

TAPAUSTUTKIMUS SUOMEN CDG- MALLIN KEHITTÄMISESTÄ
Pauliina Mustonen & Susanna Uusi-Maahi

Kasvatustiede
Pro gradu –tutkielma
Syksy 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mustonen, P. & Uusi-Maahi, S. 2012. Tapaustutkimus Suomen CDG- mallin kehittämistä. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto, 113 s.

Pro gradu -tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisena suunnittelu- ja luovuusprosessi näyttäytyy kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG- projektissa, sekä millaista on opettajan asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG- projektissa. Lähestyimme asettamiamme tutkimusongelmia Suomen CDG- mallin (Creating and Developing Games) kehittämistä koskevan tapaustutkimuksen kautta. Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tieteenfilosofisena pohjana toimi fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus. Keräsimme tutkimusaineistomme maaliskuussa 2012 haastatteleamalla kahta Suomen CDG- mallia kehittävää miesluokanopettajaa. Teimme molemmille opettajille yksilöhaastattelun ja tämän lisäksi yhden yhteishaastattelun. Litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi 87 sivua. Aineiston analysoimme teorialähtöistä sisällönanalyysia apuna käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98, 113).

Tutkimusten ja aineiston pohjalta pääkäsitteiden välillä oli havaittavissa päällekkäisyyttä. Esimerkiksi luovuus- ja suunnitteluprosessissa havaittiin samankaltainen syklinen rakenne. Olemme tutkimusta tehdessämme huomanneet pääkäsitteiden, eli suunnittelun, luovuuden, asiantuntijuuden sekä kollegiaalisen yhteistyön vahvan linkittymisen toisiinsa. Sekä haastattelussa että teoriassa puhuttaessa yksittäisestä pääkäsitteestä usein esiin nousivat myös muut teorianne pääkäsitteet, eikä niitä voinut irrotella täysin erillisiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi kiire vaikuttaa negatiivisesti jokaiseen pääkäsitteeseen. Toisaalta taas pääkäsitteiden yhtäaikainen ilmeneminen voi mahdollistaa tehokkaamman ja paremman lopputuloksen. Erityisesti Suomen CDG- mallia kehitettäessä tarvitaan meidän näkemystemme mukaan väistämättä suunnittelua, luovuutta, asiantuntijuutta ja kollegiaalista yhteistyötä.

Avainsanat: suunnittelu, luovuus, asiantuntijuus, kollegiaalinen yhteistyö, CDG- malli

Sisälllys

1 Johdanto	4
2 Opettaminen ja suunnittelu.....	7
2.1 Opettamisen mallit	7
2.2 Suunnitteluprosessi.....	8
2.3 Erilaiset suunnitelmat opettajan tukena.....	11
3 Luovuus	14
3.1 Luovuus käsitteenä	14
3.2 Luova toiminta	16
3.3 Luovan prosessin vaiheet	18
4 Asiantuntijuus.....	21
4.1 Asiantuntijuus käsitteenä.....	21
4.2 Opettajan asiantuntijuus	22
4.3 Asiantuntijoiden yhteistyö.....	24
5 CDG-malli tapaustutkimuksen pohjana	28
5.1 Creating and developing games	28
5.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset	29
6 Menetelmät.....	33
6.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat	33
6.2 Kvalitatiivinen tutkimus tapaustutkimuksena	35
6.3 Aineiston kerääminen.....	39
6.4 Aineiston purku ja analyysi.....	46
7 Suunnitteluprosessi kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa	50
7.1 Suunnitteluprosessi.....	50
7.2 Suunnitteluprosessi käytännön arjessa	57
8 Luovuusprosessi kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa.....	59
8.1 Luovuusprosessi	59
8.2 Luovuus käsitteenä	71
9 Opettajan asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa.....	73
9.1 Opettajan asiantuntijuus	73
9.2 Kollegiaalinen yhteistyö.....	77
10 Tulosten yhteenvetoa pääkäsitteiden valossa	81
11 Pohdinta.....	86
11.1 Suunnitteluprosessi Suomen CDG- mallin näkökulmasta	86
11.2 Luovuus Suomen CDG- mallissa	88
11.3 Asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö Suomen CDG- mallissa	90
11.4 Tutkimuksen eettisyys.....	93
11.5 Tutkimuksen luotettavuus	95
11.6 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuskysymyksiä.....	99
Lähteet.....	102
Liitteet	107

1 Johdanto

Tutkimuksessamme nousevaa kolmea pääkäsitettä: luovuutta, asiantuntijuutta ja suunnittelua on tutkittu erikseen. (Ks. luovuudesta, Amabile & Hennessey 2010; suunnittelusta, Jeronen 2000; kollegiaalinen yhteistyö Luukkainen 2000.) Tutkimuksemme alkuvaiheissa huomasimme, että pääkäsitteistä löytyy mielenkiintoisia yhteneväisyyksiä ja käsitteet vaikuttavat olevan yhteydessä toisiinsa. Emme kuitenkaan löytäneet sellaisia tutkimuksia kasvatus- tai liikuntatieteestä, joissa käsitteitä olisi vahvasti liitetty toisiinsa tai niitä olisi tutkittu samaan aikaan. Kuvaamme jokaisen käsitteen erikseen, mutta on hyvä huomata käsitteiden yhtenäisyys ja päällekkäisyys. Käymme läpi jokaisen käsitteen isommasta perspektiivistä pienempään, tutkimuksen kannalta oleelliseen näkökulmaan ja lopuksi tuomme esiin niiden yhteneväisyyksiä.

Tutkimme pääkäsitteitä tapaustutkimuksen avulla. Tutkimuskohteeksi otimme Liikkuva koulu- hankkeen puitteissa kehitettävän Creating and Developing Games (CDG) mallin muokkaamisen Suomeen sopivaksi. CDG- mallin taustafilosofiana toimii Deweyn ajatus siitä, että lapselle ei ole muodostunut samanlaista kuvaa kuin aikuisilla asioiden luonteesta ja siitä, miten niiden pitäisi olla. Lapsi kykenee kehittämään ja ideoimaan asioita ennakkoluulottomasti. Lisäksi sitoutuneisuutta tehtävään lisää, mikäli yksilö on itse asian toteuttaja eikä vastaanottava henkilö. (Dewey Quayn ja Pettersonin 2008 mukaan, 605–607.) Tämän ajatuksen pohjalta CDG- mallin luoja John Quay alkoi kehitellä uudenlaista liikunnanopetusta Australiassa. Mallissa tärkeää on oppilaslähtöisyys. Tarkoituksena on toteuttaa opetus oppilailta nousseiden pelien ja leikkien avulla. Tällainen toiminta, joka lähtee lapsista itsestään, on Quayn mukaan usein motivoivampaa ja ruokkii omaehtoista liikkumista.

Tutkimamme projektin avulla pyritään muokkaamaan suomalaista liikunnanopetusta oppilaslähtöisemmäksi ja motorisia perustaitoja painottavaksi. Tällä hetkellä opetusta toteutetaan useassa koulussa opettajajohtoisesti. Opettaja suunnittelee ennen tuntia tar-

koituksenmukaiset opetusmenetelmät ja harjoitteet. On kuitenkin huomattu, että nyky-
muotoinen lajitaitopainotteinen liikunnanopetus ei ruoki harrastuneisuutta eikä opetus-
suunnitelman asettamiin tavoitteisiin nykyisillä tuntimäärillä kokemuksen mukaan pääs-
tä. Tämä lisää paineita liikunnanopetuksen muuttamisesta toisenlaiseksi.

Aloitamme tutkimuksemme käsittelemällä ensin suunnittelua ja siihen liittyvää tutki-
musta. Johtavana ajatuksena meillä on Himbergin (2003) opettamisen malli. Malli on
jatkuva ja sisältää neljä opettamisen vaihetta: suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja
reflektoinnin. (Himberg 2003, 232–233.) Tässä tutkimuksessa keskitymme mallin suun-
nitteluosioon. Käsittelemme opettajan suunnittelutyötä suunnitteluprosessin kautta, jos-
sa on myös nähtävissä Himbergin (2003) esittämän mallin kaltaista syklistä. Jokai-
sella opettajalla suunnitteluprosessi on yksilöllinen ja siihen sisältyy vapaus valita, mi-
ten, missä ja kuinka laajasti opettaa (Jeronen 2000, 57).

Toinen pääkäsitteemme on luovuus. Luovuus käsitteenä on hankala määriteltävä, eikä
sen pohjaksi olekaan pystytty muodostamaan mitään yhtenäistä teoriaa (Heikkilä & Aro
1999, 44–45). Tutkimuksessamme käytämme Csikszentmihalyin (1996) syklistä mallia
luovuudenprosessista. Malli on jaettu viiteen vaiheeseen: kiinnostuksen herääminen tai
ongelman havaitseminen, divergoiva ajattelu, ahaa-elämys, kriittinen ajattelu ja idean
yksityiskohtainen suunnittelu sekä konkreettinen toteuttaminen. Mallissa vaiheet eivät
välttämättä lineaarisesti seuraa toisiaan, vaan johonkin vaiheeseen saatetaan palata use-
ampaan kertaan ja joku vaihe saattaa jäädä kokonaan pois. (Csikszentmihalyi (1996, 79–
83.)

Kolmantena pääkäsitteenä tutkimuksessamme on asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteis-
työ. Asiantuntijuus nähdään nykyään enemmän toiminnaksi kuin yksilön ominaisuus-
deksi (Launis & Egeström 2005, 75). Asiantuntijuus ei olekaan yksilön tai ryhmän py-
syvä ominaisuus vaan sitä tulee kehittää koko ajan eteenpäin (Launis & Egeström 2005,
65–66; Tynjälä 2005, 160–161). Tutkimusten mukaan kehittyvään asiantuntijuuteen
liitetään vahvasti kollegiaalinen yhteistyö, joka onnistuessaan voi tuottaa tiedollisesti
korkeampia ja tehokkaampia tuloksia yksilötyöskentelyyn verrattuna (Paloniemi, Ras-
ku-Puttonen & Tynjälä 2010, 24).

Tutkimustamme eteenpäin vievä ajatus on suunnittelu- ja luovuusprosesseista löytyvä samankaltainen syklinen rakenne. Suunnittelu- ja luovuusprosesseissa on nähtävillä sekä isompia että pienempiä osittain päällekkäisiäkin syklejä. Näimme mielekkääksi yhdistää prosesseihin kollegiaalisen yhteistyön, koska tutkimusten mukaan kollegiaalisen yhteistyön tekeminen yksilötyöskentelyn sijaan tuottaa tiedollisesti korkeampia ja tehokkaampia tuloksia (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 24). Suomen CDG- mallin kehittämisprojektin tutkiminen sopi tutkimukseemme mielestämme hyvin, koska ajattelimme luovuus- ja suunnitteluprosessin sekä kollegiaalisen asiantuntijuuden näyttäytyvän kyseisessä projektissa samanaikaisesti.

2 Opettaminen ja suunnittelu

2.1 Opettamisen mallit

Opettaminen on kokonaisuus, johon sisältyy monta eri vaihetta. (kts. Jensen & Nickelsen 2008; Himberg, Hutcinson & Roussel 2003; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007). Himbergin ym. mukaan (2003) opettaminen voidaan nähdä jatkumona, johon kuuluvat erilaiset opettamisen vaiheet. Nämä vaiheet seuraavat toinen toistaan muodostaen kehän, jossa yhdestä vaiheesta siirrytään aina seuraavaan. Vaihteita on yhteensä neljä: suunnittelu, toteutus, arviointi ja reflektointi. (Himberg, ym. 2003, 232–233.) Hayes (2010) puolestaan näkee, että opettaminen voidaan jakaa kolmeen erilliseen osaan. 1. Toiminta ennen tuntia, jossa valmistellaan ja suunnitellaan oppitunti, 2. suunnitellun tunnin pitäminen ja 3. pidetyn oppitunnin arviointi ja analysointi. (Hayes 2010, 1.)

On olemassa myös muita oppimiseen ja opettamiseen liittyviä malleja. Jensen & Nickelsen (2008) ovat esimerkiksi luoneet seitsenvaiheisen mallin syväoppimisesta. Malli on muodostettu syklikksi, jonka ajatellaan olevan koko ajan käynnissä. Syklin vaiheet ovat tavoitteiden ja opetusohjelman suunnittelu, oppilaantuntemukseen perustuva opetustyyliin liittyvä etukäteisvalmistautuminen, positiivisen oppimisilmapiirin rakentaminen, aiemman tiedon ja taidon näkyväksi tekeminen, uuden tiedon tai taidon tuominen, uuden tiedon syventäminen ja yhdistäminen aiempaan tietoon ja oppilaan oppimisen arviointi. (Jensen & Nickelsen 2008, 11–18.)

Vaikka malleja on luotu monenlaisia, jokaisessa niissä nostetaan esille erikseen suunnittelu, toteutus, arviointi ja reflektointi. Osassa malleja on laajennettu joitakin kohtia tarkempiin osiin, mutta neljä päälinjaa ovat selkeästi nähtävissä opetuksessa erottuviksi. Himberg, ym. (2003) ovat tehneet liikunnanopetuksesta syklisen mallin, jossa on pelkästään nämä neljä elementtiä opetuksesta. Kehä lähtee yleensä liikkeelle opetuksen suunnittelusta. Ei ole yhtä oikeaa tapaa suunnitella, vaan jokainen opettaja tekee sen omalla tyylillään. Suunnitelman tekeminen helpottaa opettajaa määrittämään tavoitteita, järjestämään tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt oppilaille, sekä myös hahmotta-

maan suunnittelua laajempaa kokonaisuutena. Suunnitelma on kokonaisvaltainen yhdistelmä erilaisia lähteitä, sekä myös opettajan luovuutta. Suunnittelua seuraa suunnitelman toteuttaminen ja arviointi. Arvioinnin ja toteuttamisen jälkeen neljäntenä vaiheena on reflektointi. Opettajan on tunnin jälkeen hyvä miettiä, mikä meni hyvin ja mikä ei mennyt, sekä kehittää näiden ajatusten pohjalta seuraavaa suunnitelmaa. On tärkeää, että tämä pohdinta tapahtuisi välittömästi toteuttamisen jälkeen, koska kehitettävät ja hyvin menneet asiat unohtuvat helposti. (Himberg, ym. 2003, 232–233, 247.)

2.2 Suunnitteluprosessi

Virallista opetusta ohjataan (ks. Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007) monien erilaisten lakien ja suunnitelmien pohjalta. Opetuksen päälinjat säädellään koululaeissa, mutta opetuksen tulee edetä myös opetussuunnitelman mukaisesti. Opetussuunnitelman laadintaprosessissa on nähtävillä kaiken kaikkiaan kuusi vaihetta: arvopohjan määrittely, toiminnan kehysten määrittely, tavoitteiden määrittely, opetussisällön suunnittelu, suunnitelman toteutus ja arviointi. Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kunnan ja koulun omalla asiantuntemuksella on suuri merkitys. Myös opettajilta odotetaan paljon. Heidän tulee pystyä suunnittelemaan sekä omaa työtään että oppilaiden työskentelyä luovasti ympäristön sallimien mahdollisuuksien mukaan hyödyntäen samalla omia vahvuuksia. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 94, 98.) Opettajalla on siis vapaus valita, miten ja missä hän opettaa sekä kuinka laajasti hän mitäkin asiaa haluaa käsitellä (Jeronen 2000, 57).

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on tehty peruskoulu- ja lukiolakeihin nojautuen ja sitä käytetään pohjana kunnan opetussuunnitelmaa rakennettaessa. Opetuksen järjestäjä on vastuussa opetussuunnitelman laatimisesta ja voi näin ollen päättää sen muodosta ja sisällöstä. Useimmiten kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan liitetään kuntakohtaisia ja alueellisia osioita. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2004, 95.)

Koulukohtainen opetussuunnitelma pohjautuu siis sekä valtakunnalliseen että kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan ja siinä näkyvät tarkemmat, koulukohtaiset erityispiirteet ja painotukset. Yksittäisen koulun päätöksentekovaltaa kavennettiin vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa, jolloin taas kunnan rooli päätöksentekijänä korostui. On

kuitenkin muistettava, että kouluilla on edelleen huomattavasti valtaa tehdä erilaisia päätöksiä. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2004, 95–96.)

Koulukohtainen opetussuunnitelma on siis koulun toimintaa keskeisesti ohjaava asiakirja ja se toimii aina opetuksen lähtökohtana. Opetussuunnitelmasta löytyvät koulun tavoitteet ja oppiaines sekä myös oppilasarvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelma voidaan nähdä pedagogisena opettajan ja oppilaan tukena toimivana välineenä, joka antaa kehykset koulussa tapahtuvalle opettamiselle ja oppimiselle. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 95.) Opettaja nähdään siis yksilönä, jonka toimintaa ohjaa opetussuunnitelma, mutta joka itse oman tietämyksensä ja kokemuksensa pohjalta suunnittelee opetuksensa (Huusko & Kosunen 2002, 208).

Koska opettajien suunnittelutyö on tärkeää, viimeisten vuosien aikana kasvatustieteessä on tutkittu opettajien suunnitteluprosessia. Tutkijat ovat pyytäneet opettajia kertomaan omasta suunnittelutyöstään ja esimerkiksi ajattelemaan sitä tutkijoille ääneen. Tutkimustuloksista ilmenee, että suunnittelu vaikuttaa paljon siihen, mitä oppilaat tulevat oppimaan, sillä opettajan suunnitelma muuttuu käytännössä opetussuunnitelman sisällöstä tehtäväksi ja toiminnaksi. (Woolfolk 2007, 478.)

Opetuksen suunnittelussa tulisi Engeströmin (1984) mukaan ottaa huomioon sekä sisäiset ja ulkoiset tekijät. Ulkoiset tekijät liittyvät suunnitteluun opettajan näkökulmasta kun taas sisäisissä tekijöissä otetaan huomioon myös oppijan näkökulma. Ulkoisiin tekijöihin panostettaessa opetus on behavioristista, kun taas sisäiset tekijät tuovat opetukseen konstruktivistisia ja kognitiivisia piirteitä. Opetuksen suunnittelussa tulisi käyttää molempia ulottuvuuksia, jotta opetuksesta saataisiin mielekästä ja motivoivaa oppilaan kannalta. (Engeström 1984, 144–46.)

Jeronen (2000) on kuvannut suunnittelua prosessiksi, joka etenee tietyllä tavalla. Aluksi on opetussuunnitelma, joka ohjaa suunnittelua tiettyyn suuntaan. Tämän perusteella opettaja luo opetukselleen tavoitteet, jotka yrittää opetuksessaan toteuttaa. Tavoitteiden asettamisen jälkeen opetukseen valitaan teemat ja oppisisällöt, joiden avulla tavoitteisiin voidaan päästä. Teemat aikataulutetaan opetuskokonaisuuteen nähden mielekkäiksi. Tämän jälkeen opettaja pohtii erilaisia työtapoja ja opetusmuotoja siten, että mahdolini-

simman monet erilaiset oppijat tulisivat huomioiduksi. Lopuksi opettaja suunnittelee, miten hän arvioi kokonaisuutta. (Jeronen 2000, 56.) Tehokasta opettamista ja opettamisen eriyttämistä tapahtuu myös spontaanisti luokkahuoneessa. Vaikka spontaanit toiminnan ohessa keksityt opetusmenetelmät ovat usein toimivia ja tehokkaita opetuksen kannalta, ei etukäteen suunnitellun opetusmenetelmien vaihtelevuuden tärkeyttä pidä kuitenkaan aliarvioida. (Jensen & Nicklesen 2008, 269.)

Suunnitteluprosessin alussa opettaja joutuu Jerosen (2000) mukaan pohtimaan opetettavan aineen linkittymistä muiden oppiaineiden kanssa ja sen luonnetta osana oppiaineskokonaisuutta. Opettaja joutuu miettimään myös, mitä oppija saa opetettavasta kokonaisuudesta osaksi kehitystään. Näiden pohdintojen avulla opettaja pystyy määrittelemään omat arvonsa, jotka ohjaavat hänen toimintaansa ja ajatteluaan. Opettajan on hyvä tiedostaa nämä, sillä niiden avulla opettaja luo opetukselleen tavoitteet ja järjestää opittavat asiat tärkeysjärjestykseen. (Jeronen 2000, 57.) Suunnittelun alussa opettaja asettaa opetuskokonaisuuksille tavoitteet ottaen huomioon oppilaiden lähtötason ja toivotun lopputason. Opettaja pohtii tässä vaiheessa, mitä hän haluaa oppilaiden välttämättä osaavan, mitä oppilaiden olisi hyvä osata ja mitä oppilaat voisivat osata. (Dixie 2011, 48–49.)

