa kaupungeissa ja kunnissa tiettyjä kouluja pidetään parempina ja toisia huonompina, esimerkiksi opetustuloksiin vedoten. Koulut ovat myös instituutiona pysyviä, ja niihin kohdistuu usein vuosien, jopa vuosikymmenien takaisia ennakkoluuloja ja –asenteita. Toisin sanoen koulut saavat ympäröivän yhteisön arvostelun pohjalta tietyn leiman, josta on vaikea päästä irti.

Kariston koulun tapauksessa koulun henkilöstö oli tyytyväinen tilanteeseen, jossa koko koulun toiminta rakennettiin täysin puhtaalta pöydältä. Koska alueella ei aiemmin ole ollut koulua, sai uuden koulun henkilökunta suunnitella koulun profiloitumista aivan alusta alkaen. Näin ollen myös koulun ilmapiiriä voitiin kehittää tietoisesti haluttuun suuntaan, valitsemalla koululle tietyt painopistealueet. Tällaisessa tilanteessa myöskään vanhempien tai koulun ulkopuolisten toimijoiden suunnalta ei kohdistu koulun historiaan tai normeihin liittyviä paineita. Kariston opettajisto korostikin tilanteen olevan jopa valtakunnallisella tasolla harvinainen.

Toisaalta harvinainen tilanne on myös koulun oppilaiden ikärakenne: lukuvuonna 2010-2011 koulussa oli vain kaksi 1-luokkaa ja yksi 2-luokka. Näin ollen myös oppilaiden keskuudessa syntyvä koulukulttuuri on lähtenyt rakentumaan tyhjästä. Koulunkäynti on näin ollen kaikille oppilaille uutta, eikä tiettyjä käyttäytymismalleja ole entuudestaan. Tilanne mahdollistaa täysin uniikin oppimiskulttuurin kehittämisen. Koulun ensimmäisen luokan opettaja kuvaili tilannetta seuraavasti:

Niillä [oppilailla] ei oo malleja, kuin ehkä jotkut sisarukset jossain yläluokilla, että mitä koulunkäynti on. Eli ne itse luo sen mallin koulunkäynnille, ja me voidaan nyt ruokkia sitä mallia minkälainen tästä koulusta tulee. (Sointu Hopia, Kariston koulun luokanopettaja)

Suomalaista koulua on usein kuvailtu, useista rakenteellisista muutoksista huolimatta, pysyvyyttä ja jopa pysähtyneisyyttä ilmentävänä instituutiona. Opetus korostaa yksilöllisyyttä ja opetus perustuu opettajan vahvaan autonomiaan (Husu 2002). Tiedyt behavioristiseen oppimiskäsitykseen liitettävät perinteet ja normit ovat sävyttäneet opetuksen järjestämistä. Koulun

arki ja käytänteet ovat säilyneet samankaltaisina vuosikymmenistä toiseen, vaikka yhteiskunta ympärillä on muuttunut. Kariston koulussa tilanne on kuitenkin vapaudessaan uudenlainen. Opetuksen järjestämistä koskevien uudistusten ja muutosten toteuttaminen on helpompaa, kun niiden tieltä ei tarvitse raivata vanhoja käytänteitä. Uutta koulukulttuuria voidaan muokata ilman historiallisia rasitteita.

5.7 Opetuksen taloudelliset resurssit

Yksi Kariston koulun kannalta mielenkiintoinen tekijä on koulun resurssit ja oppimisympäristön vaikutus luovan ja itseohjautuvan oppimisen kehittämisessä. Usein opetuksen organisointiin ja sisältöihin vaikuttavia muutoksia vastustetaan vetoamalla kustannuksiin, joita uudistukset vaativat. Kariston koulun tapauksessa koulun tilat ovat uudenaikaiset ja niiden suunnittelussa on otettu huomioon koulutuksen uudenlaiset tarpeet ja vaatimukset. Esimerkiksi tietotekniikan ja opetustilojen suhteen koulu on hyvin varusteltu ja tarjoaa viimeisimmät innovaatiot opetustekniikan suhteen. Haastateltavien mukaan hyvät ja toimivat tilat mahdollistavat monipuolisten opetusmenetelmien käytön, mikä puolestaan heijastuu mahdollisuuksina toteuttaa opetusta luovasti. Myös koulun tilaratkaisut saivat kiitosta, sillä avoimet tilat ja luokkien yhtenäisyys luo osaltaan yhteisöllisyyttä tukevaa ilmapiiriä. Näin ollen taloudellisillakin tekijöillä voi olla ainakin välillisesti merkitystä siihen, miten opetusta voidaan järjestää ja miten opettajat voivat opetustaan jakaa ja monipuolistaa.