Tavoitteiden asettaminen on Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan tärkeä osa suunnittelua. He listaavatkin tavoitteiden asettamisen kolme perustarkoitusta. Tavoitteet ohjaavat opetuksen suuntaa ja auttavat suunnittelussa sekä toteutuksessa. Lisäksi ne ovat arvioinnin perusta. Tärkeimpänä asiana Uusikylä ja Atjonen (2000) näkevät tavoitteiden merkityksen oppijalle. Ne ohjaavat oppijaa kiinnittämään huomion oleellisiin asioihin. Myös oppimisen mielekkyys kasvaa, kun oppija tietää, miksi jotakin asiaa opiskellaan. Kun tavoitteet ovat selkeästi tiedossa, on myös helpompi käsitellä syyt niiden saavuttamatta jäämiseen sekä parannusmahdollisuudet tavoitteiden saavuttamiseen jatkossa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60–62.)

Suunnitteluprosessin aikana (ks. Varstala 2007) opettaja joutuu pohtimaan tarkasti erilaisten työtapojen käyttöä opetus-oppimisprosessissa. Mosston (ks. Mosston 1994) on listannut erilaisia opetustyyliä liikunnanopetuksen käyttötarkoituksiin sen mukaan, millainen opettajan rooli opetuksessa on. Vastakkain ovat opettajajohtoinen ja oppilas-

lähtöinen opetustyyli. Opettajajohtoisessa opetuksessa opettaja tekee kaikki päätökset tunnin aikana kun taas oppilaslähtöisessä opetuksessa vastuuta siirretään enemmän oppilaalle. (Varstala 2007, 134–135.)

Hayes (2010) tiivistää hyvin suunnitteluprosessin viiteen eri vaiheeseen: tavoitteet, opitunnin sisältö, käytettävät työtavat, resurssit sekä arviointi. Tämän ohjeen avulla opettaja pystyy luomaan toimivan tunnin. (Hayes 2010, 64.)

2.3 Erilaiset suunnitelmat opettajan tukena

Opettaja luo työssään monenlaisia ajallisesti laajempia ja suppeampia suunnitelmia sekä isoista teemoista ja tavoitteista tarkempiin kokonaisuuksiin. (Dixie 2011, 44.) Opettaja käyttää (kts. Jeronen 2000) työssään vuosi-, jakso- ja tuntisuunnitelmia. Vuosisuunnitelmassa päätetään opetuksen yleiset isot teemat ja aikataulutetaan koko vuoden opetusta erilaisiin jaksoihin. Vuosisuunnitelmista seuraava taso on jaksosuunnitelmat, jotka on kiedottu usein yhden ison teeman ympärille. Jaksosuunnitelmasta siirrytään yksittäisen tunnin suunnitteluun. (Jeronen 2000, 67–73, kts. myös Woolfolk 2007, 478.) Muodostaessaan isompia kokonaisuuksia opettaja kykenee hahmottamaan paremmin päämäärät, joihin hän haluaa opetuksessaan tähdätä, sekä refleктоimaan niihin pääsemistä (Dixie 2011, 43–44). Suunnitelmat, etenkin isommissa mittakaavoissa olevat, helpottavat opettajien välillä käytävää dialogia, kun kaikilla on selvillä isot tavoitteet (Jeronen 2000, 54).

Vuosi-, jakso- sekä tuntisuunnitelmat auttavat Jerosen (2000) mukaan opettajaa selvittämään omaa ajankäyttöään opetettavassa aineessa. Vuosisuunnitelmaa tehdessä opettaja laatii opetukselleen tavoitteita ja jakaa ne tiedollisiin, taidollisiin ja tunnetavoitteisiin. Opettaja päättää myös, mitä sisältöjä oppiaineesta tullaan vuoden aikana käymään sekä pohtii alustavia työtapoja sisältöjen läpikäymiseksi. Lisäksi hän pohtii koko vuoden mittaista arviointia. Tässä vaiheessa opettajan on hyvä ottaa huomioon mahdolliset investoinnit opetukseen, kuten retket tai uudet opetusvälineet, joita varten tehdään erikseen hakemus rahan takia. Vuosisuunnitelma on alustava ja helpottaa opettajan ajattelua tulevan vuoden jaksottamisesta. (Jeronen 2000, 67.) Jerosen (2000) ajatusta vuosisuunnitelman alustavuudesta tukee myös Packardin ja Racen (2003) näkemys siitä, että pit-

käaikaisten suunnitelmiin pitää jättää joustovaraa, sillä vuoden aikana voi tapahtua paljon muutoksia, eivätkä alkuperäiset suunnitelmat välttämättä enää toimikaan kovin hyvin. (Packard & Race 2003, 32.)

Vuosisuunnitelman pohjalta (ks. Jeronen 2000) opettaja laatii tarkempia jaksosuunnitelmia vuosisuunnitelman eri teemoista. Jaksosuunnitelmassa opettaja pohtii tarkemmin käyttämiään opetusmenetelmiä sekä isompaan teemaan liittyviä pienempiä sisältöjä sekä niiden tärkeysjärjestystä ja aikatauluttamista. Opettajan täytyy pohtia, miten arvioi työkentelyä sekä opittavaa asiaa. Jaksosuunnitelmassa oleelliseksi nousee myös eheyttäminen sekä eriyttäminen. Eheyttämisellä tarkoitetaan sitä, että opittavasta asiasta pyritään muodostamaan oppijalle sellainen tietopohja, että tämä kykenee asettamaan opitun kokonaisuuden sulavaksi osaksi omia tietojaan. Eheyttämisessä voidaan myös yhdistellä eri oppiaineita mielekkääksi kokonaisuudeksi. Eriyttämisessä puolestaan yritetään ottaa mahdollisimman huomioon erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa siten, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus opiskella mahdollisimman tehokkaasti. (Jeronen 2000, 67, 70–71.)

Tuntisuunnitelmat ovat työvälineitä, joiden avulla opettaja esimerkiksi pohtii tuntien sisältöä, taustaa, materiaaleja, opettavien asioiden järjestystä. Hyvä suunnittelu takaa, että opettaminen on laadukasta. Jos suunnittelua ei hoideta huolella, on sillä negatiivisia vaikutuksia oppimisen ja opettamisen laatuun. (Nicolic & Cabaj 2000, 59.) Opettajan on hyödyllistä oppilaiden tavoitteiden lisäksi myös miettiä omaa opettamistaan sekä asettaa tavoitteita opetukselleen tuntikohtaisesti. Tietyin ajoin opettaja voi pysähtyä ja pohtia, onko hän saavuttanut itselleen asettamat tavoitteet. Tämä parantaa opetuksen laatua. (Jeronen 2000, 73.)

Odotukset suunnitelmien tekoon voivat Nicolicin ja Cabajn (2000) mukaan vaihdella kouluittain. Opettajilta voidaan pyytää sekä pidemmän ajan jaksosuunnittelua että yksittäisen tunnin tuntisuunnitelmia, tai sitten päätösvalta suunnittelusta on kokonaan opettajalla. On kuitenkin selvää, ettei oppitunnit voi olla tarkoituksenmukaisia, ellei niitä ole valmisteltu etukäteen. (Nicolic & Cabaj 2000, 59.)

Myös liikunnanopettaja käyttää suunnittelunsa pohjana samoja vuosi – jakso – ja tunti-suunnitelmia (ks. Himberg ym. 2003; Schempp 2003). Liikunnanopettajan on kuitenkin otettava erityisesti huomioon suunnittelussaan esimerkiksi sääolosuhteet tai tunneilla tarvittavat välineet ja valmistauduttava yllättävään sateeseen, tai välineiden rikkoontumiseen. Huolella tehdyn suunnittelun ansiosta opettaja osaa varautua tällaisiin tilanteisiin. (Schempp 2003, 74.) Toisaalta liikunnan erilaista oppimisympäristöä on myös osattava ajatella suunnittelutyössä, sillä liikunnan oppitunnit pidetään usein salissa välineiden kanssa. Tämä fyysinen ympäristö asettaa tiettyjä rajoja ja mahdollisuuksia ja tarkan välineiden ja tilan käytön suunnittelun lisäksi turvallisuustekijät on otettava erityisesti huomioon. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 107.)

3 Luovuus

3.1 Luovuus käsitteenä

On selvää, että luovuus liittyy kaikkeen inhimilliseen elämään (Uusikylä 2006, 4). Opettaja saattaa ajatella luovuutta ominaisuutena, joka toisella on ja toisella taas ei. Näin ei kuitenkaan pitäisi ajatella, vaan luovuus pitäisi nähdä taitoja vaativana toimintana. Jokainen pystyy harjoittamaan taitojaan ja näin ollen myös luovuuttaan. Luova opettaja kokeilee ja tekee eri tavoilla ja löytää lisää uusia ja paremmin toimivia keinoja. (Kuosmanen 2006, 27.) Kaikkein tärkeintä on, että luovuus olisi sallittua ja hyväksyttyä kaikessa kouluelämässä, mutta opettajan on hyvä tietää, että luovuutta voidaan myös edistää tietyin pedagogisin keinoin. (Uusikylä 2006, 4.)

Luovuus käsitteenä on hankala määriteltävä, sillä sitä löytyy lähes jokaiselta elämän osa-alueelta. Juuri tästä syystä yhtenäistä teoriaa luovuudesta ei ole pystytty määrittämään. (Heikkilä & Aro 1999, 44–45.) Luovuuden tutkimus on eriytynyt ja jakautunut pieniin eri osa-alueisiin. Ilmiön takia onkin hankala määrittää mitään yleisiä ja konsensusen saavuttavia suuntaviivoja. (Amabile & Hennessey 2010, 571.) Tutkijan tuleekin määritellä tutkimuksessaan luovuus oman tutkimuksensa kannalta tarkasti (Heikkilä & Aho 1999, 44–45). Luovuus esitetään usein käsitteenä, joka hyväksytään maailmanlaajuisesti. On kuitenkin hyvä muistaa, että se voi olla myös esimerkiksi kulttuurillisesti ominaista. (Amabile & Hennessey 2010, 591; Craft, 2006, 87.)

On todettu, että oppijalla itsellään on hyvin aktiivinen rooli, kun hän rakentaa ymmärrystä oppimisestaan ja osallistumisestaan ympäröivään maailmaan. Ihmiset siis testavat, analysoivat ja tulkitsevat koko ajan kokemaansa ja rakentavat analysointiensa perusteella luovia ratkaisuja. Luovuus on tarkoituksenmukaista reagoimista ihmisen omiin kokemuksiin. Voidaan siis sanoa, että luovuus ja oppiminen ovat lähellä toisiaan, koska iso osa kehittymisen prosessia on yksilön ja hänen ympäristönsä välistä neuvottelua. (Collin 2011, 212.)

Collin (2011) toteaa, että hyvin usein luovuus kytetään taloudellisiin tekijöihin sekä kilpailuun, eli toisin sanoen uutta luoviin materiaaliin tuotoksiin. Moni kuitenkin ajattelee tällaisen näkökulman luovuuteen olevan yksinkertaistettu, koska kaikkeen toimintaan voi sisältyä luovuutta. Luovuuden voi nähdä myös arkipäiväisenä asiana, koska se usein on keskeinen osa jokapäiväistä vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Jokapäiväistä luovuutta ei välttämättä kuitenkaan erota, sillä se on hyvin usein huomaamatonta. (Collin 2011, 219.)

Uusikylä (2002) korostaa, että luovuutta on olemassa monenlaista ja monella eri aloilla. Saman alan sisälläkin luovuus voi erota suuresti. (Uusikylä 2002, 43.) Esimerkiksi opettaja joutuu kohtaamaan työssään erilaisia luovuuden ilmentymiä. Luokkatilanteissa saatetaan vaatia spontaania ja luovaa tilanteen ratkaisemista, kun taas opetuksen suunnittelussa luovuus kumpuaa toteuttamisen suunnittelun mahdollisuuksista. Tutkimuksemme keskitymme opetuksen suunnittelun luovuuteen uudenlaisen liikunnanopetuksen myötä.

Luovuuden taustatekijät voidaan jaotella eri tavoin ryhmiin. Yksi tunnetuimmista luovuuden jaottelusta on Rhodesin (1961) tekemä, jossa hän nimeää neljä erilaista luovuuden tasoa. Nämä tasot ovat yksilö, prosessi, tuotos ja (press)ympäristö. Yksilötasolla puhutaan yksilön kyvyistä, tiedoista ja taidoista. Prosessi viittaa taas koko luovan toiminnan tutkimiseen alkuärsykkeestä lopputuotokseen asti. Tuotoksen tasolla kiinnitetään huomio luovan ajattelun ja työskentelyn lopputulokseen. Ympäristö muokkaa aina luovaa toimintaa ja asettaa sille omat mahdollisuudet sekä rajoitukset. Kaikki nämä tasot voidaan erottaa luovaa toimintaa tarkasteltaessa. (Rhodes Levinin 2008, 2; Uusikylän 1999, 56 mukaan.) Tässä tutkimuksessa pääpaino luovuuden tasoista on eniten luovassa prosessissa, sillä näemme, että projektiin liittyvä opetuksen suunnittelu on nimenomaan luovaa prosessia. On hyvä muistaa, että muut luovuuden tasot vaikuttavat oleellisesti koko luovaan prosessiin ja sen muotoutumiseen.

3.2 Luova toiminta

J.P. Guilford (1967) on kehittänyt luovuuteen liittyen idean divergoivasta ja konvergoivasta ajattelusta, joita molempia tarvitaan luovassa toiminnassa (Levin 2008, 83). Divergoiva ajattelu käsittää niin sanotun luovan ajattelun eli ajattelusta sen osan, joka ei välttämättä ole aina rationaalista vaan ennemminkin spontaania ja jossa pyrkimys on synnyttää uusia ideoita (Guilford 1967, 138–139; Hennessey & Amabile 2010, 574). Konvergoiva ajattelu on taas hyvin rationaalista ja asioita kokoavaa (Guilford 1967, 171; Hennessey & Amabile 2010, 579). Luovassa toiminnassa tarvitaan molempia ajatustasoja ja ne toimivat vuorotellen luovan prosessin aikana. Pelkkä uusien ehkä järjettömienkin ideoiden synnyttäminen ei pelkästään riitä vaan ideoiden toimivuutta on välillä arvioitava realistisesti. Tämän jälkeen voi taas syntyä tarve uudelle divergoivalle vaiheelle, jolloin toimintaan synnytetään ideoita uudelta näkökannalta, jotka taas arvioidaan uudestaan. (Amabile & Hennessey 2010, 579; Csikszentmihalyi 1996, 60–61; Levin 2008, 83.)

Opettajan tekemässä suunnittelutyössä on erotettavissa sekä divergoivia että konvergoivia vaiheita. Opettaja kehittää jatkuvasti paljon erilaisia ideoita, joista sitten valitaan parhaimpia osaksi opetusta sen mukaan, miten ne rationaalisesti ajatellen voisivat toimia käytännössä. Myös muita seikkoja on muistettava ottaa huomioon, yksi tärkeimmistä on esimerkiksi oppilaiden turvallisuus.

Luova toiminta vaatii tietynlaisia ominaisuuksia. Amabile (1996) mainitsee kolme ominaisuutta, jota luovuus vaatii 1. alueellisesti relevantit taidot (tiedot ja taidot asioista, jotka helpottavat luovaa prosessia) 2. luovuuden kannalta relevantit taidot (joustavuus, moninaisuuden ymmärrys, leikkittely, jne.) 3. tehtävämotivoituneisuus lisää luovuutta. (Amabile 1996 Levin 2008 mukaan, 106–107.) Luovuus vaatii siis tietynlaisen ympäristön. Koulussa tällainen ympäristö on vapaa ja salliva, eli paikka, jossa on helppo ideoida ja toteuttaa. Usein koulussa kuitenkin täytyy noudattaa tiettyjä sääntöjä. Näitä sääntöjä ei kuitenkaan kannata nähdä rajoittavana, vaan myös kouluympäristö voidaan nähdä suvaitsevaisena ja avoimena epätavallisille ideoille. Suhtautuminen riippuu paljon luokanopettajasta. (Herbert 2010, 128.) Motivoituneisuus luovaan työskentelyyn tulee

puhjeta tehtävästä itsestään eikä ulkoa pakotettuna, jotta luovuus olisi parhaimmillaan. (Uusikylä 2002, 51.)

Luovuustutkimuksessa on usein kyseenalaistettu luovan toiminnan yksilökeskeisyys. Yksilökeskeisyyttä alettiin kyseenalaistaa voimakkaammin, kun tutkittiin menestyksikkäiden keksijöiden historiaa ja huomattiin, että luovuus syntyy melkein aina yhteistyönä. (Collin 2011, 227) Sawyer ja DeZutter (2010) kritisoivat myös luovuustutkimuksen yksilökeskeisyyttä. Luovuutta on tutkittu lähinnä reduktionistisen lähestymistavan kautta. Tässä lähestymistavassa kiinnitetään huomio yksilön mentaaliin prosesseihin, vaikka tutkitaan ryhmäilmiötä. Sawyer ja DeZutter korostavatkin, että luovuutta tulisi yrittää ymmärtää ilmiönä yksilöiden välillä, sillä jokainen idea muokkaa luovuuden tuotetta ja se, mitä seuraavaksi tapahtuu, riippuu ryhmän reaktioista. (Sawyer & DeZutter 2010, 226–227.)

Edellytyksiä luovuuden syntymiseen ryhmässä Collinin (2011) mukaan on, että ryhmän jäsenillä on samankaltainen osaaminen ja tietopohja, yhteiset tavoitteet, luottamusta, ja ryhmän jäsenet ovat keskenään tasavertaisia ja kunnioittavat toisiaan. Luovuudella pitää olla suotuisa ilmapiiri, sekä positiivinen vuorovaikutus. Luovuus on siis kontekstisidonnaista, sillä esimerkiksi erimielisyydet tai jännitteet voivat estää luovuutta. (Collin, 2011, 219–220.)

Sawyer ja DeZutter (2010) kuvaavat ryhmäilmiönä tapahtuvaa luovuutta jaetun luovuuden käsitteellä. Jaettu luovuus on toisten ryhmien toiminnan kannalta tärkeämpää kuin toisten. (Sawyer & DeZutter 2010, 227.) Sawyer ja DeZutter (2009) ovat kehittäneet neljä sääntöä, joiden täyttyminen vaikuttaa siihen, miten paljon ryhmä on riippuvainen jaetusta luovuudesta. 1. Ryhmän toiminnalla pyritään tuottamaan jotain uutta ja ennalta arvaamatonta. 2. Ryhmän toiminta riippuu aina siitä, mitä joku ryhmän osallistujista sanoo tai tekee. 3. Mutta toisaalta myös yksilön toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä muuttuu ryhmän reaktion mukaan. 4. Osallistujien osallistuminen tasavertaisesti yhteisölliseen toimintaan vaikuttaa myös prosessiin. (Sawyer ja DeZutter 2009 Sawyerin ja DeZutterin 2010, 227 mukaan.) Amabile & Hennessey (2010) tuovat myös esiin yhdessä työskentelyn työyhteisöissä luovuuden edistämiseksi (Amabile & Hennessey 2010, 579). Yhteistyössä tehtävä luova prosessi ei kuitenkaan saavuta yleensä huippuaan, mi-

käli jäsenet tekevät jatkuvaa yhteistyötä. Parhaan tuloksen saamiseksi jäsenet tarvitsevat omaa aikaa sulatella ja kehitellä ideaa, jota taas sitten myöhemmin työstetään yhdessä. (Osborn 1957, 75.)

Hargadon & Bechky (2006) ovat tutkimuksessaan nostaneet esiin neljä asiaa, jotka edistävät luovaa ongelmanratkaisua työyhteisössä. Kun yksilö kohtaa ongelman työssään, toimivassa työyhteisössä hän kykenee kysymään apua ongelmaansa kollegoilta. Toisaalta taas kollegat pystyvät ja haluavat auttaa kollegansa tämän ongelmassa. Merkityksellistä on myös, että yhteisössä pyritään yhdessä ratkaisemaan ongelmia aktiivisesti kuuntelemalla, reagoimalla ja tuomalla omat ajatukset esiin pohdittaessa ratkaisua ongelmaan. Viimeisenä kohtana nousee esiin voimaantuminen. Voimaantumista tukee kaikki kolme aiempaa kohtaa. Mikäli työyhteisön käytännöt ja henki tukevat näitä kaikkia kolmea asiaa, voimaannuttaa se yksilöä olemaan entistä luovempi ja tehokkaampi yhteisön jäsen. (Hargadon & Bechky 2006, 489–490.)

Liikunnanopetuksessa on myös tutkittu luovuutta ja luovuuden näkyvyyttä, mutta lähestymistapa on usein luova toiminta tunnin aikana ja nimenomaan oppilaiden luovuuden prosessit ja luova toiminta. Opettajan näkökulmasta ja suunnittelun näkökulmasta ei juuri löydy tutkimuksia. Tutkimuksissa, jotka yleensä liittyvät tanssin opettamiseen, saatetaan sivuta, miten opettaja voisi omalla toiminnallaan tukea oppilaan luovuutta. Tuolloin keinoksi ehdotetaan opetuksen muuttamista joustavammaksi ja ei niin vanhoihin kaavoihin kangistuneeksi. (ks. Kilbourne 1998, 59–60. ; Lavin 2008, 1–6; Craft 2005, 3.) Muutos toki vaatii opettajalta luovuutta, mutta kyseiseen prosessiin ei tutkimuksissa ole tartuttu.