Toisaalta opetukseen kohdistuvien taloudellisten investointien ei koettu vaikuttavan merkittävästi luovuuden tukemiseen koulussa. Välineistö- ja opetusmateriaalihankintoihin ei luovuuden tukemisen kehittämiseksi koettu tarpeelliseksi kohdentaa erityisiä varoja. Itseohjautuvan oppimisen järjestäminen nähtiin mahdollisena myös nykyisillä resursseilla, kunhan opettajiston koulutukseen panostettaisiin.

Myös työhyvinvoinnin parantaminen nousi esille osana koulun taloudellisten resurssien jakamista. Työhyvinvoinnin merkitys voidaan toisaalta yhdistää mihin tahansa työn laadun kehittämisen osa-alueeseen, eikä siksi ole mielekää eritellä työhyvinvointia omaksi, luovuutta merkittävästi tukevaksi tekijäksi koulumaailmassa. Huomionarvoista on kuitenkin nähdä työhyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden mahdollinen riippuvuus, sillä oletettavasti työssään viihtyvä työntekijä on avain terveelle ja innovatiiviselle työyhteisölle. Kariston koulun rehtori kuvaili työhyvinvoinnin merkitystä seuraavasti:

No kyllä se tärkein kehittämisen kohde on tietysti kunnioitus kaikkien kesken. Ja arvostaminen. Ja siihen vaikuttaisi myös se, jos enemmän nostettaisiin keskiöön tätä työyhteisön hyvinvointia, on se sit oppilaitten tai opettajien. Se on sellainen asia jota toivoisin et pystyisin kehittää eteenpäin. Se loisi jaksamista, se loisi terveyttä ja sitä kautta tulee työn iloa ja motivaatiota, ja on innokkaampi kaikkea uutta kokeilemaan. (Anne Majaniemi)

Hyvinvointi työssä heijastuu suoraan myös aiemmin esiteltyyn opettajan aktiiviseen rooliin, mikä mahdollistuu henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin myötä. Lähtökohtaisesti yksilön oma hyvinvointi liittyy vahvasti työelämästä riippumattomiin tekijöihin, mutta myös työnantajan panos työhyvinvointiin voi olla merkityksellinen. Esimerkiksi työpaikkakiusaaminen ja muut työolojen heikentymisestä kertovat lieveilmiöt ovat viime vuosina ja vuosikymmeninä lisääntyneet (Suomen virallinen tutkimus 2008). Lisäksi opetusalan työntekijöihin kohdistuu paineita myös työn ulkopuolelta, esimerkkeinä nettikiusaaminen sekä henkinen ja fyysinen uhkailu ja väkivalta (kts. esim. Onnismaa 2010). Näin ollen työhyvinvoinnin merkitystä ei voida sivuuttaa puhuttaessa tavoitteesta kehittää koulukulttuuria yhteisöllisemmäksi ja kunnioitukseen perustuvaksi. Se, voidaanko työyhteisön kunnioittava ilmapiiriä luoda vain taloudellisin perustein, jäänee spekulointien varaan, mutta joka tapauksessa henkistä ja fyysistä hyvinvointia voidaan pitää perusedellytyksenä toimivalle työyhteisölle.

5.8 Tutkimustulosten yhteenveto

Seuraavassa tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimuskysymysten kautta ja tulkitaan tuloksia vastauksena tutkimuskysymyksiin. Tulokset on siis eritelty kunkin tutkimuskysymyksen alle.

Mitkä opetuksen järjestämisen keinot voivat tukea luovuuden kehittymistä?

Kariston koulun tapauksessa tarkasteltiin osittain olosuhteidenkin pakosta alkuopetuksen oppilaiden oppimista ja heidän luovuutensa tukemista. Koulun opettajat olivat orientoituneet opetuksessaan luovuutta tukeviin opetusmenetelmiin. Opettajien suosimat pedagogiset ratkaisut osoittautuivatkin merkittäväksi tekijäksi oppilaan luovuuden tukemisessa. Suomalaisessa koulumaailmassa opettajalla on selkeän autonominen asema opetusmenetelmien ja pedagogisten sovellusten valitsijana, mikä vaikuttaa aina opetuksen painopisteisiin. Luovuuden tukemisen tulee vapaamuotoisuudessaankin olla opettajajohtoista, etenkin jos luovuutta tukevalla opetuksella pyritään saavuttamaan opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita.