3.3 Luovan prosessin vaiheet

Luova prosessi voidaan jakaa erilaisiin vaiheisiin. Vaiheita on tutkittu paljon. Wallas (1926) kehitti 1900-luvun alussa luovuuden prosessin neljä vaihetta, joita olivat 1. ongelman tai tehtävän syntyminen, joka syntyy usein sisäisestä tarpeesta, mutta voi olla myös ulkoa tullut. 2. Idean hautominen, jossa ajatusta kypsytellään hetken ja pyritään luomaan monenlaisia erilaisia ratkaisuja ongelmaan. 3. Ratkaisun syntyminen, joka tapahtuu yleensä hetken kypsytelyn jälkeen ja voi tulla kuin tyhjästä. 4. Lopuksi ratkai-

sun toimivuutta arvioidaan kriittisesti. Tämä malli on säilynyt pitkään osana luovuustutkimusta. (Levin 2008, 4; Uusikylä 2002, 49.)

Luovuuden prosessin mallia on Wallasin mallin pohjalta edelleen kehittänyt moni tutkija. Esimerkiksi Osborn (1957) on rakentanut seitsenportaisen mallin luovuudenprosessista. Osborn on jaotellut luovuusprosessin seuraavasti: ensimmäiseksi huomataan ongelma, joka halutaan ratkaista. Toisessa vaiheessa kerätään tietoa asiasta, jonka jälkeen kolmannessa vaiheessa punnitaan, mikä tiedosta on oikeasti oleellista. Neljännessä vaiheessa tuodaan esiin monenlaisia ideoita ratkaisun löytämiseksi. Viidennessä vaiheessa ideat jätetään hetkeksi hautumaan mieleen ja kuudennessä vaiheessa ideoista muodostetaan kokonaisuus, jonka toimivuutta seitsemännessä vaiheessa reflektoidaan. Osborn tähdentää, että luovuuden prosessista on yleensä löydettävissä nämä vaiheet tai ainakin osa niistä. (Osborn 1957, 114–116.)

Csikszentmihályin (1996) malli luovan prosessin etenemisestä on modernein sekä yleisesti käytetty viisiportainen malli, joka perustuu tiedostettuihin ja tiedostamattomiin prosessin etenemiseen vaikuttaviin asioihin. Ensimmäinen vaihe on valmistautuminen, tiedostettu tai tiedostamaton vaihe, jossa herää kiinnostus. Toisessa vaiheessa yksilö alkaa käyttää divergoivaa ajattelua ja pyrkii luomaan mahdollisimman monia erilaisia ja uudenlaisia ideoita toiminnalle. Tälle vaiheelle on tyypillistä tietynlainen tiedostamattomuus. Ideat pyörivät yksilön päässä ja uusia syntyy kokoajan lisää. Kolmas vaihe on nimetty ”Ahaa-vaiheeksi”, tuolloin tiedostamattomasta ideoiden pyörittelystä tulee tiedostettua ja joku ratkaisu ongelmaan syntyy. Tämän jälkeen ratkaisua ja sen toimivuutta arvioidaan kriittisesti ja realistisesti. Viidennessä vaiheessa tapahtuu idean yksityiskohmainen suunnittelu sekä konkreettinen luova toiminta. (Csikszentmihályi 1996, 79–83.) Levin (2008) tähdentää, että vaikka malli on esitetty lineaarisena jatkumona, malli ei välttämättä mene aina tässä järjestyksessä. Jotkut vaiheet mallista voivat jäädä kokonaan pois ja toiset vaiheet taas saattavat toistua uudelleen useasti ennen lopullista tuotosta. (Levin 2008, 5.) Mallissa on selkeästi nähtävissä Guilfordin (1967) ajatus divergoivan ja konvergoivan ajattelun vaihtelusta luovassa prosessissa.

Luovuuden prosessin vaiheet ovat näkyvillä esimerkiksi Levävaaran (2006) opetukseen kehittämässä innovaatioprosessissa ja sen vaiheissa. Jokaisessa vaiheessa kannustetaan

erityyppiseen luovuuteen ja niitä voidaan jo sinällään pitää opetusmenetelminä. Innovaatioprosessia on käytetty jossain määrin jo ainakin matematiikan, fysiikan, kemian ja käsityön tunneilla. Innovaatioprosessissa vaiheita on neljä: idea, kehittäminen, arviointi ja reunaehdot. Jokainen innovaatioprosessi on ainutkertainen. Innovaatioprosessissa yksilö luo jonkin aivan uuden tavan nähdä tai tehdä asioita. (Levävaara 2006, 29–31.)

4 Asiantuntijuus

4.1 Asiantuntijuus käsitteenä

Korkeaa koulutusta ja pitkää työkokemusta on usein Tynjälän (2005) mukaan pidetty asiantuntijuuden mittareina. (ks. Enkenberg 1998, 76.) Asiantuntijuutta koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty huomiota entistä enemmän siihen, että korkean koulutuksen ja pitkän kokemuksen omaavista henkilöistä kaikki eivät toimikaan työtehtävissään samalla tavalla. Osa työntekijöistä jatkaa opituilla rutiineilla vuodesta toiseen, kun taas jotkut pyrkivät kehittymään jatkuvasti. Asiantuntijuutta koskevien tutkimusten perusteella asiantuntija määrittelee jatkuvasti uudelleen tehtäviään: kun jokin tehtävään kuuluva ongelma on ratkaistu, asetetaan uusi ongelma, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Näin asiantuntijan työskentelytapaa voidaankin kuvata asteittain etenevänä. Asiantuntijuus nähdään siis prosessina, joka tuottaa kokoajan kehittyvää tietoa. Asiantuntija pyrkii aktiivisesti ratkaisemaan ongelmia ja haastamaan itseään ja toimintaansa. Tämän takia voidaankin sanoa, että asiantuntijuus on jatkuvaa oppimista sekä asiantuntijuuden kehittämistä. Jatkuva oppiminen onkin elementti, joka erottaa asiantuntijan kokeneesta ei-eksperdistä. (Tynjälä 2005, 160–161.)

Asiantuntemus edellyttää yhden tai useamman alan syvempää tietämystä sekä kokemusta, jotta asiantuntija kykenee ratkaisemaan alansa liittyviä haastavia ongelmia sekä arvioimaan niitä kriittisesti (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 66, 78). Tynjälä (2010) on koonnut asiantuntijuuden neljä keskeistä piirrettä. 1. Asiantuntijuus koostuu teoreettisesta, käytännöllisestä, itsesääteley ja sosiokulttuurisesta tiedosta ja näiden osalueiden integroitumisesta. 2. Asiantuntijuuteen liittyy myös olennaisena osana ongelmanratkaisuprosessi. 3. Asiantuntijan työ on luonteeltaan luovaa ja kollektiivista. 4. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii osallistumista asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin. (Tynjälä 2010, 84–85.)

Asiantuntijuutta koskevan tutkimuksen voidaan nähdä olevan murrosvaiheessa, sillä yksilöllisestä lähestymistavasta on pikkuhiljaa siirrytty kuvaamaan asiantuntijakulttuureita. Aikaisemmin on ajateltu, että uudet ratkaisut syntyisivät yhden asiantuntijan ideoina, mutta uudempi innovaatiota koskeva tutkimus on poistamassa tätä käsitystä. Nykyisin vallitseva käsitys on, että innovaatiot ovat monitasoisen yhteistyön tulosta ja asiantuntijuus ilmenee siis yhä enemmän vuorovaikutuksen seurauksena. (Lehtinen & Pailonen 1997, 113, 124) Myös Launis & Engeström (2005) kuvaavat asiantuntijuuden käsitteen muuttuneen. Nykyään asiantuntijuuteen liitetään olennaisena osana yhteistyö ja verkostoituminen. Asiantuntijuutta ei nähdä enää jonkun yksilön tai ryhmän pysyvänä ominaisuutena. Tämä aiheuttaa ongelman määrittelyssä, kuka oikeastaan on asiantuntija ja kuka ei. (Launis & Engeström 2005, 65–66.) Asiantuntijuus voikin olla mieluisampaa määritellä toiminnan kuin yksilön ominaisuudeksi (Launis & Engeström 2005, 75).

4.2 Opettajan asiantuntijuus

Opettaja-asiantuntijuuden määrittely on todettu ongelmalliseksi, koska asiantuntijuuden ilmeneminen on eri asia kuin se, mihin se perustuu. Opettajan asiantuntijuus voi tulla esiin monella eri tavalla: yksi hallitsee oppiainesisällöt erinomaisesti kun taas toisella oppilaiden oppimistulokset ovat hyviä. (Karila & Ropo 1997, 149.) On selvää, että opettajan työssä kokemus on asiantuntijuuden välttämätön ehto, mutta sen lisäksi on otettava huomioon myös tietämysrakenteiden kehittyneisyys: sisällölliset ja pedagogiset näkökulmat, ongelmanratkaisutaidot sekä oppituntien suunnittelu ja rakenne. (Kirjonen 1997, 20.) Opettajan eksperttyyttä voidaan tarkastella esimerkiksi kolmesta näkökulmasta, jotka ovat opetustekninen taitavuus, kyky soveltaa teorioita, tai kykyä analyttiseen ja ammatilliseen ajatteluun. (Karila & Ropo 1997, 149–150.)

Jotta opettajat pystyvät kehittämään omaa asiantuntijuuttaan, on hallinnon tarjottava siihen mahdollisuuksia ja myös kannustettava siihen. Leithwoodin, Jantzin ja Dartin (1996) mukaan opettajan asiantuntijuutta voidaan kehittää tuomalla tiettyjä toimintatapoja koulun jokapäiväiseen arkeen. Tällaisia virikkeitä voi olla esimerkiksi ammatillisen kirjallisuuden jakaminen, innostaminen kokeilemaan uusia asioita tai vierailujen mahdollistaminen muihin kouluihin. Tällaisilla toiminnoilla pyritään Leithwoodin ym.

(1996) mukaan siihen, että opettajien asiantuntijuutta haastavia asioita voitaisiin helposti kehittää joka päivä. Näiden aktiviteettien tarkoitus ei siis ole tehdä työstä rankempaa, vaan pikemminkin kannustaa työskentelemään viisaammin. (Leithwood ym. 1996, 115.)

Opettajaeksperttiyden hahmottamiseen on kehitetty myös asiantuntijuuden tasoa kuvaava malli. Mallissa on viisiportainen sisältäen seuraavat askeleet: noviisi, kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja, taitava suorittaja sekä ekspertti. Tämä luokitus on osoittautunut käytännölliseksi, vaikka yksittäisen opettajan sijoittaminen portaikkoon onkin hankalaa, koska selkeät kriteerit luokituksille puuttuvat. (Karila & Ropo 1997, 151.)

Koska opettajaeksperttiyttä kuvaava viisiportainen mallintaminen nähdään osittain ongelmallisena, Karila & Ropo (1997) esittelevät artikkelissaan myös Sternbergin ja Harvath'in tekemän teorian eksperttiydestä, joka ainakin osittain ratkaisee luokitteluongelman. Opettajan asiantuntijuus voitaisiinkin määritellä Sternbergin ja Harvath'in mukaan kolmeen osaan: alaa koskevaan tietämykseen, ongelmanratkaisun tehokkuuteen sekä näkemykseen ja luovuuteen. (Karila & Ropo 1997, 151.)

Asiantuntijuutta koskevien tutkimusten tulosten mukaan asiantuntijuus on tietämysrakenteiden kehittyneisyyttä suhteessa noviiseihin. Noviiseihin verrattuna asiantuntijat käyttävät tehokkaasti kahdenlaista tietoa: sekä oppiaine- että pedagogista tietoa. Tämän tiedon käyttäminen muistuttaa tiedon olemassaolosta yksilön muistissa ja siitä, että tietoa pystytään havainnollistamaan käytännön tilanteissa. (Karila & Ropo 1997, 150.)

Tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota tietämysrakenteiden lisäksi myös ongelmanratkaisutaitoihin. Asiantuntijat pystyvät paneutumaan perusteellisemmin käsillä olevaan ongelmaan ja hahmottamaan sitä paremmin. Tämä taito näkyy esimerkiksi siinä, että asiantuntijat pystyvät ottamaan kontekstin piirteet ja ongelmiin sisältyvät rajoitukset monipuolisemmin huomioon. Sen lisäksi asiantuntijoiden ratkaisustrategiat ovat tehokkaampia. (Karila & Ropo 1997, 150.)

Opettajan asiantuntijuutta on tutkittu myös liikunnanopettajien osalta. Näissä tutkimuksissa on verrattu esimerkiksi kokeneen opettajan suunnittelutyötä noviisiopettajan tekemään suunnitteluun. Tutkimusten mukaan liikunnanopettajan asiantuntijuus näyttäytyy

suunnittelussa esimerkiksi siten, että he osaavat ottaa huomioon oppilaiden taitotason ja kiinnostuksenkohteet, sekä ajatella etukäteen myös sellaisia asioita, jotka voivat nousta tunnin aikana. Eksperttiopettaja ei välttämättä noudata alkuperäistä suunnitelmaansa tarkasti, vaan suunnitelmissa on aina joustovaraa muutoksille tilanteen mukaan. Lisäksi kokenut opettaja liittyy tuntuun suunnitelmiinsa paremmin myös arvioinnin näkökulman ja heillä on ajatus siitä, missä kohtaa oppilaiden suorittamia tehtäviä arvioidaan. (Griffey & Housner 1999, 205–206.)

Niemen (1998) mukaan opettajan ammatin luonteesta on keskusteltu paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Kun aikaisemmin opettaja on ollut itsenäinen työntekijä, on tulevaisuuden suuntaus selkeästi erilainen: opettajan ammatista halutaan professio, jossa opettajat kehittävät työtään sisäisistä lähtökohdista käsin. Näin ollen asiantuntijaksi kehittyminen ei tulisi määräyksestä, tai ulkoisesta pakosta, vaan aidosta halusta kehittää opettajuutta eteenpäin. (Niemi 1998, 32.)

Opettajan asiantuntijuuden kehittymistä häiritsee työskentely luokassa suljettujen ovien takana. Oman luokan opettaminen tarjoaa yksityisyyttä, mutta opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta tilanne ei ole paras mahdollinen. Tämä johtuu siitä, että yksin työskentelevän opettajan muilta aikuisilta saama palaute jää hyvin vähäiseksi. Sen lisäksi kollegoilta saatu tuki ja arvostus ovat myös vähäisempää. (Hargreaves 1996, 267.)

4.3 Asiantuntijoiden yhteistyö

Kollegiaalisuus on Luukkaisen (2000) mukaan käsite, joka nostetaan usein esille puhuttaessa asiantuntijoiden yhteistyöstä. Yleisesti ottaen kollegiaalisuudella tarkoitetaan keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuuteen voidaan katsoa liittyvän erilaisia yhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektointi. (Luukkainen 2000, 89.) Asiantuntijoiden yhteistyöstä käytetään myös muunlaisia termejä, mutta tutkimuksemme kannalta mielekkäintä on käyttää kollegiaalisuuden käsitettä. Tuomme kuitenkin esiin myös muita lähestymistapoja asiantuntijoiden yhteistyöhön.

On tutkittu, että kollegiaalisen yhteistyön tekeminen yksilötyöskentelyn sijaan tuottaa tiedollisesti korkeampia ja tehokkaampia tuloksia. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 24). Olennaisena osana asiantuntijaksi kehittymistä nähdään epävirallinen yhteistyö sellaisten ihmisten kanssa, joilla on sama päämäärä. Tällaisia epävirallisia yhteisöjä on Paloniemen, Rasku-Puttosen sekä Tynjälän (2010) mukaan nimitetty käytäntöyhteisöiksi. (Paloniemi, ym. 2010, 16.) Nykyään kuitenkin käytäntöyhteisön käsitteestä haluttaisiin ennemmin siirtyä käyttämään verkostoasiantuntijuuden käsitettä. Verkostoasiantuntijuudella pyritään kuvaamaan nykytyöelämässä esiintyvää ilmiötä, jossa asiantuntijuutta rakennetaan työskentelemällä useassa eri yhteisössä, joista jokainen auttaa yksilöä rakentamaan omaa asiantuntijuuttaan. (Paloniemi, ym. 2010, 18.)

Kollegiaalista yhteistyötä on kutsuttu (ks. Paloniemi, ym. 2010) yhteisen tiedon rakentamisen prosessiksi. Tuolloin pyritään keskustelemalla, argumentoimalla ja yhdessä pohtimalla luomaan uutta tietoa tai ideoita. Prosessia voidaan kutsua myös kollaboratiiviseksi oppimiseksi. Kollaboraatio edellyttää, että kaikki osallistujat kuuntelevat aktiivisesti toisiaan sekä reagoivat toisten antamaan palautteeseen. Yhdessä kriittisesti pohtien ja jokaisen näkemykset huomioon ottamalla saatetaan mahdollisesti luoda aivan uusia innovaatioita. Kollaboratiivinen oppiminen parhaimmillaan onkin yhteisöllistä luovuutta. (Paloniemi, ym. 2010, 25–26.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2002) tuovat sosiaalisesti hajautetun kognition, eli jaetun asiantuntijuuden, kollegiaalisen yhteistyön muodoksi. Jaettu asiantuntijuus on keino päästä korkeammalle tieto- ja suoritustasolle kuin yksin toimiessa. Tämä aiheutuu siitä, että usein asioiden kielellistäminen ja toiselle selittäminen sekä perusteleminen lisäävät omaa tietoisuutta asiasta. Myös muiden näkemysten aktiivinen kuunteleminen sekä toisilta saatu kriittinen palaute auttavat hahmottamaan asian toisesta näkökulmasta ja usein viemään ideoita eteenpäin. Keskustelut asiantuntijoiden välillä ovatkin siis ideoiden ja ajatusten testaamista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 143–145.)

Jaetussa asiantuntijuudessa (Hakkarainen ym. 2002) asiantuntijoiden ei tarvitse olla saman alan asiantuntijoita, eikä asiantuntijuuden tarvitse olla kaikilla asiantuntijoilla yhtä syvällä tasolla. Eri alan asiantuntijat kykenevät tarjoamaan täysin erilaisia tulokulmia asioihin kun taas eritasoiset asiantuntijat voivat tuoda keskusteluun myös eri näkökul-

mia sekä kriittistä pohdiskelua. Asiantuntijuuden nähdäänkin kehittyvän parhaiten eritasoisten asiantuntijoiden yhteisöissä. (Hakkarainen, ym. 2002, 145–146.)

Opettajan työ on (ks. Luukkainen 2000) perinteisesti ollut yksin toimimista, eikä kollegiaalisuus ole kuulunut opettajakulttuuriin. Opettajan työstä on siis puuttunut sitoutuminen yhdessä tapahtuvaan työn analyysiin ja tätä kautta lähtevään oppimisen kehittämiseen. Usein onkin nähty, että kollegiaalisuus on tullut osaksi opettajan toimintaa vasta, kun yksilölliset resurssit eivät olekaan riittäneet. (Luukkainen, 2000, 91–92.)

Tutkijat ovat havainneet, että ammatillinen kollegiaalisuus tekee opettajista entistä parempia. Esimerkiksi opettajien kapasiteetti uuden oppimiseen ja ongelmien ratkaisuun paranevat. Sen lisäksi se tuo työhön mielekkyyttä. Kollegiaalisuuden on todettu lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta kollegoiden kesken. (Reinken 1998, 3.) Myös yhteistyö ja tietoisuus saatavilla olevasta kollegiaalisesta tuesta auttavat selviytymään negatiivisista tunteista, turhautumisesta sekä muista vaikeuksista. Tällaisissa yhteisöissä opettajan on helpompi kokeilla uusia ratkaisuja ja toimintatapoja opetuksen ongelmakohtiin. (Sahlberg 1998, 167–169.) Lisäksi on havaittu, että opettajat, joiden pedagogiset ajatukset ovat lähekkäin toisiaan sekä joilla on teoreettisesti samankaltaista tietopohjaa, pystyvät tukemaan toisiaan työskentelyssä parhaiten (Malinen 2002, 87).

Reinken (1998) on havainnut myös, että yhteistyöhön sitoutuvat opettajat pystyvät usein paremmin kehittämään oppilaan oppimista ja opettamista. Opettajakollegiaalisuus perustuu sekä tilannesidonnaisiin tekijöihin, kuten aikaan, aikatauluihin ja oppilaisiin että sosiaalisiin tekijöihin, kuten opettajan henkilökohtaisiin uskomuksiin, arvoihin ja taustoihin. Kollegiaalisuus auttaa opettajia selviytymään myös monimutkaisista, eirutiinomaisista töistä, jotka vaativat erityisesti joustavuutta, sovelluskykyä ja erikoistaitoja. (Reinken 1998, 3–4.)