Kariston koulun tapauksessa yksittäisen oppilaan luovan ajattelun kehittymistä on pyritty vahvistamaan taidekasvatuksen keinoin. Taidekasvatus näyttäytyykin hyvänä menetelmällisenä ratkaisuna luovuuteen perustuvan oppimisen kehittämisessä. Samoin eri oppiaineita integroivat projektiluontoiset oppimisjaksot tukivat Kariston koulun opettajien mukaan luovuuteen perustuvan koulukulttuurin kehittymistä, sillä normaalista rutiinista poikkeaminen avasi uudenlaisia mahdollisuuksia luovaan oppimiseen. Kariston oppilaiden tuotoksista koostettu runokirja kuvituksineen on mainio esimerkki luovan toiminnan synnyttämästä innostuksesta, joka puolestaan ruokkii myös muuta oppimista.

Millä opetuksen järjestämisen keinoilla voidaan kehittää luovaa yhteisöä?

Samalla kun erilaiset projektiluontoiset opetusmenetelmät ovat mainio keino luovuuden tukemiseen, ovat ne myös tärkeässä asemassa Kariston koulun yhteisöllisyyden kehittämisessä. Vaikka oppijalähtöinen oppiminen perustuukin vahvasti oppijan yksilöllisten vahvuuksien löytämiseen ja hyödyntämiseen, tulee opetuksessa ymmärtää myös sosiaalisten tilanteiden tärkeys. Kouluoppimisessa tulisikin tutkimustulosten perusteella hyödyntää yhteisöllinen oppiminen myös luovassa toiminnassa. Sosiaalinen vuorovaikutus avaa uudenlaisia mahdollisuuksia luovaan toimintaan, sillä usein vuorovaikutuksen kautta ymmärtää paremmin tarkasteltavaa ilmiötä. Toisin sanoen erilaisten oppijoiden aito vuorovaikutus kehittää niin yksilöä kuin yhteisöäkin.

Kuitenkin tärkeimmäksi tekijäksi koulun yhteisöllisyyden kehittämisessä osoittautui opetushenkilökunnan aito vuorovaikutus. Opettajien ja koulun johdon yhteistyö voidaan nähdä ratkaisevana koko kouluyhteisön kannalta. Yhdessä suunnittelu vaatii toisalta aikaa, mutta tarjoaa paremmat mahdollisuudet esimerkiksi luovuutta tukevien projektien toteuttamiseen. Samalla voidaan hyödyntää kollegoiden osaamista opetuksen järjestämisessä.

Mitkä ovat luovuuden tukemisen rakenteelliset edellytykset Kariston koulussa?

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli luovuuden tukemista käytännönläheiseltä näkökannalta. Vaikka luova ja itseohjautuva oppiminen ovatkin osoittautuneet tutkimuksissa tehokkaiksi ja motivoiviksi tavoiksi omaksua uutta, ovat perinteiset opetusmenetelmät ja –teoriat säilyneet keskiössä opetusta suunniteltaessa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin edellä mainittujen tavoitteiden ohella selvittämään niitä koulun rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat luovuuden tukemiseen.

Edellisissä kappaleissa on esitelty tekijöitä, jotka vaikuttavat luovuuden tukemisen yleistymiseen Kariston koulussa. Muun muassa opetushenkilökunnan kouluttautuminen, yhteistoiminnallisuus sekä koulunjohtajan aktiivisuus nähtiin koulutukselliseen uudistukseen

vaikuttavina tekijöinä. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että luovuutta tukevan koulun rakenteelliset edellytykset ovat ainakin Kariston koulussa olemassa, joskin tietyt muuttumattomat rakenteet voivat hidastaa uusien pedagogisten sovellusten käyttöönottoa. Hyvänä esimerkkinä tällaisesta rakenteesta on perinteinen koulukulttuuri, jossa oppiminen ja opetussisällöt ovat sitoutettu tiettyihin luokka-asteisiin sen sijaan että oppimista voisi tapahtua laajemmin luokka-asteiden yli.

Tutkimustulosten perusteella nykyiset koulun rakenteelliset edellytykset mahdollistavat luovuutta tukevan ja itseohjautuvan oppimisen, mikäli henkilökunta sitoutuu tavoitteisiin. Tietyillä koulun sisäisillä järjestelyillä, kuten tilaratkaisulla ja opetuksen sisältöjen suunnittelulla perinteisen koulukulttuurin ja opetussuunnitelman ympärille voidaan rakentaa luovuutta tukeva yhteisö. Tällainen yhteisö kuitenkin vaatii huoltamista ja yhteistoiminnallisuutta toimiakseen. Myös taloudelliset resurssit asettavat opetustoiminnalle tiettyjä rajoja.

6 POHDINTA

6.1 Luovuus kasvatuksen päämääränä

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena on ollut löytää luovuutta tukevia opetuksen järjestämisen muotoja Kariston koulussa. Kuitenkin tutkimusprosessin aikana luovuuden tukemista on täytynyt tarkastella myös yleisellä tasolla. Miksi luovuutta tarvitaan? Onko luovuus ja sen tukeminen todella niin merkityksellistä kuin se tässä tutkimuksessa nähdään? Kysymykset kasvatuksen ja opetuksen tärkeimmistä päämääristä ovat olleet aina läsnä kasvatusalan ammattilaisten keskustelussa. Tärkeinä pidetyt tavoitteet ovat vaihdelleet riippuen ajasta ja yhteiskunnallisesta eetoksesta. Samoin on laita luovuuden ja innovatiivisuuden kohdalla; aika jossa elämme luo tarpeen uudentalaiselle ajattelulle, mikä puolestaan vaatii uudentalaista kasvatusta.

Tämän tutkimuksen monet kasvatuksen filosofiset taustat perustuvat Pekka Himasen ajatuksiin kasvatuksen merkityksestä ja päämääristä. Tavoitteet kuten luovuus ja arvonanto ovat niitä hyveitä ja päämääriä joihin *juuri nyt* tulisi pyrkiä. Yhteiskunnallisesti ajateltuna perinteiset teollisuudenalat ovat näivettyneet kasvavien talouksien ottaessa jalansijaa niin alkutuotannossa kuin jatkojalostuksessakin. Esimerkiksi metalli-, elektroniikka- ja paperiteollisuus on siirtynyt maihin, joissa tuotantokustannukset ovat pienemmät. Näin suomalainen yhteiskunta on joutunut etsimään uudentalaisia keinoja kansakunnan työllistämiseksi. Vastauksena ovat yhä useammin olleet yrittäjyys ja erilaiset innovaatiopalvelut, hyvänä esimerkkinä suomalaisen bränditoiminnan komeetta, Rovio Entertainment, Angry Birds –hittipeleinen. Samoin suomalainen muotoilu on saanut runsaasti kansainvälistä näkyvyyttä. Tällaiset aineettomat innovaatiot luovat täysin uudentalaiset näkymät suomalaisille vientituotteille, sillä niiden luominen ei vaadi raaka-aineita, vaan henkistä pääomaa.

Luovuuden tukemisen ohella koulutuksen uusina päämäärinä voidaan pitää yhteisöllisyyttä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Eriarvoistuminen ja nuorten syrjäytyminen ovat suomalaisen yhteiskunnan riippakiviä, joihin voidaan kuitenkin löytää lääkkeitä tarkastelemalla niin koulutuksen kuin laajemminkin yhteiskunnallisten rakenteiden laatua. Perinteisesti tavoitteet on laskettu numeroin ja euroin, tulevaisuudessa tulisi kiinnittää huomiota

myös tavoitteiden todelliseen laatuun. Koulutusta ja koulujen arvomaailmaa tarkastelemalla ja kehittämällä voidaan vaikuttaa siihen miten lapset ja nuoret näkevät ja kokevat ympäröivän maailman. Jos koulu tarjoaa oppimisesta ja työnteosta positiivisia kokemuksia, voi työllistyminen ja rohkea oman potentiaalinsa hyödyntäminen jatkua myös koulun ulkopuolella. Tällaista yrittäjämäistä asennetta nuoret sukupolvet tulevat tarvitsemaan pärjätäkseen globaalissa kilpailussa.

Kilpailukyvynt nostamisen ja humanien sivistystavoitteiden yhdistäminen on eittämättä suuri haaste tarkasteltaessa myös tämän tutkimuksen tuloksia. Tuloksissa on esitelty niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisesti luovuuden tukemiseen Kariston koulussa, mutta siinä esitelty tekijät eivät ole suoraan yleistettäviä teesejä luovemman koulukulttuurin kehittämiseksi. Olennaista on kuitenkin ymmärtää Kariston koulun merkitys eräänlaisena ”pilottikouluna” kohti luovuuden tukemisen laajempaa kulttuuria. Tarvitaan edelläkävijöitä, jotta uudet ilmiöt voivat levitä suuren yleisön tietouteen.