Sahlberg (1998) esittelee neljä kouluilla käytettävää kollegiaalisen yhteistyön muotoa: opettamista ja kasvattamista koskeva keskustelu, opetuksen seuraaminen ja siitä keskustelu, yhteinen suunnittelu ja ongelmien ratkaiseminen sekä opettajien keskinäinen valmennus. Pyrkimyksenä on koulun jatkuva kehittäminen, jossa kehitysprosessi nähdään

päättymättömänä: tarkoituksena on saada entistä parempia tuloksia ja sekä uusia ratkaisuja. (Sahlberg 1998, 168–169.)

On selvää, että kun koulua halutaan kehittää, tarvitaan yhä laajempaa kollegiaalisuutta. Opettajien yhteisellä suunnittelulla on tärkeä merkitys opettajan ja myös opetuksen kehittämisenä. Yleensä parhaat tulokset saavutetaan, kun yksilön oman työn arviointi yhdistyy yhteiseen pohdintaan kollegoiden kanssa. On myös tärkeää, että opettajilta löytyy yhteinen visio ja tavoitteet. Kollegiaalisuus täytyy yhdistää jatkuvaan kehittämiseen ja kokeiluun, jolloin koko ajan etsitään ja arvioidaan mahdollisesti parempia käytänteitä. (Luukkainen 2000, 93.)

On kuitenkin hyvä muistaa, että jos kollegiaalisuutta pyritään lisäämään vain sen itsensä takia, voi olla, ettei haluttua kehittymistä tapahdukaan. Pakollinen kollegiaalisuus tähtää usein ulkopuoliselta tulevien uudistusten toimeenpanoon. Tällöin kollegiaalisuus ei ole spontaania, eikä vapaaehtoista, jolloin se voi jopa synnyttää työyhteisöllisiä kriisejä. (Sahlberg 1998, 171–172.)

5 CDG-malli tapaustutkimuksen pohjana

5.1 Creating and developing games

Opettajille on olemassa paljon erilaisia malleja, joiden varaan he voivat perustaa oman opetuksensa tai imeä vaikutteita niistä. Tässä tutkimuksessa keskitymme Creating and developing games (CDG) malliin, jonka on kehittänyt australialainen tutkija John Quay. Mallin periaatteena on tarjota oppilaille liikunnallinen elämäntapa myös koulun ulkopuolelle. Malli on koottu oleellisesta liikunnanopetuksen osa-alueesta: sosiaalisuus, taidot, tiedot ja liikunnallisuus. (Quay & Peters 2007, 4).

CDG- malli lähtee Quayn (2009) mukaan siitä ajatuksesta, että oppilaat luovat ja toteuttavat yhdessä opettajan antamien ohjeiden puitteissa uusia pelejä tai leikkejä. Oppilaat jaetaan ryhmiin, joista jokainen luo oman pelin tai leikin sekä opettaa sen toisille. Toiminnassa on koko ajan läsnä arviointi. Oppilaiden tulee arvioida sekä oman että oppimiansa pelien toimivuutta. Tavoitteena on kehittää yksi koko luokan oma peli, joka perustuu oppilaiden suunnittelemiin peleihin. (Quay 2009/2010, 48–50.)

Quayn (2007) kehittämän CDG- malliin pohjautuvassa opetuksessa opettajan rooli ei ole enää kovinkaan perinteinen. Opettaja väistyy heti alusta lähtien taustalle ja päätöksenteko siirtyy oppilaille. Opettajan tehtävänä on antaa tehtävälle suuntalinjat ja tukea prosessin etenemisessä. Suunnittelussa on otettava huomioon erityisesti ryhmäjaot tehtävien onnistumisen kannalta. Sen lisäksi ohjeistusta suunniteltaessa on tarkkaan mietittävä opetuksen tavoitteita ja sitä, miten ne voidaan saavuttaa liikaa ohjailematta oppilaita. Opettajan on hyvä etukäteen miettiä kysymyksiä ja ehdotuksia mahdollisten ongelmatilanteiden varalle. (Quay & Peters 2007, 5–7.)

Australian CDG- malli ei soveltunut suoraan Suomeen, koska suomalaisen liikunnanopetuksen olosuhteet ovat erilaiset. Suomessa on Australiaan verrattuna paljon enemmän toimintaympäristöjä ja opetussuunnitelma vaatii liikuntaa ja taitojen oppimista kai-

kissa näissä ympäristöissä. Australiassa sääolosuhteet sallivat pelaamisen vuoden ympäri kentällä, kun taas Suomessa on otettava huomioon niin kesä kuin talvikin, jolloin liikuntaympäristöjä kertyy luonnollisesti enemmän. Vaikka Suomessa malli ei virallisesti tule muistuttamaan australialaista CDG- mallia, on pohjalla olevat pääajatukset kuitenkin samat. Myös Suomessa korostetaan lapsilähtöisyyttä ja lasten omaehtoista liikkuamista, mutta Suomessa idean sydämenä toimii pelien sijaan tiimityöskentely. Sen lisäksi Suomessakin otetaan käyttöön CDG- mallin mukaista opetusta tukeva työkirja, jota oppilaat täyttävät sekä yksin että ryhmässä. Kirjan avulla pohditaan muun muassa hyvää tiimityöskentelyä ja tehdään itsearviointia.

Opettajien tekemä suunnitteluprosessi on ollut pitkä ja se on edelleen kesken. Opettajat työstävät projektia eteenpäin oman asiantuntijuuden sekä kollegiaalisen yhteistyön avulla. Konkreettisesti tämä on tapahtunut kokeilemalla ja jakamalla keskenään kokemuksia ja ideoita. Prosessi on vaatinut paljon luovuutta, sekä kykyä heittäytyä aivan uudelleen opettajan rooliin. Uudenlaisessa opettajan roolissa opettajan päätehtävänä on ohjata ja tukea oppilaita ideoiden kehittämisessä, kun taas ennen opettaja on vahvemmin itse rakentanut harjoitteet ja tehtävät.

5.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme käsittelemme kahden miesopettajan yhdessä tekemää suunnitteluprosessia, jossa he muokkaavat CDG- mallin suomalaiseen opetukseen sopivaksi. Mallin muokkaaminen on osa isompaa Liikkuva koulu- projektia. Tutkittavat opettajat ovat molemmat liikuntatieteiden maistereita sekä suorittaneet luokanopettajan pätevyyteen vaadittavat opinnot. Opettajakokemusta toisella opettajista on viisi vuotta ja toisella 12 vuotta alakoulun puolella ja sen lisäksi kumpikin on tehnyt pätkiä yläkoulussa. Molemmat tutkittavat omaavat myös vahvan liikunnallisen taustan ja ovat harrastaneet erilaisia lajeja. Tällä hetkellä opettajat työskentelevät samassa, juuri valmistuneessa kaupungin keskisuuressa koulussa, jossa liikunnanopettamiseen on erinomaiset puitteet sekä sisällä että ulkona. He ovat yhdessä vastuussa Suomen CDG- mallin kehittämisestä.

Lähtökohtana tutkimuksessamme on ollut tutkia aihetta suunnitteluprosessin, luovuusprosessin sekä opettajan asiantuntijuuden ja kollegiaalisen yhteistyön kautta. Mielestämme käsitteet liittyvät oleellisesti toisiinsa, sillä tutkimusten perusteella suunnittelu- ja luovuusprosessit kuvataan samankaltaisiksi ja osittain myös päällekkäisiksi toiminoiksi. Olemme valinneet tutkimukseen sykliset mallit: Himbergin (2003) opettamisen mallin suunnittelun kannalta sekä Csikszentmihalyin (1996) luovuusprosessin mallin. Malleissa on löydettävissä samanlaisia ominaisuuksia prosessien etenemisessä. Suunnittelua tehdessä asetetaan tavoitteita ja mietitään opetusmenetelmiä. Tätä samaa vaihetta voidaan luovuusprosessin mukaan kutsua divergoivan ajattelun vaiheeksi, josta siirrytään ahaa-elämyksen kautta seuraavaan vaiheeseen. Molemmissa malleissa on läsnä myös ideoiden toteuttaminen ja arviointi, joiden pohjalta prosesseja viedään eteenpäin.

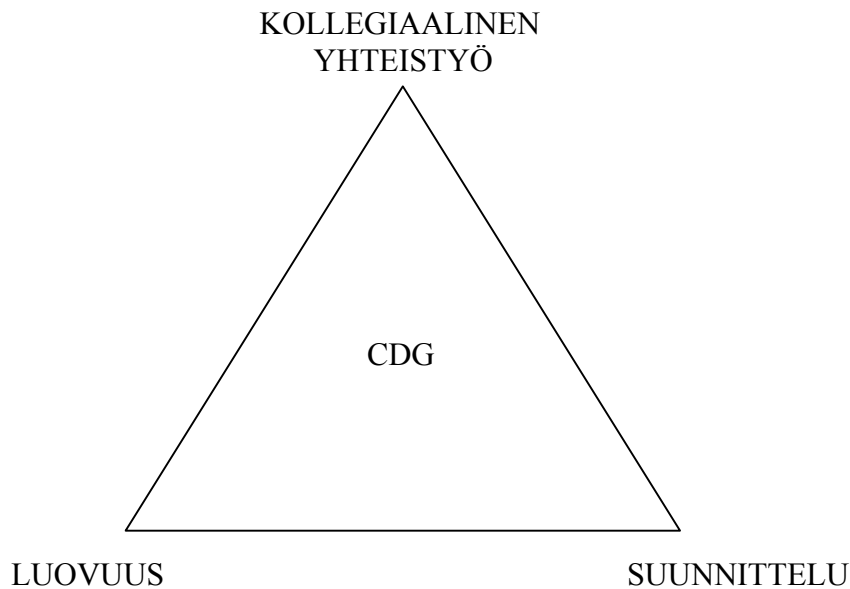
On hyvä muistaa, ettei näissä prosesseissa syklisyys etene välttämättä suoraviivaisesti, vaan vaiheiden välillä voidaan liikkua edestakaisin, tai jokin vaihe voi myös jäädä pois. Suomen CDG- mallin kehittäminen kulkee kokonaisuudessaan jokaisen vaiheen läpi, mutta prosessi sisältää myös useita pienempiä syklejä sekä luovuudesta että suunnittelusta, jotka vaikuttavat kehittelyprosessin etenemiseen.

Valitsimme Himbergin (2003) mallin tutkimuksemme keskeiseksi teoriaksi, koska näemme, että syklin jokainen vaihe (suunnittelu, toteutus, arviointi ja reflektointi) vaikuttaa olennaisesti suunnitteluprosessiin ja Suomen CDG- mallin kehittämiseen. Kiinnostuimme Csikszentmihalyin (1996) luovuusprosessin mallista, koska huomasimme sen tuovan esiin samankaltaista prosessiluontoisuutta ja syklisyyttä kuin Himbergin (2003) mallissa. Asiantuntijoiden kollegiaalinen yhteistyö nousi esiin tapaustutkimuksemme lähtökohdista, mutta myös teoriassa sen nähdään liittyvän suunnittelu- ja luovuusprosesseihin.

Tätä näkemystä tukee Sternbergin ja Harvath´in näkemys asiantuntijuuden olennaisista osista, joita ovat alaa koskeva tietämys, ongelmanratkaisun tehokkuus sekä näkemys ja luovuus (Sternberg & Harvath, Karilan & Rovon 1997 mukaan, 151). Lisäksi Amabile (1996) näkee luovuuden vaativan alueellisesti ja luovuuden kannalta relevantteja taitoja sekä tehtävämotivoituneisuutta (Amabile 1996 Levinin 2008 mukaan, 106–107). Suunnittelun näkökulmasta katsottaessa asiantuntija kykenee paneutumaan perusteelliseen

min käsillä olevaan ongelmaan ja hahmottamaan sitä paremmin, mikä on mielestämme uuden mallin suunnittelemisessa erittäin tärkeää. (Karila & Ropo 1997, 150).

Aikaisemmin perustelimme pääkäsiteiden linkittymisen toisiinsa. Sekä suunnittelu- että luovuusprosessit tapahtuvat aluksi yksilön pään sisällä, mutta niitä molempia voidaan parantaa ja viedä eteenpäin tehokkaammin kollegiaalisen yhteistyön avulla. (ks. Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 24; Amabile & Hennessey 2010, 579.) On hyvä huomata, että yksilön itsenäinen prosessi esimerkiksi luovuudessa ei pääty kollegiaaliseen yhteistyöhön, vaan usein palaa takaisin yksilön itsenäiseen ajattelutyöhön ja idea kehittyy sitä kautta edelleen. Toimiva kollegiaalinen yhteistyö perustuukin yksilön ja ryhmän väliseen reagointiin ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2002, 143–145; Hargadon & Bechky 2006, 489–490; Osborn 1957, 75; Sawyer & DeZutte 2010, 227). (ks. kuvio 1.)



KUVIO 1. Suunnittelu, luovuus ja kollegiaalinen yhteistyö CDG- mallin kehittämisen taustatekijöinä

Edellä esitettyjen perustelujen pohjalta muodostimme kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla tavoitteenamme on perehtyä Suomen CDG- mallin kehittelyprosessiin:

1. Millaisena suunnitteluprosessi näyttäytyy kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG- projektissa?
2. Millaisena luovuusprosessi näyttäytyy kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG- projektissa?
3. Millaista on opettajan asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG- projektissa?

6 Menetelmät

6.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

Ihmistieteissä tutkittavat ilmiöt ovat fenomenologin Heideggerin (2010) mukaan usein varsin arkipäiväisiä. Tästä aiheutuen niiden merkitystä ja toimivuutta harvoin kyseenalaistetaan, ennen kuin havaitaan jokin ongelma tai mielenkiintoinen asia ilmiön suhteen. Tuolloin ilmiön itsestäänselvyys kyseenalaistetaan ja se nostetaan uudestaan pinnalle. Ilmiöön vaikuttaa kuitenkin oleellisesti aina konteksti ja siihen liittyvät ihmiset. Jokainen ilmiö on kulttuurisidonnainen sekä ihmiset, jotka osallistuvat ilmiöön, tuovat siihen omat aiemmat kokemuksensa ja asenteensa, eivätkä aina kykene vaikuttamaan käsillä oleviin tilanteisiin. (Heidegger 2010; Watts 2011, 26 - 27 ;Puusa & Juuti 2011, 21–22.) Samankaltainen ajattelu on nähtävissä tutkimuksessa käyttämässämme fenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofisessa suuntauksessa, joka pyrkii ihmisten muodostaman kokemuksellisen merkitysmaailman kautta ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä. (Laine 2010 28–33, Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

Fenologisen maailmankuvan, sosiaalisen konstruktivismin, pohjaoletuksena on Husserlin, fenomenologian perustajan, ajatuksia edelleen kehitelleen Schutzin mukaan se, että ihmiset toimivat yhteisöissä omien olettamustensa ja aiempien kokemustensa ohjaamina. Tällä tavalla ihmiset pyrkivät muodostamaan sanattoman yhteisymmärryksen, jotta he kykenisivät kommunikoimaan toistensa kanssa ymmärrettävästi ja mielekkäästi. (Heritage 2010, 66–74; Watts 2011, 15.) Olennaisena osana fenomenologista ihmiskuvaa ja maailmankuvaa nähdäänkin yhteisöllisyys. Yhteisö vaikuttaa olennaisesti yksilöön tuomalla yksilölle uutta tietoa ja kokemuksia, joiden perusteella yksilö toimii jatkossa. (Laine 2010, 30.)

Tutkimuksemme nojaa vahvasti tällaiseen ajattelumalliin. Näemme, että ihmisen elämän aikana saadut kokemukset ovat iso osa yksilön muodostamaa maailmankuvaa. Yksilö muokkaa olemistaan ja olettamuksiaan saamiensa kokemusten ja ympäristön vaiku-

tuksen perusteella. Yksilön kohtaamat ihmiset ja heidän tapansa ja tietonsa muokkaavat käsityksiä maailmasta ja tiedosta. Tässä tutkimuksessa tutkittavat tekevät Suomen CDG- mallia kollegiaalisessa yhteistyössä. Mallin suunnitteluun vaikuttavatkin yksilön omat kokemukset sekä toisen tilanteeseen tuomat näkemykset, jotka taas vaikuttavat yksilön ajatteluun.

Fenomenologiassa ajatellaan, että tieto liittyy aina esittäjäänsä sekä on sidonnainen kontekstiin. Tutkimukseen siis tuodaan tietoa monesta eri näkökulmasta. Jokainen ihminen kokee asiat eri tavalla. Tästä syystä tutkijan on mahdoton kokonaan irtautua täysin objektiiviseksi, ylhäältä päin asioita tarkastelevaksi yksilöksi, vaan hän on myös osa tutkimusta. (Puusa & Juuti 2011, 20–22.) Tutkijan omat implisiittiset (näkyvät, mutta pääteltävissä olevat) ja eksplisiittiset (suorat ja näkyvät) taustaoletukset eli esiymmärrys sekä sen tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen ja pätevyyteen. Tutkijan täytyy olla perillä tutkimuksen perusrakenteesta, jotta hän kykenisi tekemään tutkimuksen kannalta mielekkäitä valintoja esimerkiksi metodien ja analyysin suhteen. (Puusa & Juuti 2011, 13–14.)

Tutkijoina olemme tietoisia oman esiymmärryksemme vaikutuksesta tutkimukseen. Vähentääksemme omaa tulkintaamme ja vääriä johtopäätöksiä analyysin aikana keräsimme aineistoa usealla eri tavalla. Yksilöhaastatteluista teimme haastateltaville luettavaksi ja hyväksyttäväksi lyhyen luovutusprofiilin. Lisäksi käytimme SWOT-analyysia ja miellekarttaa. Näiden avulla yritimme vähentää oman esiymmärryksen vaikutusta tutkimustuloksiin.

Hermeneutiikkaa tarvitaan, kun aineistoa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään. Hermeneutiikassa kiinnitetään huomio merkityksiin ja ilmaisuihin, joiden avulla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Laine 2010, 31–32.) Gadamer (2004) korostaa, että hermeneutiikassa jokainen tapaus nähdään ainutlaatuisena ja jokainen yksilö on ainutlaatuinen. Tämä on hyvä ottaa huomioon tarkasteltaessa teorian yleistämistä ja objektiivisuutta. (Gadamer 2004, 167–168.) Jokainen teoria lähtee ja on riippuvainen sitä tehneestä yksilöstä ja hänen esiymmärryksestään. Tutkimuksessamme tavoitteena ei olekaan ollut missään vaiheessa tuottaa yleispätevää teoriaa, vaan tutkimme teorioiden näkymistä yksittäisessä tapauksessa. Tutkimuksessamme saattaa nousta esiin

uudenlaisia näkökulmia, mutta on hyvä muistaa niiden olevan sidoksissa tapaustutkimukseen.

Analyysivaiheessa käytimme apuna hermeneuttista kehää vähentääksemme omia tulkintojamme. Sen pääperiaatteena on käydä dialogia aineiston kanssa. Aineistosta nostetaan tiettyjä tulkintoja, joiden paikkaansa pitävyyttä arvioidaan kriittisesti etsimällä esimerkiksi muualta aineistosta tukea kyseiselle tulkinnalle ja pohtimalla, miten paljon tutkijan oma esiyymmärrys vaikuttaa tulkintaan. Tämän jälkeen pyritään muodostamaan jonkinlainen hypoteesi tutkittavasta asiasta, jota taas arvioidaan kriittisesti tutkimalla aineistoa lisää. On hyvä muistaa, että tutkijan oma esiyymmärrys vaikuttaa koko ajan tutkijan tekemiin tulkintoihin. (Laine 2010, 36–37.)

Fenomenologista tutkimusta ei saisi etukäteen määritellä minkään teorian kautta. Tutkija voi paneutua aluksi teoriasta nouseviin malleihin, mutta varsinaisen aineiston analyysin kannalta teorit tulisi pistää hetkeksi sivuun, jotta kyettäisiin löytämään aineistosta olennainen tutkimuskohteen kannalta. Perehtyessään teorioihin tutkija väkisin muokkaa omaa esiyymmärrystään tutkittavasta asiasta. Hänen pitäisi pyrkiä analyysivaiheessa sysäämään omasta itsestään ja kokemusperästään lähtevät tulkinnat syrjään ja päästä käsiksi tutkimuskohteen antamiin todellisiin merkityksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2010, 34–36.) Tutkimuksessamme perehdyimme ensin teoriaan, jotta kykenisimme muodostamaan tutkittavasta aiheesta itsellemme mielekkään kokonaisuuden sekä saadaksemme haastatteluista toimivia. Pyrimme analyysivaiheessa vähentämään omaa tulkintaamme ja lisäämään tutkimuksen pätevyyttä käyttämällä hermeneuttista kehää, keräämällä puhutun aineiston tueksi myös kirjallista aineistoa tueksi sekä näyttämällä yksilöhaastattelujen analyysistä tehdyt luovuusprofiilit tutkittaville henkilöille.