Toisaalta tutkimuksen tuloksia voidaan pohtia myös yleisemmällä tasolla, suomalaisen koulumaailman ja sen perinteiden näkökulmasta. Oikeastaan kaikki tulososassa esiteltyt teemat ovat olleet ainakin teoreettisesti olemassa ja tiedossa jo ennen tätä tutkimusta. Samat aiheet, kuten opettajan rooli, taloudelliset resurssit ja niin edelleen, korostuvat minkä tahansa pedagogisen uudistuksen kohdalla. Kehittämisen kohteet tuntuvatkin olevan selvillä, puhuttiin mistä tahansa koulutuksellisesta uudistushankkeesta. Toisin sanoen; olisiko nyt aika suunnitella laajempaa koulutuspoliittista reformia sen sijaan että yritetään uusintaa jo olemassa olevaa, kankeaksikin haukuttua järjestelmää, joka joidenkin tutkimusten mukaan koetaan epämotivoivaksi ja negatiivista yksilöllisyyttä korostavaksi (vrt. Opetushallituksen tiedote 1/2008). Olisiko aika muokata koulutusjärjestelmää tutkimustulosten ja uudenlaisten päämäärien mukaisesti, tai vähintään perustaa virallisia kokeilukouluja joiden kautta teoreettisia uudistuksia voitaisiin testata ja soveltaa.

Kariston koulu voisi monipuolisine vahvuusalueineen olla tulevaisuuden koulukulttuurin pilottikoulu. Kariston koulussa olisi kaikki mahdollisuudet kehittää luovuuden tukemiseen perustuvaa pedagogiaa. Jatkotutkimuksen kannalta Kariston koulun tilanne on mielenkiintoinen, sillä olisi erittäin hyödyllistä tarkastella koulun toimintaa esimerkiksi neljän vuoden kuluttua, kun kaikki luokka-asteet ovat edustettuina. Näin saataisiin kuva siitä miten koulun tavoitteet ovat täyttyneet oppilasmäärän kasvaessa. Samalla voitaisiin tarkastella millaisin keinoin tilanteeseen on päästy ja millaisia ratkaisuja koulussa on toteutettu luovuuden tukemiseksi. Tulevaisuus näyttää miten koulun nykyinen yhteisöllinen koulukulttuuri on saatu iskostettua uusiin oppilaisiin ja opettajiin.

6.2 Voiko luovuutta opettaa?

Yllä oleva otsikko on toisinto Kari Uusikylän (2002) artikkelista. Näihin sanoihin voidaan kiteyttää tämänkin tutkimuksen osalta tärkein pohdinnanarvoinen kysymys. Opettajat asenteineen ja opetusmenetelmineen ovat tärkeässä asemassa tavoiteltaessa luovuutta tukevaa koulukulttuuria. Niin tässä kuin monissa muissakin tutkimuksissa (kts. esim. Sahlberg 1993) opettaja rooli on nähty erittäin tärkeänä luovuutta tukevassa oppimisessa. Perinteisessä koulukontekstissa puhuttaessa opettaja on kuitenkin lopulta se taho, joka valitsee luokassa käytettävät opetusmenetelmät ja suunnittelee opetuksen sisällöt. Näin ollen luovan koulukulttuurin rakentamisen tulisikin lähteä jo opettajankoulutuslaitoksista, jotka ovat avainasemassa uusien opetuksen tavoitteiden viemisessä kentälle. Muutokset eivät etenkään koulumaailmassa tapahdu hetkessä, vaan vaativat eräänlaista sisäänajamista ja kypsytelyä. Muutoksien tuleekin näin ollen lähteä liikkeelle opettajien mielissä, ei virkamiesten papereissa. Muuten muutos on epäaito, eikä todennäköisesti ulotu kentälle saakka.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin ymmärrettävä tutkittavan ilmiön laajuus ja monimerkityksellisyys. Tässä tutkimuksessa on otettu kantaa luovuuden tukemiseen vain opetuksen järjestämisen keinojen näkökulmasta. Luovuus ja luova toiminta ovat todellisuudessa olennaisesti yksilön, tai oppijan, persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä, joiden huomioimiseksi täytyy ymmärtää ilmiötä myös yksilön näkökulmasta. Mitkään koulussa järjestettävät opetusmenetelmät tai rakenteelliset uudistukset eivät tuota haluttua lopputulosta, mikäli yksilön persoonallisuuteen liittyviä vaatimuksia ei huomioida. Kaiken opetustoiminnan, etenkin luovuuteen perustuvan, tulisikin mielestäni lähteä liikkeelle oppijasta, eikä opettajasta. Matemaattisena kaavana: Opettaja on mahdollinen vain kun on oppija, mutta ei toisin päin.