6.2 Kvalitatiivinen tutkimus tapaustutkimuksena

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sellaisia asioita, joita ei voi määrällisesti mitata. Tutkimuksen kohteena ovat usein ihmiset ja erilaiset sosiaaliset tilanteet. Pyrkimyksenä kvalitatiivisessa, eli laadullisessa tutkimuksessa, on kuvata elämää ja ilmiöitä mahdollisimman totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Pattonin (2002) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on päästä tutki-

maan ihmisestä sellaisia asioita, joita ei välttämättä pysty havainnoimaan. Usein tavoitteena onkin tutkia ihmisten käsityksiä ja mielipiteitä asioista. (Patton 2002, 340–341.) Bogdan ja Biklen (2007) tiivistävät laadullisen tutkimuksen tärkeimmät ominaispiirteet viiteen luokkaan: todenmukaisuus, kuvaileva aineisto, itse prosessiin keskittyminen, induktiivisuus ja tarkoitus (Bogdan & Biklein 2006, 4–7). Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan kokemuksia. Lopullinen tavoite kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkitavan kohteen ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 170).

Kvalitatiivissa tutkimuksessa tärkeää on löytää asioille merkitys. Tutkijat ovat erityisen kiinnostuneita siitä, kuinka tutkittavat yksilöt ymmärtävät ja tulkitsevat omaa elämäänsä. Toisaalta merkityksellistä on myös se, että näkökulmat pystyttäisiin tallentamaan tarkasti ja täsmällisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei myöskään pidetä tärkeänä lopputuloksia, vaan itse prosessia nähdään paljon tärkeämpänä ja merkityksellisempänä. (Bogdan ym. 2007 6–8.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on myös (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004) induktiivinen analyysi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus etenee yksittäisistä asioista yleisiin teorioihin. Myös tietynlaisten metodien käyttäminen on perusteltua tehdesä kvalitatiivista tutkimusta. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi haastattelu sekä havainnointi. Tapaukset, joita tutkitaan kvalitatiivisesti, ovat yksittäisiä sekä ainutlaatuisia. Tällöin yleistämisen tarve pienenee ja myös hankaloituu. Kvalitatiivisen tutkimuksen etenemisessä tyypillistä on tutkimussuunnitelman muuttuminen pitkin tutkimusprosessia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.)

Suurin ero kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen, eli määrällisen tutkimuksen, välillä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan on tutkimusongelmasissa. Näiden kahden eri tutkimustyyppin välillä ollaan kiinnostuneita eri asioista. Kvalitatiivinen tutkimus on kiinnostunut laadullisista asioista kun taas kvantitatiivinen määrällisistä. Molempia voidaan tutkia samankaltaisillakin metodeilla, mutta tutkimustulos on silti tutkimusongelman takia täysin erilainen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151–152.) Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan vastakkainasettelu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välillä ei kuitenkaan ole mielekäästä, vaan tärkeintä on tehdä hyvää tutkimusta oikealla ja ongelmaan sopivalla menetelmällä (Eskola & Suoranta 2008, 14).

Tapaustutkimukset ovat tulleet yhdeksi suosituimmaksi tavaksi tehdä laadullista tutkimusta (Stake 2000, 435, Piekkari & Welch 2011, 183). Tapaustutkimuksessa tavoitteena on päästä kuvaamaan mahdollisimman intensiivisesti yksittäistä tapausta ja aineistonkeruussa saatetaan käyttää useita erilaisia menetelmiä. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena on kuvata mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti jotakin ilmiötä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.)

Tapaustutkimus voi olla joko hyvin yksinkertainen tai monimutkainen (Stake 2000 436), ja kuten Silverman (2005) toteaa, on olemassa loputtoman paljon mahdollisuuksia tehdä erilaisista kohteista tutkimusta (Silverman 2005, 126). Tapaustutkimusta voi siis tehdä monella tavalla, koska tutkittavasta kohteesta voi tehdä joko yhden tutkimuksen, tai sitä voi vaikka myöhemmin jatkaa ja rakentaa yksittäisistä erikseen tehdyistä tutkimuksista laajempaa näkökulmaa kerrostaen (Patton 2002, 447). Myös tutkittavan kohteen valinnassa on liikkumavaraa, koska kohde voi olla yksilö, ryhmä, naapurusto tai organisaatio. Pääasiana on kuitenkin tuottaa holistista ja merkityksellistä tietoa. (Patton 2002, 447.)

Tapaustutkimusta voidaan kuvata prosessina, jossa laadullinen analyysi muodostuu täsmällisesti kerätystä, järjestetystä ja analysoidusta tutkimusaineistosta. On tärkeää, että tapauksesta saadaan kerättyä merkityksellistä, systemaattista ja syvällistä tietoa. (Patton 2002, 447). Stake (2000) on jakanut tapaustutkimukset kolmeen erilaiseen luokkaan: luontaiseen-, instrumentaaliseen- sekä kollektiiviseen tapaustutkimukseen. Luontaisessa tapaustutkimuksessa tutkija aloittaa tutkimisen ennen kaikkea oman kiinnostuksensa takia. Tarkoituksena ei ole rakentaa uutta teoriaa, vaan tutkija haluaa luoda syvempää ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Instrumentaalisisessa tapaustutkimuksessa ei välttämättä olla kiinnostuneita itse tapauksesta, vaan pyritään tutkimuksen kautta ymmärtämään ilmiötä paremmin. Tarkoituksena voi olla tarjota näkökulma ongelmaan tai määritellä uudelleen jotain yleistystä. Stake (2000) kuitenkin painottaa, ettei tiukkaraajaista valintaa luontaisen ja instrumentaalisen tapaustutkimuksen välillä välttämättä tarvitse tehdä, koska tutkijalta usein löytyy niin yksittäistä kuin yleistäkin kiinnostusta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Kolmantena tapaustutkimuksen luokkana pidetään kollek-

tiivista tapaustutkimusta, jossa useampia tutkimuksia yhdistetään, jotta voidaan tutkia yleistä ilmiötä kattavasti. (Stake 2000, 437.)

Tapaustutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä sen kokonaisvaltaisuus. Toisaalta tapaustutkimusta on kritisoitu sen edustavuuden puutteesta ja myös subjektiivisuuden vaikutuksesta tutkimukseen. Jotta tapaustutkimuksesta saadaan luotettava, on tärkeää, että tutkija perustelee huolellisesti omat valintansa ja tekee näkyväksi oman tutkimusprosessinsa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–160.)

Tutkimuksessamme yhdistyy sekä luontainen että instrumentaalinen tapaustutkimus. Tämä tarkoittaa sitä, että olemme kiinnostuneet tapauksesta niin yksittäiseltä kuin yleiseltäkin osalta. Toisaalta haluamme saada enemmän tietoa kokonaisuudessaan toteutettavasta CDG – projektista, mutta kuitenkin päätehtävänä on tutkia projektin kautta nimenomaan opettajien suunnittelua, luovuutta, sekä kollegiaalista yhteistyötä. Näin ollen tarkkaa rajaa näiden kahden tapaustutkimuksen luokitteluissa ei ole tarpeen vetää myöskään meidän tutkimuksessamme.

Tapaustutkimukselle on myös ominaista, että yhtä tapausta varten kerätään mahdollisimman laaja aineisto ja tutkija käyttää monia tietolähteitä. (Piekkari & Welch 2011, 191; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10.) Tutkimuksemme aineisto täyttää tämän vaatimuksen, sillä aineistoa on kerätty sekä yksilö – että ryhmähaastatteluilla, miellekarttojen ja SWOT- analyysien avulla.

Laineen ym. (2007) mukaan suurimmassa osassa tapaustutkimuksia käytetään aineistolähtöistä otetta, jonka tehtävänä on kehittää teoriaa (Laine ym. 2007, 38). Vaikka tutkimuksemme ei olekaan aineistolähtöinen, mielestämme se täyttää suurimman osan tapaustutkimuksen vaatimista kriteereistä. Teorialähtöisyys ei myöskään ole täysin pois suljettu, sillä Laine ym. (2007) toteaa myös, että teorian asema tutkimuksessa voi vaihdella. Teoriaa voi siis käyttää ohjaamaan aineiston keruuta ja analyysia myös tapaustutkimuksessa. (Laine ym. 2007, 38.)

6.3 Aineiston kerääminen

Keräsimme aineistomme pääasiassa haastatteleamalla kahta Suomen CDG- mallia kehittävästä miesopettajasta. Teimme yhteensä kolme haastattelua: molemmille opettajille yksilöhaastattelun sekä yhden yhteisen yhteishaastattelun. Muodostimme haastattelurungot (ks. liite 3 ja 4) teoriassa esiintyneiden Himbergin (2003) suunnitteluun, Csikszentmihalyin (1996) luovuuteen liittyvien mallien, sekä asiantuntijuuteen ja kollegiaaliseen yhteistyöhön liittyvien teorioiden pohjalta.

Aloitimme aineiston keräämisen tekemällä molemmille yksilöhaastattelut (ks. liite 3). Saadaksemme haastattelut toimivammaksi ja syvemmäksi, pyysimme opettajia täyttämään ennen yksilöhaastatteluja miellekartat etukäteen annetuista aiheista luovuuteen liittyen (ks. liite 2). Aiheita oli neljä: 1. kiinnostuksen herääminen/ongelman havaitseminen, 2. divergoiva ajattelu, 3. Ahaa- elämys ja 4. Kriittinen ajattelu. Yksilöhaastattelujen jälkeen teimme aineiston pohjalta kummastakin haastateltavasta luovuusprofiilin, jossa pyrimme tekemään alkeellista analyysia ja referoimaan yksilöhaastatteluiden tärkeimmät kohdat. Tutkittavat lukivat ja hyväksyivät ne ennen yhteishaastattelua.

Seuraava vaihe oli yhteishaastattelun toteuttaminen. Haastattelurungon (ks. liite 4) kysymyksiin vaikutti sekä luovuusprofiili että teoria. Lisäksi käytimme kaikissa haastatteluissa SWOT- analyysia (ks liite 5) tukemaan haastattelussa kerrottuja asioita ja toisaalta mahdollisesti tuomaan uutta näkökulmaa. Yksilöhaastatteluissa SWOT- analyysi koski Suomen CDG- mallin kehittämiseen liittyviä asioita ja yhteishaastattelussa SWOT- analyysi täytettiin kollegiaalisen yhteistyön näkökulmasta.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) listaavat haastattelun hyväksi puoliksi joustavuuden, asioiden selventämismahdollisuuden sekä asioiden syventävyyden. Aineiston kannalta hyvänä asiana nähdään tutkittavien suostuvaisuus. Yleensä haastattelussa päästään korkeampaan vastaajaprosenttiin kuin kirjallisessa kyselylomakkeessa. (Hirsjärvi ym. 2004, 193–195; Tuomi & Sarajärvi 2002, 76.) Pattonin (2002) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta tutkijalla on keskeinen rooli. Tutkijan tehtävä on saada haastateltavan olo mukavaksi, jotta hän voi puhua vapautuneesti. Tutkijan pitäisi pystyä kysymään

kysymyksiä siten, että hän saa tutkimusongelmansa kannalta oleellisia tietoja. (Patton 2002, 341.)

Hirsjärven ym. (2004) mukaan kysymysten asettelemisessa on syytä kiinnittää huomiota sanavalintoihin. Kysymysten pitäisi olla sellaisia, että väärinymmärtämisen mahdollisuus on pieni. Haastattelutilannetta ajatellen kysymysten järjestykselläkin on suuri merkitys. Alkuun kannattaa laittaa helpoimmin vastattavissa olevat kysymykset, jotta haastattelu saataisiin luontevasti käyntiin. Kysymyslomakkeen toimivuutta kannattaa testata koehaastattelulla. Tuolloin nähdään, miten haastattelua kannattaisi ehkä muokata. (Hirsjärvi ym. 2004, 191–192, 197.)

Teimme haastattelurungot huolellisesti ja muokkasimme niitä useaan otteeseen graduohjaajien kanssa pidettyjen palaverien puitteissa. Luovuusprosessin kokeminen on mielestämme yksilöllinen prosessi, joten näimme mielekkääksi haastatella opettajat erikseen Csikszentmihalyin (1996) luovuusprosessin teemojen mukaisesti. Yhteishaastattelussa keskityimme yhteiseen suunnitteluprosessiin, sekä asiantuntijuuteen. Kaikissa haastatteluissa annoimme tutkittavien kertoa vapaasti haastattelun pääaiheista ja pääkysymyksistä.

Haastattelua tehdessä haasteeksi nousee Hirsjärven & Hurmeen (2000) mukaan luotettavuuden takaaminen. Haastattelun tekeminen on hankalaa ja se vaatiikin paljon taitoa haastattelijalta. Kokemus auttaa haastattelijaa selviämään haastattelusta ja viemään sitä eteenpäin vaikeissa paikoissa. On monia asioita, jotka voivat vääristää tutkimusta. Haastateltavan puolelta tällaisia asioita ovat halu miellyttää haastattelijaa sekä vastata yleisesti yhteiskunnassa hyväksytyllä tavalla kysymyksiin. Haastattelija voi taas liiaksi johdatella kysymyksiä ja keskustelua haluamaansa suuntaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Teemahaastattelu ja syvähaastattelu

Teemahaastattelu on avoin haastattelu. Haastattelija on etukäteen määritellyt tietyt teemat, joista hän haluaa haastateltavansa kanssa keskustella. Pyrkimyksenä teemahaastattelussa on nimenomaan keskustelu ja saada selville, mitä haastateltava ajattelee kyseisistä aihepiireistä. Tämän takia teemahaastattelussa ei käytetäkään tiukasti strukturoituja

kysymyslomakkeita, vaan tarkoituksena on tiettyjen etukäteen määriteltyjen teemojen avulla saada haasteltava kertomaan hänelle ominaisella ja mahdollisimman laajalla tavalla omat käsityksensä aihepiiristä. (Eskola & Vastamäki 2010, 35–37.) Teemahaastattelussa on tärkeää keskustella erilaisista teemoista, mutta ei ole määritelty, käytetäänkö sitä kvalitatiivisena vai kvantitatiivisena metodina. Myöskään sitä ei ole määritelty, miten syvälle haastattelun tarkoitus mennä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastattelija luo usein teemat haastatteluunsa oman intuitionsa, kirjallisuuden tai teorioiden perusteella. Tutkija saattaa käyttää vain yhtä näistä vaihtoehtoista, tai vastaavasti kaikkia näitä miettiessään haastattelun aihealueita. Tärkeintä on saada muokattua tutkimuksen kannalta mielekäs runko haastattelulle. (Eskola & Vastamäki 2010, 35, 37.) Tässä tutkimuksessa teemat ja haastattelurunko on muokattu teorioiden ja kirjallisuuden pohjalta.

Teemoihin liittyvät kysymykset voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan. Ensimmäisenä luokkana on isot kysymykset, jotka antavat lähinnä aiheen, toinen kategoria antaa hieinan tarkemmat apukysymykset, jotka auttavat hahmottamaan isoa kokonaisuutta eri näkökannoilta sekä kolmantena luokkana nähdään pienet spesifit kysymykset, jotka ovat hyvinkin yksityiskohtaisia. Kaikkia kysymyksiä ei ole pakko käyttää, mutta haastattelijalla on hyvä olla valmiina mietittynä asioita, joilla hän voi tarvittaessa auttaa keskustelua eteenpäin. (Eskola & Vastamäki 2010, 38–39.) Olimme haastatteluissamme varautuneet esittämään lisäkysymyksiä tarpeen vaatiessa. Emme kuitenkaan käyttäneet kaikkia haastattelurungoissa olevia kysymyksiä, mikäli vastaukset niihin vastattiin vapaan kerronnan aikana. (ks. liitteet 3 ja 4)

Kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja arkikielisiä, mutta toisaalta haastateltavan on valmistauduttava tekemällä valmiiksi avoimeen kysymykseen liittyviä tarkentavia kysymyksiä. (Kortteinen 1992, 372.) On myös hyvä muistaa, että kaikkien haastateltavien kanssa jokaisesta temasta ei synny saman verran keskustelua, vaan jokaisen haastateltavan on annettava kertoa asiasta oman tuntemuksensa mukaan. Ei pidä takertua yksittäiseen teemaan, jos tutkittavalla ei ole siitä mitään sanottavaa. (Eskola & Vastamäki 2010, 38–39.)

Teemahaastattelua tehdessä tulee kiinnittää huomiota haastattelupaikkaan, jotta päästäisiin keskustelussa mahdollisimman syvälle ilman keskeytyksiä. Tämän takia onkin syytä valita haastattelulle sellainen paikka, joka on haastateltavalle miellyttävä ja turvallinen. Usein joku haastateltavalle tuttu paikka on hyvä. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.) Pyrimme tutkimuksessamme tarjoamaan opettajille luonnollisen paikan puhua ja menimme itse koululle tekemään haastattelua. Konkreettisesti haastattelut toteutettiin kirjastohuoneessa. Mahdolliset häiriöt ja keskeytykset pyrittiin minimoimaan lukitsemalla huoneen ovi haastattelun ajaksi.

Vaikka käytämme tutkimuksessamme teemahaastattelua, oli tarkoituksenamme saada siihen ominaisuuksia myös syvähaastattelusta. Syvähaastattelua käytetään usein erikoistilanteissa, esimerkiksi silloin, kun halutaan tietoa jostain tarkkaan rajatusta aihealueesta. Tämän takia aineisto tutkimukseen tulee valita harkintaa käyttäen, eikä satunnaisesti. (Siekkinen 2010, 46, 51–52.) Syvähaastatteluun tulee valmistautua hyvin. Haastattelijalla tulee olla selvillä oman tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet ja pohdittuna etukäteen kunnolla, miten hän saa selville oleellista tietoa. (Brinkmann & Kvale 2009, 102, 105 ; Lantz 1993, 19–20 , 37.) Syvähaastattelu lähtee haastattelijan tekemien tulkintojen perusteella jostain asiasta. Haastateltava joko kumoaa tai vahvistaa tulkinnat (Siekkinen 2010, 57).

Haastattelutilanteessa tärkeää olisi pyrkiä synnyttämään luottamus ja siten avoimuus haastateltavan ja haastattelijan välille. (Siekkinen 2010, 52.) Syvähaastattelua leimaa vahvasti tutkittavan subjektiiviset kokemukset ja miten hän määrittelee ja näkee käsitteet. Tutkija antaa tutkittavalle avoimia käsitteitä määriteltäviksi, mutta rajaa ne kerrottavaksi tietyistä perspektiivistä. Esiin tulevat vain ne asiat, joista haastateltava haluaa kertoa. (Siekkinen 2010, 54, 58.)

Syvähaastattelussa tärkeää on aktiivinen kuunteleminen. Tuolloin haastateltavan ja haastattelijan välille voidaan muodostaa paremmin avoimet välit, jotta haastattelussa päästäisiin syvemmälle. Kun kuuntelee aktiivisesti, haastattelijalla kykenee tarkentamaan ja viemään haastattelua spontaanisti ja luontevasti uusille urille. (Chirban 1996, 28–29 , 42–43.) Tutkija onkin haastattelussa mukana omana persoonanaan ja voi siten tuoda haastattelussa ilmi omia mielipiteitään ja näkemyksiään. Ne eivät kuitenkaan saa olla

pääroolissa haastattelussa, vaan toimivat enemmänkin ärsykkeinä ja ehkä provokatiivisina kommentteina keskustelun eteenpäin viemisen kannalta. Tämän myötä on hyvä huomata, että haastattelija vaikuttaa haastattelun etenemiseen myös persoonansa kautta. (Siekkinen 2010, 53, 58.) Ennen kaikkea haastateltavan tehtävä on kuitenkin kuunnella haastateltavaa ja pyrkiä ymmärtämään tämän näkemyksiä asioista (Kortteinen 1992, 374).

Syvähaastattelun luotettavuus perustuu siihen, miten avoimesti ja yksityiskohtaisesti tutkija kykenee tuomaan esiin analyysinsä ja tutkimuksessaan tekemänsä asiat. Saatua aineistoa voidaan testata vertailemalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin sekä antamalla haastateltavalle luettavaksi ja hyväksyttäväksi analysoitu versio haastattelusta. (Siekkinen 2010, 58–59.)

Ryhmähaastattelu

Valtonen (2005) on erottanut erikseen ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun. Ryhmäkeskustelussa haastattelija esittää kysymykset saadakseen synnytettyä yleistä keskustelua aiheesta koko ryhmän kesken kun taas ryhmähaastattelussa haastattelija kysyy jokaiselta haastateltavalta saman kysymyksen erikseen. (Valtonen 2005, 223–224.) Yhteishaastattelussamme pyrimme ryhmäkeskustelunomaiseen etenemiseen. Esitimme haastateltaville kysymykset ja he vastasivat niihin keskustellen yhdessä. Vaikka käytämmekin ryhmäkeskustelua, yleisesti teoriassa ei puhuta erikseen ryhmäkeskustelusta ja ryhmähaastattelusta niin kuin Valtonen (2005) on tehnyt. Tämän takia jatkossa käytämmekin terminä ryhmähaastattelua.

Ryhmähaastattelussa on tarkoitus saada asioista spontaania keskustelua sekä tuoda asioista monenlaisia näkökulmia esille. Tällaiset näkökulmat eivät välttämättä nousisi esiin yksilöhaastattelua tehtäessä. Ryhmähaastattelussa pyritäänkin tuomaan esiin haastateltavien kollektiivinen näkemys asioihin. Ryhmähaastatteluun osallistuu usein jonkin tietyn alan asiantuntijoita, jotka on valittu haastatteluun tarkoin perustein. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61.)