Yksi uusien pedagogisten sovellusten ja koulutuksen sisällöllisten tavoitteiden ”sisään ajamista” hidastava tekijä on vahva ja monipuolinen opetussuunnitelma, jonka laatimisessa on pyritty ottamaan huomioon mahdollisimman monien eri asiantuntijatahojen mielipiteet. Laajassa ja ainakin opetusmenetelmien suhteen opettajan autonomiaa korostavassa opetussuunnitelmassa on hyvät puolensa, mutta luovuuden tukemisen kannalta myös ongelmallinen. Aidosti luovassa työskentelyssä tärkeä osa prosessia on yksilöllinen oppimisrytmi sekä oppimistyylien laaja kirjo. Sisäisesti motivoitunut oppiminen tapahtuu aina oppijalähtöisesti, ei ulkoisesti määriteltyjen aikataulujen ja tavoitteiden mukaisesti. Parhaimmillaan ajantaju suorastaan katoaa, kun oppija paneutuu ongelman ratkaisemiseen (Csikszentmihalyi 2005, 113). Suomalainen opetussuunnitelma

on kuitenkin ehdettu täyteen sisältöjä ja tavoitteita, joiden läpikäyminen on opettajan laillinen velvollisuus, eikä opetuksessa ole jätetty tilaa vapaalle, itseohjautuvalle oppimiselle. Lisäksi kuntien talouden kiristyminen on johtanut useissa kunnissa tuntikehyksen minimointiin, usein taito- ja taideaineiden kustannuksella.

Luovuuteen ja itseohjautuvuuteen kannustavana piirteenä on kuitenkin korostettava jo mainittua opettajan autonomista asemaa opetuksen järjestämisen suhteen. Vaikka opetussuunnitelman tavoitteet ja tuntijako rajaavat osaltaan opetuksen sisältöjä, jää opettajalle vapaus suunnitella käyttämänsä opetusmenetelmät halunsa mukaan. Näin ollen opetusmenetelmien sekä opetuksessa käytettyjen materiaalien, välineiden ja jopa oppimisympäristön suhteen opettajan päätäntävällällä ja ratkaisuilla on tärkeä merkitys luovuuden tukemisessa. Lopulta kaikki toimet luovuuden tukemisessa kiteytyvätkin mielestäni opettajan aktiivisuuteen, tai passiivisuuteen, toteuttaa uusia pedagogisia ratkaisuja. Opettaja on opetusmenetelmien suhteen viimeinen linkki innovatiivisen ja itseohjautuvan oppimisen kehittämisessä. Ilman opettajan aktiivista roolia eivät esimerkiksi koulun johtajan toteuttamat ratkaisut voi päätyä osaksi opetuksen järjestämistä.

6.3 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Tutkimuksen ja tutkimustulosten toistettavuutta arvioitaessa puhutaan reliabiliteetista ja arvioitaessa tutkimuksen soveltuvuutta tutkittavan ilmiön tutkimiseen käytetään validiteetin käsitettä. Molemmat, sekä reliabiliteetti että validiteetti, voivat olla laadullisen tutkimuksen kohdalla haasteellisia arvioitavia, sillä tutkimuksen aineisto sekä tulokset sisältävät usein tutkijan omaa tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Tapaustutkimuksen kohdalla muun muassa validiteetista ei aina voida edes puhua, sillä puristisimmillaan samaa tapausta ei voida koskaan toistaa täysin samankaltaisesti. Näin ollen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olennaista ja tärkeää on tutkimuksen tarkka ja rehellinen kuvaaminen. (Hirsjärvi, ym. 2009, 231-232.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on pyritty varmistamaan avoimen ja suunnitelmallisen työskentelyn avulla. Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta tutustuin taustateoriaan, jotta aineistonkeruussa, etenkin havainnointivaiheessa, pystyisin keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. Myös ennen haastattelujen toteuttamista palattiin teoriaan, jonka avulla jäsenneltiin teemoja haastatteluja varten. Näin vältytään tilanteelta, jossa kerätty aineisto ei vastaa tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia aiheita.

Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeä tekijä on tutkijan omien taustasitoumusten ymmärtäminen ja esittäminen. Kuten jo johdannosta voi päätellä, suhtaudun avoimen kriittisesti markkinatalouden ohjaamiin opetuksen sisältöihin sekä liialliseen kilpailuhenkisyyden korostamiseen. On toki ymmärrettävä, että koulun tulee tavoitteiltaan vastata ympäröivän yhteiskunnan vaatimuksia, mutta silti olisi tärkeää tiedostaa koulutuksen ja oppimisen perinteinen sivistävä merkitys. Omien näkökantojeni suhteen olen siis itseohjautuvan ja sisäisesti motivoituneen oppimisen kannattaja, kuitenkin sillä varauksella että itseohjautuvuuden lisääntyminen ei saa merkitä kilpailuhenkisyyden lisääntymistä. Oppiminen tulee olla mielekästä, mutta samalla yhteisöllisyyttä ja toisen kunnioitusta korostavaa. Taustasitoumusten merkitys ei kuitenkaan ole mielestäni tämän tutkimuksen tulosten tai luotettavuuden kannalta olennainen, sillä tutkimuksen tavoitteena ei ole tarkastella luovuuden tukemisen paremmuutta verrattuna muihin opetuksen järjestämisen muotoihin.

Yksi tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoisista tekijöistä oli Kariston koulun oppilaiden ikärakenne (koulussa toimivat tutkimuksen aikana vain vuosiluokat 1. ja 2.), mikä rajoittaa luovien toimintatapojen käyttöä opetuksessa. Pienillä oppilailla ei vielä ole opetussisällöissä esimerkiksi laajoja luonnontieteellisiä kokonaisuuksia, joiden piirissä luova, ongelmaperustainen oppiminen olisi omimmillaan. Näin ollen tässäkin tutkimuksessa on pitäydytty vahvasti opetushenkilöstön mielipiteissä ja kokemuksissa sekä keskitytty tarkastelemaan koulun tavoitteita tukevien opetusmenetelmien ja rakenteiden mahdollisuuksia. Tästä syystä aineistoksi ei myöskään valittu oppilaiden tuotoksia, eikä havainnointijaksoilla paneuduttu normaaliin opetukseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista seurata kuinka koulussa aloitetut projektit ja ensimmäisen vuoden aikana luodut tavoitteet elävät oppilasmäärän kasvaessa ja oppilaiden ikärakenteen vanhetessa. Esimerkiksi vuosiluokilla 5-6 opetusta voidaan huomattavasti vapaammin kuin alemmilla luokilla, sillä oppilaiden työskentelytaidot ja valmiudet ovat kehittyneet.

LÄHTEET

- Boud, D. & Feletti, G.** 1999. Ongelmalähtöisen oppimisen muuttuvat kasvot. Teoksessa: Boud, D. & Feletti, G. (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen – uusi tapa oppia. Hakapaino, Helsinki. 15-30. Alkuperäisteos: The Challenge of Problem-based Learning. 1997.
- Byman, R.** 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa (toim.) Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Gummerrus kirjapaino, Jyväskylä. 25-41.
- Csikszentmihalyi, M.** (suom.) 2005. Flow – elämän virta. Rasalas Kustannus, Helsinki. Aluperäisteos: Flow, 1990.
- Gardner, H.** 1993. Multiple intelligences: the theory in practice. Basic Books, New York.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Ericsson, K. A.** 1996. The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games. Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum, 1996. 1-50.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L.** 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M.** 1990. Lasten taidekasvatus. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Himanen, P.**, 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Husu, J.** 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa (toim.) Kansanen, P. & Uusikylä, K. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus. 129-150.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M.** 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa: Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva. 206-221.
- Järvinen, P. & Järvinen, A.** 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kolari, M., Lavonen, J., Meisalo, V. & Sahlberg, P.** 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Painatuskeskus Oy, Helsinki