Ryhmähaastattelussa haastattelijan rooli on Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan erilainen. Haastattelijan tehtävänä on enemmänkin synnyttää kysymyksillään keskustelua

ja pitää keskustelu aiheessa kuin käydä aktiivista dialogia haastateltavan kanssa. Haastattelija voi suunnata kysymyksensä koko ryhmälle, mutta välillä on hyödyllistä myös esittää kysymyksiä yksittäisille henkilöille. Tärkeää kuitenkin haastattelijan roolissa on taata jokaiselle haastateltavalle mahdollisuus puhua ja tuoda näkemyksensä ilmi, sillä yksi ryhmähaastattelun haasteista on nimenomaan se, että joku haastateltavista dominoi liiaksi keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61, 63; Valtonen 2005, 223.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat esitelleet ryhmähaastattelusta nousseita erilaisia ryhmätyyppejä sen mukaan, mikä ryhmien tavoite on. Arvioivassa/kuvailevassa ryhmäkeskustelussa pyritään saamaan selville haastateltavien ajatuksia jostain uudesta asiasta. Käyttäytymistä kuvastavassa ryhmäkeskustelussa tarkoituksena on tutkia haastateltavien reaktioita erilaisiin tilanteisiin, esimerkiksi elokuvien avulla. Riskisuuntautuneessa ryhmäkeskustelussa tutkitaan haastateltavien motivaatiota ja kykyä tarttua haasteisiin erilaisissa tilanteissa. Demonstroivassa/pedagogisessa ryhmäkeskustelussa haastateltavat pyritään opastamaan jonkin uuden asian käyttöönottoon omassa elämässään. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62–63.)

Haastatteluissamme tarkoituksena oli antaa tutkittavien vapaasti kertoa omista ajatuksistaan ja tunteistaan määrättyjen teemojen puitteissa. Ryhmähaastattelussa tavoitteenamme oli luoda tilanne, jossa tutkittavat saavat kertoa ja jakaa mielipiteitään avoimesti ja halusimme itse vaikuttaa keskustelun kulkuun mahdollisimman vähän.

SWOT – analyysi ja miellekartta haastatteluiden tukena

Tutkittavat tekivät ennen yksilöhaastattelua miellekartan tulevan haastattelun tueksi. Heille annettiin haastattelurungosta pääteemat (1. kiinnostuksen herääminen, 2. divergoiva ajattelu, 3. ahaa- elämys ja 4. idean kriittinen arviointi). Näistä kaikista neljästä pääkohdasta haastateltavien tuli kerätä konkreettisia ajatuksia ja ideoita. Sen lisäksi tutkittavat täyttivät sekä yksilöhaastatteluissa että yhteishaastattelussa SWOT – analyysit. Sekä SWOT- analyysien että miellekarttojen tarkoituksena on vahvistaa ja tukea haastatteluissa esille tulleita tuntemuksia ja ajatuksia.

Ihmisen ajatukset koostuvat kolmesta erilaisesta perusyksiköstä: mielikuvista ja käsitteistä sekä propositioista, eli maailmaa koskevista väitteistä. Jotta näitä ajatuksia pääs-

tään tutkimaan ja tulkitsemaan, voidaan ne koota erilaisiksi mielle- tai käsitekartoiksi. Käsitekartta on hyvin tehtynä vaativa tapa ilmaista omaa ajattelua, mutta toisaalta kuvaa erittäin tarkasti ajattelun peruskäsitteitä. Käsitekartat sotketaan helposti muihin, samantyyliisiin tuotoksiin ja tavanomaista onkin sotkea käsitekartat ja miellekartat toisiinsa. Miellekartta on paljon löyhempi ja sen ideana on toimia pelkästään assosiaatiokarttana. (Åhlberg 2010, 61–62.)

Koska käsitekartat ovat muodoltaan paljon tiukempia ja tarkempia, halusimme käyttää tutkimuksessamme miellekarttaa. Tällä varmistimme sen, että tutkittavat saavat tuoda ajatuksensa ja tuntemuksensa omalla vapaalla tavalla paperille, eikä tiukkaa raamitusta tai ohjeistusta tarvinnut noudattaa.

SWOT analyysin lyhenne tulee englannin kielen sanoista Strengths (vahvuudet) Weaknesses (heikkoudet), Opportunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). Näistä kaksi ensimmäisenä mainittua, vahvuudet ja uhat, voidaan nähdä sisäisinä tekijöinä, kun taas kaksi viimeksi mainittua, mahdollisuudet ja uhat, ovat ulkoisia tekijöitä. On hyvä muistaa, että SWOT – analyysi on usein hyvin subjektiivinen näkemys, eikä kahta samanlaista analyysia usein tule, vaikka henkilöillä olisikin samanlaiset taustat. (OPH 2012.)

Triangulaatio

Triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen tai teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. (ks myös Bogdan & Biklein 2007, 115) Triangulaation hyötynä on se, että tutkittaessa tutkimuskohdetta monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta, saadaan luotua paljon kattavampi kuva ja tämän kautta parannettua esimerkiksi tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 68.)

Denz`n (1978) mukaan triangulaatio kannattaa jakaa neljään eri osaan: aineistotriangulaatioon, tutkijatriangulaatioon, teoriatriangulaatioon sekä menetelmätriangulaatioon (Denzin 1978, 301; Sarajärvi & Tuomi 2009, 144–145; Eskola & Suoranta 2008, 69–70). Eskolan & Suorannan (2008) mukaan aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatiota taas toteutetaan siten, että useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä. Ideana tässä on se, että tutkijoiden tulee päästä yksimielisyyteen erilaisista ratkaisuisista tutkimuksessa.

Kolmannessa, menetelmätriangulaatiossa, tutkimusta toteutetaan käyttäen useita eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Tässä voidaan yhdistää esimerkiksi kyselylomakkeet ja havainnointi. Teoriatrangulaatiossa taas on tarkoituksena tulkita tutkimusaineistoa erilaisten teorioiden näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 2008, 69–70.)

Tutkimuksemme kannalta oleellisin triangulaation muoto on aineistotriangulaatio, sillä olemme keränneet ja yhdistelleet erilaisia aineistoja keskenään. Tutkimuksemme aineiston pohjana toimii luonnollisesti tutkittavien haastattelut, mutta sen lisäksi olemme keränneet myös muuta materiaalia tukemaan ja täydentämään haastatteluja. Tutkittavat ovat esimerkiksi täyttäneet SWOT- analyysit, sekä piirtäneet miellekartat. Aineistoa laajentamalla pyrimme siihen, että se toisi sekä kattavuutta että luotettavuutta tutkimuksellemme.

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan triangulaation käyttö voi olla haastavaa sen kalteuden ja aikavievyuden takia. Toisaalta vaikeudeksi saattaa nousta myös se, että yhdenkin aineiston tulkinta voi olla monimutkaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkin käyttökelpoisimpana triangulaation muotona pidetään juuri aineistotriangulaatiota. (Eskola & Suoranta 2008, 70.)

6.4 Aineiston purku ja analyysi

Aineiston purku

Nauhoitimme haastattelut kahdella eri nauhurilla. Tällä pyrimme siihen, ettei meidän tarvinnut tehdä haastattelujen aikana mitään ylimääräistä, vaan pystyimme keskittymään haastateltaviin, sekä jouhevaan haastattelun kulkuun. Haastattelujen jälkeen laadullinen aineisto on Hirsjärven ym. (2004) mukaan tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi sana sanalta, eli toisin sanoen litteroida. Litterointi voidaan tehdä joko koko kerätystä aineistosta, tai poimien tiettyjen alueiden mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 222.) Vaikka Hirsjärven ym. (2004) mukaan aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteisiä ohjeita, halusimme litteroida aineiston kokonaan sana sanalta. Teimme siten, että kumpikin litteroi yhden yksilöhaastattelun ja yhteishaastattelun litteroimme puoliksi.

Litterointi tehtiin Word-tiedostolle käyttäen Times New Roman- fonttia fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Sivumäärällisesti yksilöhaastattelut olivat 33 sivua ja 23 sivua ja yhteishaastattelu 31. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli siis 87 sivua.

Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoimisen pohjimmainen tarkoitus on tehdä aineistosta selkeää ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. On tärkeää, että aineistoa pystytään tiivistämään, mutta samalla säilytettäisiin tutkimusaineiston sisältämä tärkeä tieto. (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Laadullista aineistoa pystytään analysoimaan monin eri tavoin ja Eskolan (2005, 161) mukaan analysointitapojen paljoutta voidaankin pitää rikkautena.

Laadullisen aineiston analyysissä perusmenetelmänä käytetään usein sisällönanalyysia ja sen avulla voidaan toteuttaa monenlaisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91). Sisällönanalyysilla voidaan analysoida niin kirjoitettua kuin suullistakin aineistoa ja sen avulla tarkastellaan usein asioiden merkitystä, seurauksia tai yhteyksiä. Sisällönanalyysin tarkoituksena onkin kuvata lyhyesti ja tiivistetysti tutkittavaa asiaa ja saada informaatio selkeästi esille. Sisällönanalyysissa tärkeää on erotella samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Lisäksi aineistoa kuvaavien luokkien tulisi olla yksiselitteisiä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 21, 23.)

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin etenemisestä on olemassa runko, jonka avulla laadullisen aineiston analysointi voidaan toteuttaa. Tuomen & Sarajärven (2011) kuvaama malli sisältää neljä eri vaihetta, ja analyysi aloitetaan tekemällä vahva päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Tämän jälkeen aineisto käydään läpi huolella ja merkitään kiinnostavia asioita. Aineiston läpikäymisen jälkeen tutkija erottelee ja merkitsee mielenkiintoiset asiat, kerää ne yhteen ja erottelee muusta aineistosta. Erottelun jälkeen alkaa aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely. Aivan lopuksi aineistosta kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91–92; ks myös Metsämuuronen 2008, 244.) On erittäin tärkeää, että tutkija käyttää aikaa sisällönanalyysin tekoon ja tutustuu huolella aineistonsa, sillä analyysin laatu riippuu täysin siitä, kuinka hyvin tutkija oman aineistonsa tuntee. (Puusa 2011, 120.)

Laadullista analyysia voidaan lähteä tekemään esimerkiksi kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Näiden kolmen analyysitavan erot liittyvät teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analysoinnissa sekä raportoinnissa ja analyysin tekoa ohjaavat tekijät voidaan siten ottaa paremmin huomioon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 98) Tutkimuksessamme on käytetty teorialähtöistä sisällönanalyysimallia, joten esittelemme sen tarkemmin seuraavaksi.

Teorialähtöisessä analyysissa tutkimuksen pohja on tietyssä teoriassa tai mallissa ja tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla tämä malli. Näin ollen tutkittava ilmiö halutaan siis määrittää jo aikaisemmin tunnetun mukaan. Teorialähtöistä analyysia noudattavassa tutkimuksessa teoreettisessa osassa kuvaillaan valmiiksi erilaiset kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan ja tämän lisäksi esimerkiksi tutkimuskysymykset muodostetaan teorian pohjalta. Myös sisällönanalyysi voidaan tehdä teorialähtöisesti ja tällöin teorian pohjalta tehdään aineiston analyysin luokittelu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98, 113.)

Teimme haastattelurungon kysymykset teorialähtöisesti, kuten teorialähtöinen analyysi ohjeistaa. Teorialähtöisen analyysin mukaan pohjana toimivat tutkimuksessamme esitetyt mallit suunnittelusta (Himberg 2003), luovuudesta (Csikszentmihalyi 1996). Tämän lisäksi käytimme pohjana asiantuntijuudesta ja kollegiaalisesta yhteistyöstä löytyvää teoriaa. Suoritimme aineiston analysoinnin teorialähtöisesti käyttäen perustana näitä malleja ja teorioita. Ensimmäinen alkeellinen analyysivaihe oli luovusprofiilien kirjoittaminen haastattelujen välissä. Kerättyämme kaiken aineiston, lähdimme tutustumaan aineistoomme lukemalla litteroidut tekstit läpi monta kertaa. Lukiessamme alleviivasimme ja merkitsimme tärkeiltä näyttäviä kohtia ylös tulevaa luokittelua varten. Tämän jälkeen muodostimme teorioiden pohjalta kolme luokkaa, joihin aloimme analysoida aineistoa. Ensimmäinen luokka muodostui suunnitteluprosessin (Himberg 2003) ympärille. Toinen luokka on luovusprosessi, joka on jaoteltu Csikszentmihalyin (1996) mallin mukaan neljään eri vaiheeseen. Kolmannessa luokassa käsitellään opettajan asiantuntijuutta sekä kollegiaalista yhteistyötä.

Kun luokittelu oli tehty, aloitimme kumpikin itsenäisen aineiston analysoimisen. Luimme aineistot uudestaan läpi ja kirjasimme jokaisen luokan alle tärkeäksi näke-

mämme asiat. Analysoituamme kaikki osiot itsenäisesti, aloitimme yhdessä työskente-
lyn ja vertailimme saamiamme tuloksia. Tarkastelimme, olimmeko nostaneet teksteistä
esille samoja asioita ja millaisia eroavaisuuksia sieltä ilmeni. Esiin nousseiden eroa-
vaisuuksien kohdalla keskustelimme niiden relevanttiudesta aineiston kannalta ja teim-
me yhdessä päätöksen joko pitää tai poistaa asia analyysistä. Mielestämme tämä lisää
luotettavuutta, koska näin molemmat käyvät aineiston läpi sekä yhdessä että erikseen ja
saatua aineistoa vertaillaan ja arvioidaan ja vasta sen pohjalta tehdään varsinaiset tulok-
set.

Seuraavaksi yhdistimme molempien analysoinnit yhteen aikaisemmin mainittuihin
luokkiin määrittelemättömässä järjestyksessä. Välttääksemme omaa tulkintaa, käytim-
me analyysissä apuna keräämiämme miellekarttoja ja SWOT- analyseja. Miellekartat
ja SWOT- analyysit yhdistettiin osaksi aineiston analyysia, jotta ne tukisivat tutkimuk-
sen luotettavuutta. Kun asiat olivat ylhäällä, aloitimme teemoittelun: mitkä asiat voi-
daan liittää yhteen ja millaisia yläkäsitteitä saadaan muodostettua. Analyysin lopputu-
loksen perusteella kirjoitimme tutkimuksemme tulososion. Tulososiossa lainaukset ovat
merkitty M1:n tai M2:n sanomaksi, sekä perään on liitetty, onko kyse yksilö- (Y) vai
yhteishaastatteluista (T).

7 Suunnitteluprosessi kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa

7.1 Suunnitteluprosessi

Suunnittelu

Koko Suomen CDG- projektia on vuoden aikana suunniteltu yhdessä oppitunneilta vapaaksi jäävillä ajoilla, kuten välitunneilla. Tämän lisäksi myös omaa vapaa-aikaa on käytetty ajatustyöhön. Tutkittavat opettajat kertovat suunnittelevansa esimerkiksi *soittelimalla ja sähköpostin välityksellä*. Yhdessä suunnittelun lisäksi ajatuksia ja ideoita kierrätetään myös koulun muiden opettajien korvissa ja yhtenä isona apuna suunnittelutyössä on toiminut Australian CDG- mallin kehittäjä John Quay. Häneen on tiiviisti pidetty yhteyttä suunnitteluvaiheessa niin *skypellä kuin sähköpostillakin* ja syksyllä 2011 Quay vieraili Suomessa. Vierailun aikana suunnitteluprosessia saatiin yhdessä eteenpäin.

Opettajat nostavat esiin, että Suomen CDG- malli on enemmän filosofinen yläteksti, jota jokainen opettaja toteuttaa persoonansa kautta. Tämän vuoksi tutkittavat pyrkivät olemaan tekemättä mallille liian jäykkää rakennetta. Opettajat näkevätkin, että rakenteen ollessa kevyempi myös muiden opettajien on helpompi pitää mallin mukaisia tunteja, eikä kynnys opettaa mallin tavalla olisi iso, mikä oli yksi mallin suunnittelun tavoitteista. Ainakin *”työkalupakkiin tästä tulee loistava juttu.”* (M2T)

”Ja me ei haluta tehdä niinku liian raskasta. Semmonen niinku raskas rakenne, mitä on vaikee purkaa, että se pitää tehdä näin vaan vaan se pitäisi olla vähän kevyempi rakenne. Sillo on helpompi mennä sinne tunnille ja ja pitää se tunti.” (M1Y)

Yksittäisten oppituntien suunnittelu on kummallakin opettajalla välillä vähäistä ja oppituntia voidaan mennä pitämään sen enempää suunnittelematta. Tästä huolimatta M1 kertoo, että voi pitää omasta mielestään hyvän tunnin oppilaille.

”Ja ja mä pystyn menemään luokkaan ja pitämään ainaki omasta mielestäni ihan hyvän tunnin, vaikka mä en muuta ku siinä vaa jotai heitän tän jutun ja tää toimii ja.” (M1Y)

Koska lähtökohdat liikuntatuntien suunnittelulle ovat muuttuneet Suomen CDG- mallin käyttöönottamisen myötä, on myös tutkittavien opettajien toiminta muuttunut. Nykyään tunnit ovat enemmän oppilaslähtöisiä ja tätä seikkaa on kummankin mielestä suunniteltava etukäteen. Opettajat miettivät erityisesti omaa toimintaansa tuntien aikana: miten olla keskeyttämättä liikaa oppilaiden toimintaa ja millaisia kysymyksiä esitän tunnin aikana. Koska CDG- mallin mukaisessa opetuksessa oppilaiden ryhmät ovat samat koko vuoden ajan, on tutkittavien opettajien mielestä myös oppilaantuntemus erittäin tärkeää, jotta saadaan mahdollisimman toimivat ryhmät aikaiseksi.

”Aikasemmin jos mä mietin niinku yhtä tuntia ni mä laitoin semmoselle mä teen yleensä semmosia post-it suunnitelmia itte tai kännykkäsuunnitelmia et sit mä laitan jonkun muutaman sanan ylös itelleni tai jonku ryhmään tehä valmiiks.” (M2T)

Nykyään on keskityttävä suunnittelemaan suurempia kokonaisuuksia ja mietittävä kerralla selkeästi isompia ja pidempiä jaksoja. Ensimmäisiä uudella mallilla pidettyjä tunteja on haastattelujen pohjalta suunniteltu enemmän ja jopa jännitetty. Ajan ja karttuneen kokemuksen myötä toiminta on kuitenkin helpottunut koko ajan. Yksittäisiä tuntisuunnitelmia ei ole kuitenkaan unohdettu kokonaan, vaan M2 kertoo hänellä kuitenkin olevan joku ajatus tulevasta oppitunnista:

”Nii mulla on yleensä ennen joku idea. Sitte mä vaan menin ja idea tuli sieltä ja tehtiin nii. Nyt ehkä tässä ni nimenomaa joutunu vähän niinku enemmä miettimää sitä tässä on joutunut tekemään enemmän töitä, että

pysys siinä CDG- tyyppisessä, etten mä lähe niinku viemään sitä kun niitä ideoita pulppuaa.” (M1T)

CDG- mallin mukaisessa opetuksessa varsinaiset tuntisuunnitelmat tulevat enemmän oppilailta tuntien aikana. M2 kertoo muutoksen tuoneen esille sen, että aikaisemmin suunniteltu voi muuttua hetkessä aivan täysin. Tämä vaatiikin opettajalta epävarmuuden sietämistä ja joustavuutta.

”Ja sit niinku täähän on vähän semmosta niinku tässä mallissa on koko jana kokoaikaista keskeneräisyyttä. Kun tavallaan sulla ei itselläsi oo suunnitelmaa. Tai siis on sulla suunnitelma, mutta se voi muuttua ihan täysin, koska nyt se on se oppilas tavallaan enemmän ohjaimissa, ni että kestääkö sitä?” (M2Y)

M1:n mielestä liikunnanopettajakoulutuksen käyneenä on helppo mennä vetämään taitopohjaisia tunteja sen enempää suunnittelematta. Uusi malli muokkaa väkisinkin omaa ajattelua ja lajipohjaisen opetusfilosofian ollessa vielä vahvana mielessä, joutuu tekemään töitä itsensä kanssa, jotta omaa ajatusmalliaan pystyy muuttamaan. M1 korostaa, että uuden opetustavan myötä on joutunut miettimään tarkemmin kokonaisuuden rakentumista.

”Ku mähän oon käyny tän liikunnanopettajakoulutuksen, ni se ei oo ongelma mulle mennä vetämään tämmöstä taitopohjasta tuntia ja se on helppoa mulle ja nyt ku mä en oookaa siellä, vaan mä meen niinku toista kautta ni kyllä mä väitän, että nyt ku alkaa nää uudet toimintaympäristöt n imun pitää vähän niinku miettiä, mitä mä siellä otan ja miten mä siellä otan.” (M1Y)

CDG- mallin mukaisten oppituntien tavoitteena on saavuttaa oppilaiden itse tekemiä, monentasoisia tuotoksia. Oppilailta nousevien ideoiden ja niihin rakentuvien tuntien avulla pyritään luomaan turvallisuudentunnetta harrastaa liikuntaa. Kun harjoitteet pohjaavat oppilaiden omiin ideoihin, ei opettaja enää vaadi oppilailta tiettyä lajikohtaista taitotasoa, mikä voi tehdä liikunnasta oppilaille nautittavampaa. Opetukseen liittyvä

päätavoite onkin saada oppilaille sellainen tunne, että heistä on mukavaa liikkua. Tähän tavoitteeseen pyritään pääsemään tekemällä aitoa yhteistyötä oppilaiden kanssa.

Koska koko Suomen CDG- malli perustuu ajatukseen oppilaslähtöisyydestä, opettaja pyritään viemään enemmän rakennetta ohjaavaksi taustatekijäksi ja oppilas nostamaan keskiöön. Päämääräksi opettajat ovat nostaneet vastuullisen tiimin ja vastuullisen joukkueenjäsenen. Osatavoitteeksi opettajat ovat asettaneet ongelmanratkaisun, vastuullisuuden liikunnassa ja toimivan ryhmätyöskentelyn.

”Koko mallihan perustuu siihen, että mä jättäydyn taka-alalle ja mä ohjaan kysymyksillä, enkä käskemällä ja ohjaamalla äänellä oppilaita tekemään jotain asiaa, vaan mä yritän kysymällä saada heidät tekemään jotain asioita. Mä voin ohjata sitä toimintaa myös kysymällä.” (M1Y)

”M1: --- Päädyttiin, että se tiimi on niinku se niinku se joukkue on se juttu.

M2: Kyllä niinku vastuullinen tiimi. Vastuullinen joukkueenjäsen.

M1: hyvä joukkuepelaaja. Koska nää on nää arvot, mitä meillä on liikunnassa.

Monesti me annetaan numero enemmänki asenteen ku taitojen perusteella. Ni sit se on niiku sit se sopii hyvin tänne alakoulun liikuntaan.” (M1 & M2T)

Tavoitteista puhuttaessa opettajat nostivat esiin kysymyksen oppilaiden kyvystä löytää Suomen mallin avulla opetuksen ytimen. Haasteeksi tutkittavat mainitsivat oppilaan ohjaamisen ja opettamisen suunniteltujen tavoitteiden suuntaan siten, ettei opettaja tukahduta liikaa oppilaan luovuutta.

”--- ku ne muut motoriset taidot on se lähtökohta, että löytääkö ne lapset sitä ydintä, että ja pystyykö niitä ohjaamaan sillai niinku liikaa rajottamatta sillai niinku se ydin et ne löytäs sen ytimen ja ne harjottas sitä. Et tavallaan ne taidot. Että sulkee liikaa niinku sitä niitte luovuutta liikaa rajottaa siinä.” (M2Y)

Arviointi on olennainen osa opettamista. Opettajat ovat kokeneet arvioinnin suunnittelamisen yhdeksi haasteeksi Suomen CDG:tä suunniteltaessa. Opettajan tulee kyetä näkemään ja asettamaan tavoitteet tunneille siten, että arviointi kohdistuu niihin. Toisaalta

opettajat näkevät Suomen CDG:n vastaavan paremmin nykyarviointikriteerejä kuin lajiperustainen liikunnanopetus, sillä nykyään oppilaita arvioidaan enemmän asenteen kuin taitojen perusteella.

”Monesti me annetaan numero enemmänki asenteen ku taitojen perusteella.” (M1T)

Suunniteltaessa projektia ajalliset kysymykset olivat keskeisessä asemassa. Koulun arki on kiireistä ja suunnittelulle kokonaisuudessaan jää vähän aikaa. Opettajien konkreettinen projektin yhdessä suunnittelemisen on myös ajan takia hyvin vähäistä ja lyhyitä pätkiä kerrallaan. Opetuksen suunnittelussa tutkittavia mietityttää, mistä löytää aika CDG- tunneille, sillä koululle tarjotaan monenlaisia muitakin projekteja ja kokonaisuksia liikunnasta, joita olisi hyvä kokeilla.

”Mut semmonen yhteisen ajan puute on ihan ehkä selkee.” (M2T)

Työkirja kokonaisuudessaan oli asia, joka aiheutti ajankäytön kanssa ongelmia. Opettajien oli hankala löytää aikaa työkirjan suunnitteluun ja tekemiseen keskellä koulun kiireitä. Toisaalta tutkittavia mietitytti, mistä löytää myös tunneilla aika työkirjan täyttämiseen. Oppilaat ja opettajatkin haluavat kuitenkin pitää liikuntatunnit liikunnallisena, eikä työkirja saisi viedä niiltä liikaa aikaa. Ratkaisuna voisi olla, että työkirjan saisi yhdistettyä jonkun muun aineen tunnille, kuten äidinkieleen, mutta haasteeksi nousee taas se, että aina sama opettaja ei opeta liikuntaa ja äidinkieltä.

”Ja sitte toi, että mistä se aika siihe työkirja täyttämiseen? Että millä tunnilla, miten se hoidetaan, että me saadaan sitten se.” (M1Y)

”ja sit jos joku ryhmä joutuu törmäyskurssille ja oikeesti sillee ni missä on se aika et sä voisit käsitellä sitä asiaa. Ei ei sitä aika oo. Se on se on niiku vaikka jonku toisen luokan liikuntaryhmä. Tavallaa ni no sä voit joskus käyttää välitunnin siihen nii silloin ku sullei oo mitää muuta jo, mitää tekemistä...” (M2Y)

Toteutus

Kumpikin tutkittavista opettajista kertoo toimintansa olevan hyvin käytännönläheistä. Uusia ajatuksia ja ideoita testataan konkreettisesti ja mikäli se toimii, sitä käytetään jatkossakin ja jos ei, niin se unohdetaan.

”Mä en oo niin filosofinen, et mä pysähtysin hirveesti ajattelemaan. Mä saan jonkun idean, mä kirjaan sen ylös ja testaan sitä ja et välttämättä sitä ei oo kovinkaa pureskeltu ja näin...” (M2Y)

”Mikä toimii, ni se toimii ja mikä ei toimi ni ei toimi.” (M1Y)

M1 kertoo, että suunnittelua helpottaa vuosien aikana kerätty ”takataskuvarasto”, josta on helppo kaivaa tuttuja ja toimivia ideoita oppitunneille. Tarpeen vaatiessa tuntisuunnitelmaa pystyy muokkaamaan kesken oppitunninkin aina ryhmän vaatimusten mukaan. Opettajat toteavatkin ryhmien olevan erilaisia ja näin ollen sama suunnitelma ei välttämättä toimi kaikilla ryhmillä.

”Mut sit ku sulla on haastava ryhmä, ni kiinnostaako niitä ja haistattaako ne sulle pitkät ja mikä se on se tilanne ja miten sä saat sen niinku toimimaan?” (M1Y)

Arviointi

Molemmilla opettajilla arviointi on jatkuvaa. Kun saatua ideaa on testattu käytännössä, sitä arvioidaan aina jälkeenpäin ja tarvittaessa suunnitelmia muokataan. M1 kertoo pitäneensä huonoja tunteja CDG- mallilla esimerkiksi hiihto – ja luistelujaksoilla, ja näissä nähnyt, etteivät oppilaat olekaan olleet innokkaita. Näin ollen muutoksia pyritään tekemään siihen suuntaan, että oppilaat viihtyisivät paremmin. Myös oppilailta tuleva palautte on tärkeää ja sen avulla joko pidetään suunnitelmat ennallaan, tai muokataan olemassa olevaa.

”Se palaute, ni huono aiheuttaa sen, että mä muutan ja hyvä aiheuttaa sen, että mä yritän muistaa ens vuonna, että tää oli hyvä tunti.” (M1T)

”Mullakin on nyt esimerkiksi kaksi kuudennenluokan ryhmää ja jos mä pidän niille ekalle ryhmälle jonkun tunnin ja se ei niinku kauheen hyvin toimi, ni kyllähän mä ratkasen sen ongelman sinne sen toisen ryhmän ekalle tunnille ja pidän sen tunnin vähän just niillä virheillä korjaten.” (M1T)

M2 kuitenkin painottaa sitä, ettei jokaisesta oppilaan nurinasta kannata kuitenkaan muutoksia lähtää tekemään, vaan pitää rauhassa osata arvioida tilannetta.

”Mutta niinku et aina ei myöskään niinku joka ikiseen semmoseen pikkujuttuun kannata, koska oppilaathan on monesti kaikki hirveen sinnikkäitä ja semmosia, että ne saattaa niinku nurista jostai muuta. Se pitää siinäki olla aika herkäl sillai, että mitkä ottaa.” (M2T)

Reflektointi

M2 kertoo olleensa kriittinen projektia kohtaan ja on kyseenalaistanut sitä jonkun verran toteuttamisen aikana. Tulevaisuutta ajatellen opettajat ovat miettineet paljon myös sitä, saadaanko mallista toimivaa kokonaisuutta. Uuden lukuvuoden alkaessa tulevana syksynä, opettajat kertovat joutuvansa miettimään uudestaan Suomen CDG- mallin käytännön toteutusta ja erityisesti edellisen vuoden ongelmakohtia. Mitä säilytetään ennallaan, mitä muutoksia tehdään ja miten kokonaisuus rakennetaan?

”En mä todellakaan niinku vieläkään suoraan osta, mä tietysti teen tän niin hyvin ku mä pystyn tekemään ja sit me arvioidaan sitä asiaa.” (M2Y)

Projektin ja Suomen CDG:n kirjoittaminen paperille tieteelliseen muotoon ja levittäminen eteenpäin on opettajista yksi iso haaste paitsi ajallisesti myös konkreettisesti. Opettajat eivät koe omaksi vahvuudekseen tieteellistä kirjoittamista, eikä heillä olisi tähän aikaakaan. Tutkittavat kokevatkin, että projektissa mukana ollut Jyväskylän yliopiston

tohtori voi auttaa heitä tässä ongelmassa. Sen lisäksi yhteyksillä yliopistoon voidaan saada levitettyä uutta mallia opettajankoulutukseen ja sitä kautta kentälle.

”Nää niiku tää käytännöntyö pitäs kääntää jotenki kirjottaa teoriaks ja ja teoria pitäs sit jotenki opettaa niinku seuraaville..” (M1Y)

7.2 Suunnitteluprosessi käytännön arjessa

Opettaminen voidaan nähdä Himbergin (2003) mukaan jatkumona, johon kuuluu neljä vaihetta: suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja reflektointi (Himberg 2003, 232–233). Opettamisessa nämä vaiheet pyörivät suurena syklinä seuraten toinen toisiaan, mutta jokaisessa pienemmässä osakokonaisuudessa nämä vaiheet ovat myös nähtävissä pienempänä syklinä. Opettamisessa suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja reflektoinnin suuremmat ja pienemmät syklit pyörivätkin päällekkäisesti koko ajan ja niitä on vaikea erottaa toisistaan.

Tutkimuksessamme keskityimme Himbergin (2003) jatkumon vaihteista ensimmäiseen osaan, eli suunnitteluun. Pelkästään suunnitteluvaiheessakin aikaisemmin esitetty syklisyys on nähtävissä tutkimustulosten perusteella selvästi. Tutkimuksessa voidaan ajatella suuremman syklin kulkevan koko Suomen CDG- projektin suunnittelussa: se suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja lopulta reflektoidaan. Pienempiä syklejä on luonnollisesti nähtävillä useita koko CDG- projektin sisällä, esimerkiksi jakso – ja tuntisuunnitelmien tekeminen sekä arvioinnin suunnittelu sisältävät myös syklisen jatkumon. Näin ollen projektissa menee suunnittelun osalta suurempia ja pienempiä syklejä päällekkäisesti koko toteutuksen ajan. Pienemmät syklit vaikuttavat isomman syklin etenemiseen. On hyvä huomata, että vaiheet eivät etene välttämättä mainitussa järjestyksessä, vaan ne saattavat vaihdella tapauksen ja tilanteen mukaan.

Mielestämme suunnitteluprosessi kuvataan teorioissa selkeäksi osuudeksi, joka toteutetaan opetussuunnitelmien pohjalta. Haastatteluiden pohjalta huomasi, että arjessa suunnitteluprosessin syklisyys on hyvin tiheää. Koulun arjessa kiire vaikuttaa syklien nopeaan etenemiseen. Isompia suunnitelmia, kuten Suomen CDG- mallia, ei ehdi jäädä pit-

käksi aikaa pohtimaan paikalleen, vaan ne toteutetaan käytännönläheisesti. Hyväksi arvioituja ideoita testataan käytännössä ja ne vaikuttavat mallin suunnittelun kulkuun.

Haastatteluissa opettajat nostivat tärkeäksi asiaksi mallin suunnittelun etenemisen kannalta oman opetusfilosofian muuttamisen. Teorian mukaan opettaja joutuu suunnittelemaan opetusmenetelmät, tavoitteet ja arvioinnin, mutta emme kuitenkaan löytäneet mainintaa opettajan opetusfilosofian merkityksestä suunnittelutyöhön. Esimerkiksi Jeronen (2000) kyllä mainitsee opettajan arvojen vaikuttavan suunnitteluun, mutta usein suunnittelua koskevissa teksteissä ei kyseenalaisteta opettajan arvopohjaa ja sen muuttamisen tarvetta.

8 Luovuusprosessi kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa

8.1 Luovuusprosessi

Kiinnostuksen herääminen/ Ongelman havaitseminen

Molemmat tutkittavat opettajat nostivat esiin samankaltaisia asioita projektiin liittyen. Csikszentmihalyin (1996) mallissa luovuusprosessi lähtee liikkeelle ongelman havaitsemisesta tai kiinnostuksen heräämisestä, mutta molemmat opettajat kertoivat, että projektiin ennemminkin ajauduttiin kuin etsittiin vastauksia ongelmiin. Vasta myöhemmin selvisi, että Suomen CDG- projekti voisi tuoda ratkaisuja jo kauan olleisiin ongelmiin. Haastattelussa kävi ilmi, että mikäli tilanne olisi ollut niin sanotusti ongelmalähtöinen, muitakin ratkaisuvaihtoehtoja olisi todennäköisesti pohdittu.

Aineistosta nousi esiin selkeästi ongelmat, jotka olivat olleet olemassa jo ennen projektia, mutta joihin uusi malli voisi tuoda ratkaisun. Ongelmat olivat jaoteltavissa oppilaisiin ja opettajiin liittyviin. Oppilaista puhuttaessa ongelmaksi nousi fyysisen aktiivisuuden väheneminen, joka aiheuttaa esimerkiksi terveysongelmia. Liikuntatuntien määrällä ei kuitenkaan pystytä vastaamaan tähän haasteeseen, vaan tavoitteena olisi saada oppilaita ottamaan vastuuta omasta, itsenäisestä liikkumisestaan, joka säilyisi koko eliniän. Yhdeksi isoksi ongelmaksi nähtiin kasvava polarisaatio heikoimpien ja hyvien oppilaiden välillä.

”Että koko ajan se lasten tai liikkumattomien lasten määrä jotenkin korostuu, tai ne on vielä heikommin liikkuvia ku mitä ne oli kymmenen vuotta sitten.”(M1Y)

Opetuksen ongelma-kohta oli kummankin mielestä selkeästi ajan riittämättömyys sekä pohdinta opetuksen ytimestä; tulisiko spesifien lajitaitojen sijaan enemmän painottaa oppilaslähtöisyyttä ja motorisia perustaitoja. Liikunnanopetuksen pitäisi olla kivaa, eikä

lajiosaaminen takaa harrastuneisuutta varsinkaan, kun opetussuunnitelman asettamiin lajitavoitteisiin ei nykyisillä tuntimäärillä kaikki pääse.

”Ja kun niitä tavoitteita on ni me ei näillä tuntimäärillä päästä niihin tavoitteisiin. Me ei pystytä, kaikki ei opi. Tuolla se lukee hyvän arvion tavoitteena on opettaa luistelun perustaidot, mutta kun me ei kaikille pystytä opettamaan luistelun perustaitoja.” (M2Y)

Molemmat opettajat kokivat myös, että heillä on paljon tietotaitoa, jota he haluaisivat jakaa muille sekä samalla saada tunnustusta omasta työstään. Kumpikin haluaa olla mukana kehittämässä tulevaisuuden koulua, jossa koulupäivä olisi liikunnallisempi.

”...me nähtiin, että meillä ois paljon osaamista täällä ja meil X:n koulussa ois paljon semmosia juttuja käynnissä ollu jo vuosikausia mitä nyt niissä hankkeissa kehitetään, et tuntuu että meillä on paljon annettavaa niille muille...” (M2Y)

Projektin aikana havaittiin, että Australian malli ei sovi Suomeen, koska liikuntaympäristöjä on Australiaan verrattuna paljon enemmän. Suomen liikunnanopetukseen muokattua mallista tuli kiinnostuksen kohde ja ongelmaksi muodostui mallin ytimen määrittäminen.

”Mut sit tää mallin ydin, sitä on pohdittu koko ajan. Mut onkse mallin ydin se peli, mitä se on siellä Australiassa?--- Mut onks se meillä se peli se ydin vai onkse ydin se fyysinen aktiivisuus?” (M2Y)

Opettajat kertoivat opetuksen aikana nousevan tilannekohtaisia haasteita, jotka on usein pystytty ratkaisemaan nopeasti. Osaa ongelmista opettajat joutuvat pohtimaan vieläkin ja yksi tällainen ongelma on talviliikuntaympäristöt. Talviliikuntaympäristön ongelmia ovat esimerkiksi korostunut polarisaatio taidoissa ja perustaitojen puute. Myös kylmyys tekevät ideoinnista hankalaa.

”...mut nyt mä oon huomannu esimerkiksi nyt ku me on oltu hiihtämässä ja luistelemassani se on huomattavan paljon hankalampaa se mallin käyt-

tö, koska se ympäristö on niin paljon vaikeampi, ni ne lapset ei pystykkään siihe yhtä hyvin... ”(M2Y)

”No sitte tää talvilajit ja kylmyys. Kuten mä sanoin ni ei ruoki sitä ajatus-toimintaa hirveesti tuolla kentällä, että sitä on turha ruveta hirveen syvä-lisiä pohtimaan tai keksimään.” (M1Y)

Pystyäkseen toteuttamaan Suomen CDG- mallin mukaista opetusta, opettajien on muokattava omaa opetusfilosofiaansa. Molemmilla opettajilla opetusfilosofiassa perustana on ollut lajikeskeisyys. Opetusfilosofiaa pitäisi pystyä muuttamaan enemmän motorisia perustaitoja korostavaan lähtökohtaan, jolloin oppilaslähtöisyys on mahdollista.

”Mut ensimmäisen kerran nyt omalla uralla, mä oon viis vuotta ollu töissä suunnilleen, ni mä ehkä muokkaan omaa opetusfilosofiaa liikunnan suhteen johonkin muuhun.” (M2Y)

”Se ei oo mulle ongelma vetää tämmöstä taitopohjasta tuntia ja se on helppoa mulle ja nyt ku mä en oookaa siellä, vaan meen niinku toista kautta.” (M1Y)

Divergoiva ajattelu

Kummallakin opettajalla on ollut projektin aikana sekä positiivisia että negatiivisia tunteuksia. Positiivisuuteen liitettiin rohkeus ja hyvä ideointikyky. Negatiivisia tunteita herätti epätietoisuus projektin onnistumisesta ja Suomen CDG:n toimimisesta. Erityisesti alussa suuntalinjojen pohtiminen aiheutti ahdistusta ja ideointi koettiin hankalana. Myös ajatukset tuntuivat pyörivän päässä koko ajan.

”No se oli ahdistava hetki ja silloin me väännettiin. Sillo se oli mulla paljo enemmän päässä ja mietin illalla ja mä mietin aamulla ja sitte oli joku skypeyhteys taas ja tuli ehdotuksia puolin ja toisin ja jotenki se, että mikä se on se mallin pohja.” (M1Y)

Molemmat opettajat ovat pohtineet CDG- malliin kokonaisuutena liittyviä kysymyksiä sekä yksin että yhdessä. Koko liikunnanopetukseen vaikuttava ajatus on ollut, pitäisikö Suomessa olla enemmän liikuntakasvatusta ja vähemmän liikuntaa. Tutkittavat opettajat näkevät liikuntatunnit erinomaisena sosiaalisen kasvattamisen välineenä. Tähän liittyen onkin pohdittu, mikä tulee olemaan Suomen CDG- mallin ydin, eli mikä nähdään kaikista tärkeimpänä. Australian mallissa se on peli, mutta Suomessa se ei voi olla sama muun muassa liikuntaympäristöjen takia.