- Kyrö, P.** 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Kyrö, P & Ripatti, A. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna, 98-130.
- Kyrö, P. & Ripatti, A.** 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna, 10-31.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R.** 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY, Juva.
- Lehtonen, H. & Vertanen, I.** 2006. Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, Hämeenlinna, 172-181.
- Luukkainen, O. & Wuorinen, J.** 2002. Yrittävä elämänsenne. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Lähtenmäki, M-L., Poikela, E. & Poikela, S.** 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa (toim.) Poikela, E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy. 23-32.
- Metsämuuronen, J.**, 2002. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Viro: Jaabes OÜ.
- Mäkivaara, M. & Sarviaho, M.** 1999. Kivi, paperi ja sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisina keinoina. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Ojanen, S.** 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Yliopistopaino Helsinki.
- Palmu, T.** 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M (toim.), Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 2007. Tampereen yliopistopaino Oy. 159-174.
- Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J.** 2011. Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa: Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim.) 2011. Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Uniprint, Turku. 20-37.
- Piirto, J.** 1999. II. Teoksessa: Uusikylä, K. & Piirto, J. (toim.) 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Atena kustannus 1999. 82-141.
- Poikela, E. & Poikela, S.** 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa: Poikela, E. & Poikela, S. (toim.), Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. 2005. Tampere University Press. 27-52.
- Puolimatka, T.** 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

- Ross, B.** 1999. Kohti ongelmalähtöisten opetussuunnitelmien kehystä. Teoksessa: Boud, D. & Feletti, G. (toim.) 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen – uusi tapa oppia. Hakapaino, Helsinki. 44-52. Alkuperäisteos: The Challenge of Problem-based Learning. 1997.
- Runco, M. A.** 2004. Everyone has creative potential. Teoksessa: (toim.) Sternberg, R.J., Grigorenko E. & Singer, J.L. Creativity – from potential to realization. Washington (D.C.) : American Psychological Association, cop. 21-30.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L.** 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere. 22-56.
- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M.** 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Sawyer, R. K.** 2010. Individual and group creativity. Teoksessa: (toim.) Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. The Cambridge handbook of creativity. New York: Cambridge university press. 366-380.
- Singer, J.L.** 2004. Concluding comments: Crossover creativity or domain specificity. Teoksessa: (toim.) Sternberg, R.J., Grigorenko E. & Singer, J.L. Creativity – from potential to realization. Washington (D.C.) : American Psychological Association, cop. 195-204.
- Skeggs, B.** 2007. Ethnography After Post-modernism. Teoksessa: (toim.) Atkinson, P. Handbook of ethnography. Lontoo: Thousand Oaks.
- Talvio, M.** 2000. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. PS-kustannus, Jyväskylä. 151-172.
- Tan, A-G.** 2004. Singapore's Creativity Education: a Framework of Fostering Constructive Creativity. Teoksessa: Lau, Sing Hui, Anna N. N. Ng, Grace Y. C. (toim.) 2004. Creativity : When East Meets West. World Scientific Publishing Co. River Edge, New Jersey. 277-304.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tynjälä, P.** 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. WSOY, Juva. 160-179.
- Uusitalo, H.** 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. 7. painos. WSOY, Porvoo.
- Uusikylä, K.** 1999. I. Teoksessa: Uusikylä, K & Piirto, J. (toim.) 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Atena kustannus 1999. 11-77.
- Uusikylä, K.** 2000. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. PS-kustannus, Opetus. 2000.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. PS-kustannus, Jyväskylä. 42-55.

Vygotsky, L. (suom.) 1982. Ajattelu ja kieli. Amer-yhtymä oy ja Weilin+Göös kirjapaino. Venäläinen alkuteos 1931.

Internet-lähteet

Hoffrén, J. 2008. Hyvinvoinnin seuranta vaatii uusia mittareita. Tilastokeskus. [viitattu 25.7.2011]
http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2008/art_2008-11-12_002.html?s=1

Kariston koulun opetussuunnitelma; koulun arvot ja toiminta-ajatus. 2010. [viitattu 17.5.2011]
<http://koulut.edu.lahti.fi/karisto/fi/opetus/opetussuunnitelma.html>

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 1/2010. [viitattu 26.7.2011]
http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

Opetushallituksen tiedote 1/2008. Oppilaiden kouluviihtyvyys ja myönteiset koulukokemukset parantuneet. [viitattu 26.7.2011]
<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/026>

Opetushallituksen tiedote 1/2010. Suomi yhä PISA-kärkimaiden joukossa. [viitattu 18.5.2011]
<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2010/039>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. [viitattu 12.6.2011]
<http://www02.oph.fi/ops/>

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2008. Työolotutkimus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.7.2011].
http://www.stat.fi/til/tyoolot/2008/tyoolot_2008_2008-12-16_tie_001.html