”Siinä oli mun mielestä paljon hyvää ja mä olin sitä mieltä, että se oli niinku heillä se on niinku liikuntakasvatusta ja meillä se on liikuntaa. Et pitäskö meilläki olla enemmän sitä liikuntakasvatusta? Ja vähemmän sitä liikuntaa?” (M1Y)

Haastatteluista käy ilmi, että niin projektin alussa kun sen aikanakin on jouduttu pohtimaan, millainen on Suomen CDG- malli verrattuna lähtökohtana toimivaan Australian CDG- malliin. Yksi iso kysymys projektin aikana on ollut, mihin suuntaan projektia pitäisi lähteä kehittämään ja onko CDG- malli ylipäänsä ollut oikea ratkaisu. Toiminnan kautta on kuitenkin vahvistunut se, että Suomessa liikuntatunnit eivät tule perustumaan pelkästään CDG- malliin, eikä myöskään vanhaan malliin, vaan todennäköisesti johonkin näitä kahta yhdistävään toteutukseen. M1:n mukaan projektista saadaan ainakin iso työkalupakki tunneille.

”Ja ja mitä enemmän tätä toimintaa tässä on nyt tehty ni sitä vakuuttuneempi mä oon siitä, että se ei oo tuo CDG- malli meillä täällä Suomessa, mutta se ei oo myöskään se vanha malli, millä me tässä koulussa opetettiin. Vaan se on nyt jotain siltä väliltä. Et tää on nyt aika iso sellanen työkalupakki lisää sinne liikuntatunneille.” (M1Y)

Ideoita ja ajatuksia on pyöritelty paljon, mutta M2 (Y) toteaa osuvasti, että *”pitäs saada pohja ensin pyörimään ennenku voidaan mennä eteenpäin.”*

Työkirjan sisältö ja käyttö on mietityttänyt opettajia paljon. Heidän mielestään työkirjan kuuluu olla osana mallia, mutta toteutus, sisältö ja täyttämiseen käytettävä aika vaativat vielä suunnittelua. Idea on saatu Australian CDG:ssä toimivasta työkirjasta, mutta sitä täytyy muokata Suomen mallia vastaavaksi.

”Tää työkirja on yks mitä ollaan työstettykki sen jälkee, mut sitä niinku et sellainen pitäs olla, mut se ei oo vielä valmis ja se ei oo muuten käytössä vielä varmaa juuri kellään kellään, vaan siitä on vaa palasia tehty. Mut se oli jo sillon alussaki, et hei se työkirja pitää saada.” (M2Y)

Opettajien tavoitteena on saada pidettyä tunteja, jotka ovat kaikille antoisia. Haasteena ovat kuitenkin erilaiset tilannekohtaiset ongelmat. Erityisesti tässäkin kohdassa esille nousee talvilajien toteutus: miten CDG sopii järkevästi talvilajeihin. Jokaisella tunnilla on kuitenkin otettava huomioon esimerkiksi ajankäyttö, turvallisuuskysymykset ja oppilaiden harrastuneisuuden korostuminen. Myös sää saattaa estää luistelu- tai hiihtotunnin pitämisen, jolloin yhtenäisen jakson toteuttaminen kärsii.

”Me menetetään jotai just sen takii ku me ollaan ulkona ja me ollaan pakkasessa ja aina ei päästäkkää jäälle ku on -22 pakkasta, et me ei voida niinku kauheen semmosta jäykkää rakennetta tehdä siihe, vaan enemmän pitäs olla tällasii arjen käytänteitä, mitkä sit vaa toimii.” (M1Y)

Divergoivaa ajattelua on viety jo pitkälle tulevaisuuteen ja toinen opettajista tuo esiin ideoita Suomen CDG- mallin laajentamiseen ja jalostamiseen koulun sisällä. Yksi ajatuksista on taloidea, jossa luokkarajat ylittyisivät ja tavoitteena olisi saada enemmän yhteenkuuluvuutta eri luokka-asteiden välillä ja tätä kautta vähentää esimerkiksi kiusaamista. Myös koulunsisäisen turnauksen järjestäminen yhdessä kehitetystä pelistä nähdään mahdollisena myöhemmin.

”Mutta ja on ollu puhetta, että tehtäs niinku ku tehdään niitä pelejä, ni mentäs niin pitkälle, et tulis muutama oma koulun peli ja leikki mistä painettas joku kirjanen ja sit niitä niinku ruvettas käyttämään...” (M2Y)

Ahaa – elämys

Opettajat huomasivat, että Suomen CDG- mallin työstäminen ja sen avulla opettaminen vaatii toisenlaista näkökulmaa liikunnanopetukseen kuin heillä on aiemmin ollut. Varsinainen ahaa-elämys projektin aikana onkin ollut se, että omaa ajattelua pystyy ja täytyy muuttaa. Opiskeluvuosina liikuntatieteellisessä opittu ja siitä kehitelty opetusfilosofia ei lajikeskeisyytensä vuoksi sovi sellaisenaan pohjaksi CDG- mallin toteuttamiselle. Opettajan on myös uskallettava antaa päätösvaltaa oppilaille ja jättäytyä itse enemmän taustatukijaksi.

”Mut ensimmäisen kerran nyt omalla uralla, mä oon viis vuotta ollu töissä suunnilleen, ni mä ehkä muokkaan omaa opetusfilosofiaa liikunnan suhteen johonkin muuhun suuntaan, mulla on ollu hyvin vahva se. Ja niinku et tavallaan, ehkä mä puhun enemmän ittestäni, mut se on ollu aika haasteellista. Se, että pitää itte muuttua, jotta pystyy luomaan tämmöstä mallia, ettei tavallaan pinnan alla taistele sitä vastaan, --- mä oon huomannu et se on mahdollista et se muokkautuu se opetusfilosofia.” (M2Y)

Projektin toteuttamista on vahvistanut myös se, että sille on saatu hyväksyntää muilta opettajilta. CDG- mallia on esitelty muun muassa Veso- päivillä, jossa tutkittava opettaja huomasi, että leikkien avulla motoristen perustaitojen toistoa tulee enemmän.

”Mä oon kierrättäny pikkasen muittenki korvissa sitä. Mut siitä on tullu hyvääkin palautetta siitä esimerkiksi näiltä (toisen kaupungin kollegat) niiden kanssa ku käytiin sitä ne taas oli sitä mieltä, että varmaa vois toimia ki ihan hyvin.” (M2Y)

”Ja nyt olin tuolla Vantaalla Veso – päivää pitämässä ni siellä ne piti CDG tai mä pidin siellä niille opettajille CDG-tunnin ja mä annoin niille opettajille päkijöillä juoksun yhdeks motoriseks haasteeks. --- Sit mä rupe sin miettiin, että tossahan tulis varmaa paljo enemmän sitä päkiällä toimimista tossa harjotteessa ku se et me ois juostu ja mä oisin neuvonu. --- Et taas niinku leikin varjolla mentiin.” (M1Y)

Yksittäisiin tunteihin ja jaksoihin liittyviä positiivisia elämyksiä on koettu paljon. Ne ovat luoneet uskoa mallin toimivuuteen ja toisaalta on huomattu, että malli pystyy mahdollisesti vastaamaan liikunnanopetusta koskeviin ongelmiin, esimerkiksi passiivisia oppilaita on saatu aktivoitua ja hymyilemään liikuntatunnilla.

Molempien opettajien mielestä mittarina mallin toimivuudelle voidaan pitää sitä, että oppilaat viihtyvät ja tykkäävät tunneista. Esimerkiksi telinevoimistelujaksolla koettiin paljon onnistumisen kokemuksia, koska se oli ympäristönä helppo toteuttaa. Telinevoimistelussa välineillä pystyy sekä motivoimaan että tarvittaessa helpottamaan ideointia. Kummastakin opettajasta yksi tärkeä ahaa-elämys on se, että lapset keksii jonkin sellaisen leikin, mitä ei itse ole osannut ollenkaan ajatella.

”Ja mahtavinta on se ehkä et on joku paikka ni lapset keksii paljo tai semmose mitä mä en ois ikinä ajatellukkaa, joka toimii ihan mielettömän hyvin. --- No sitte tietysti se, että näkee, että on hauskaa ja että naurattaa, mutta silti on hiki ja, et se, jos me pelataa jalista ni ei siellä kuitenkaa kauheesti naurata, että me ollaa sillo ne jotka pelaa jalista ni se on niinku ammatti ja ne painaa siellä niska limassa ja tiukka asenne.”(M1Y)

CDG- mallin kehittälyssä ensimmäinen ahaa-elämys oli se, että Australian malli ei sovi Suomeen. Siitä eteenpäin pohdittiin, millainen Suomen malli pitäisi olla. Koko mallin kehittäjän, John Quayn, vierailu helpotti ajatustyötä, koska tuolloin päästiin keskustelemaan ja konkreettisesti kokeilemaan yhdessä mallia. Suomen mallin suuntalinjojen miettiminen oli molemmista opettajista haastavaa, kunnes he tajusivat, ettei malli ole tiukkarajainen, vaan vapaa kehitettäväksi. Tärkeintä oli saada selville, toimiiko malli arjessa, sillä opettajat huomasivat, että mallin toimimattomuuskin voisi olla tutkimustulos.

”Mikä olis niinku helpottanu tai ajanu asiaa eteenpäin, no tietysti se, että tänne niinku saatiin John (Quay) käymään ja olemaan siellä tunteja ja päästiin sen kanssa juttelemaan ja hän oli mukana tunneilla ja pitiki vähän niitä, se oli iso apu.” (M2Y)

”Mun ei tarvii keksii välttämättä sitä ÖEG- mallia, mulle riittää se, että mä saan tän arjen täällä toimiin. --- Että eihän kukaan tässä voi tehdä enempää ku pystyy niin sitte se tuottaa jotain tutkimuksellista faktaa tai sitte se ei tuota.” (M1Y)

Mallia pidemmälle kehiteltäessä huomattiin, että siitä ei voi tehdä jäykkärakenteista, vaan arjen käytänteet on otettava huomioon. Yksi esimerkki tästä on ympäristöjen mukaan luodut mini-CDG:t. Opettajista on ollut myös vapauttavaa huomata, etteivät lapset jaksa ideoida koko aikaa, vaan välillä voidaan pitää pelkkiä pelitunteja.

”Plus sitte ku hoksattiin tuo, ettei ne lapsetkaa jaksa koko ajan ideoida ni on ollu sillälaila vapauttavaa.” (M1Y)

Merkittävää oli, kun havaittiin, että tiimi voisi toimia Suomen CDG- mallin ydinajatuksena. Tuolloin saadaan toteutettua ajatusta liikunnasta sosiaalisena kasvatusvälineenä. Tämä idea ja CDG- malli vastaavat paremmin nykyisen arviointimallin ajatuspohjaa, jossa asenne on taitoja tärkeämpää.

CDG:n toteuttaminen vaatii opetuksen painottamisen muuttamista. Perinteinen lajitaitoihin perustuva opetus ei enää toimi, vaan keskiöön nousevat motoriset perustaidot eri välineiden avulla. Ajatusmallin muuttaminen tähän suuntaan vaatii opettajilta tietoista työskentelyä oman opetusfilosofian muuttamiseksi. Opettajan on esimerkiksi mietittävä tarkkaan sitä, milloin ja miksi hän keskeyttää lasten ideoinnin.

”..et ok, et ne pelaa joitain peliä minkä ne on itte kehittäny saanu sen käyntiin, kaikki tekee. No sä näkisit, et ok että tää toimis paremmin, jos me vähän siirrettäs tätä kenttää ja isonnettas noi menis tonne ja me otettas tämmöset pallot tähännäin, mutta jos kaikki tekee kaikki on niinku hymyilee siel nii ja kaikil tuntuu olevan hauskaa, ni onks onks se ainoo niinku täähän on et opettajalla on ongelma... on ainoo asia.” (M2Y)

Opettajat nostivat esiin myös muutaman ongelmalähtöisen ahaa-elämyksen, joihin ei ole vielä keksitty ratkaisua. Näitä ovat esimerkiksi talvilajien ja joidenkin tiimien toimimattomuus. Talvilajeissa jo perustaitojen puute estää ideoinnin. Tiimeissä toimimisesta opettajat korostivat joidenkin tiimien toimivan ainakin näennäisesti todella hyvin, mutta toiset tiimit eivät näytä toimivan ollenkaan.

”Toisaalta sit taas, onks se hyvä, sit et ne toiset ryhmät näennäisesti toimii tosi hyvin, ni se voi mennä niin, että ne muutamat päättää, ketkä aina päättää kaiken ja ne hiljaset aina hyväksyy kaiken.” (M2T)

Kriittinen ajattelu

Prosessin vaatima oma opetusfilosofian muutos herättää opettajissa kriittisiä ajatuksia. Huolenaiheeksi mainitaan muun muassa se, kestääkö oppituntien ja jaksojen sekavuutta. Oppilaslähtöisyyden takia etukäteen suunnitteleminen ei onnistu samalla lailla kuin ennen. Myös oppitunnit ovat erilaisia, koska opettaja ei enää näytä niin paljon mallisuorituksia oppilaille. Tämä toisaalta vähän harmittaa osaavaa opettajaa, mutta tällöin oppilaat pääsevät tunneilla enemmän esille ja näyttämään taitojaan.

”Palatakseni siihen myöskin tänne opetusfilosofiaan, että pakko kestää sitä sekavuutta sitte jos haluaa tätä tehdä.” (M2Y)

”Miten niinku kestää se ku on niinku liikunnallinen ihminen, joka haluaa näyttää, mitä osaa. Et totta kai mä saan tyydytystä myöskin siitä, että koripallossa mä heitän hyppyheiton ja se menee sukkana sisään.” (M2Y)

Opettajat arvioivat projektin tuotosta ja toteutusta jatkuvasti. Varmaa on, että mallin kehittäminen ei ole turhaa ja opettajat saavat siitä ainakin itselleen paljon. Epävarmuutta kuitenkin aiheuttaa, mitä projektista kokonaisuudessaan tulee ja saadaanko Suomen CDG:stä koskaan kokonaisuudessaan toimivaa mallia.

Talviympäristöjen toimimattomuus on yksi iso kriittisen pohdinnan kohde. Oman opetusfilosofian muuttumisen myötä on mietitty, ovatko toimimattomuuden syyt toteutta-

vassa opettajassa vai toteutettavassa mallissa. Myös oppilaiden tuotosten toimimattomuus on toinen huolenaihe. Opettajan on oppitunnilla tarkkaan mietittävä, milloin antaa pelin jatkaa ja milloin keskeyttää toiminta. Onko järkevää vetää loppuun asti jokaista oppilaiden tuotosta, jos opettaja näkee, ettei se vastaa tavoitteita, eikä toimi? Toisaalta oppilaat eivät välttämättä näe ongelmaa ja haluaisivat jatkaa pelin loppuun asti.

”Et onko se vika siinä, että ei saa itte tätä toimimaan tähännäin, onks vika siinä, et se ei vaan sovi tähännäin?--- Emmä oo satavarma, että mitä tästä tulee.” (M2Y)

”Oppilaat näkee, että tää meidän keksimä juttu on ihan hölmö ja opettaja näkee. Mennäänkö me vaan sen mallin mukaan ja kehitellään lisää vai pitäiskö se keskeyttää ja tehdä jotai muuta? Ja ainahan siitä ei tuu hyvää.” (M1Y)

Jatkossa olisi tarkoitus, että muutkin opettajat alkavat toteuttaa liikunnanopetustaan CDG- mallin avulla. Koska kokeneillekin liikunnanopettajille oman opetusfilosofian muutostyö on ollut haastavaa, herää kysymys, onko muilla opettajilla rohkeutta lähteä toteuttamaan opetusta aivan uudella tavalla. Opettajan on kuitenkin uskallettava antaa oppilaille valtaa suunnitella oppituntien sisältöä entistä enemmän, eikä opettaja voi turvautua samalla tavalla suunnitelmiin kuin ennen.

”No sitte että, onko niinku kaikilla rohkeutta antaa valtaa sille oppilaalle? Että uskaltaako ne päästää sitä narua vähän käsistä ja pystyykö ne oleen siellä taustalla silti niinku jämpinä ja jämäkkänä, että se ei mee riehumiseks mut silti niinkun antaa sinne oppilaille hyviä vinkkejä sinne keskusteluun. Et sehän on itse asiassa aika vaativaa touhua. Ni eihän se sit välttämättä tuu kaikilta ihan näin (sormen napsautus). Et helpompi voi jollekki tuntua olla sillain et mä nyt tässä näytän ja te teette perässä. Koska sehän on semmonen aika hallittu tilanne.” (M1Y)

Yhdeksi isoksi ongelmaksi läpi koko tähänastisen projektin on noussut ajankäytölliset haasteet. Koulun arki on kiireistä, mikä vaikuttaa sekä mallin kehittelyyn että sen toteuttamiseen. Esimerkiksi ideointiin yksi 45 minuutin oppitunti on aivan liian lyhyt ja opettajat näkisivät kaksoistuntien toimivan paremmin. Kun ideointi jakautuu erillisille tunneille, oppilailta saattaa unohtua edellisen tunnin tuotos. Tätä tapahtuu varsinkin silloin, kun oppitunteja ei voida pitää oikealla paikallaan jonkin syyn takia. Koska CDG- mallin toteuttamiseen liittyy vahvasti myös oppikirjan täyttämisen, tulee ajankäytöllinen haaste vastaan myös tässä. Koska liikuntatunteja on muutenkin vähän, niin oppilaat kuin opettajakin haluaisivat käyttää ajan ideoimiseen ja liikkumiseen. Näin ollen on pohdittava, millä ajalla oppikirjaa työstetään eteenpäin.

”Et totta kai sen voi rakentaa nii, että alotetaan täl tunnilla, jatketaan ens tunnilla, jatketaan ens tunnilla, mut jotenki se sit tuntuu täs koulumaailmas että se punanen lanka ehtii hukkumaan tässä välissä. --- se ajankäytöllinen juttu tässä, sitä pitää vielä tarkkaan kyllä miettiä.” (M2Y)

Oman haasteensa toimivuudelle tuo Suomen liikunnanopetuksen moninaiset ympäristöt. Opettajien on etukäteen mietittävä, kuinka monta tuntia on käytettävissä yhdessä ympäristössä ja mitä siellä halutaan saada aikaan. Varsinkin talvijaksoilla on huomattu, että kaikki ei välttämättä toimi. Ja sääolosuhteet, kuten kova pakkanen, saattaa vähentää merkittävästikin etukäteen suunniteltua tuntimäärää.

”Ku on alotettu tässä näin, vaikka hiihdossa tekemään jotain, ni seuraavat kaksi viikkoa on 25 astetta pakkasta. Seuraavan kerran me ollaan siellä kahden viikon päästä. Ittekkää muista, mitä on tehny.” (M2Y)

Koska oppilaat toimivat koko vuoden samoissa ryhmissä, on selvää, että jotkut ryhmät toimivat paljon paremmin kuin toiset. Opettajat ovat projektin aikana joutuneet miettimään, katsoako loppuun asti, löytääkö toimimaton ryhmä yhteisen sävelen, vai muuttaako kesken kaiken ryhmäjakoja. Toisaalta myös näennäisesti hyvin toimivan ryhmän sisällä saattaa olla ongelmia, jos esimerkiksi yksi oppilas aina tekee päätökset muiden puolesta. Ryhmän oppilaiden sisällä tasoerot saattavat olla isoja, joten olisiko kuitenkin parempi muuttaa ryhmiä ympäristöjen mukaan. Toisaalta on otettava huomioon, että

jokaisella oppilaalla ja ryhmällä on erilaiset tarpeet ja oppimistyyli. Toiset ryhmät ovat haastavampia ja heidän kanssaan mallin toteuttaminen voi olla vaikeampaa.

Vaikka oppilaat suunnittelevatkin pelit ja leikit itse oppitunneilla, on opetuksella kuitenkin oltava omat tavoitteensa. Opettajat ovat huolissaan siitä, saavutetaanko oppilaiden keksimillä peleillä ja leikeillä opetuksen ydin ja kuinka pitkälle opettajan on etukäteen avattava asioita, jotta oppilaat saavat kiinni halutusta ideasta. Selvää on myös se, että lapset väsyvät jatkuvaan ideointiin ja oppilaat ovat kokeneet, etteivät he keksi niin mukavia juttuja kuin opettaja. Tuolloin mini-CDG:n toteuttaminen jokaisella tunnilla ei yksinkertaisesti toimi. Haasteeksi onkin muokkautunut löytää tasapaino nykyopetuksen ja CDG- mallin välille, eli luoda toimiva malli Suomeen.

”Noku me ei keksitä nii hauskoja juttuja. Et onha se joku onha siinäki joku idea, et mä oon liikunnanopettaja ja mä oon käyny nää koulutukset. --- Ja sit taas siihen se tasapaino. Et välillä tehään näin mut välillä tehään näin.” (M1Y)

Mallin mukaisten oppituntien toteuttaminen on vähentänyt tunneilla fyysistä aktiivisuutta. Tämä on herättänyt huolta opettajissa, mutta toisaalta, onko fyysinen aktiivisuus kuitenkaan se tärkein asia, jos oppitunneilla opittaisiin liikunnallinen elämäntapa ja löydetäisiin into liikkumiseen.

Opettajat ovat pohtineet, mitä ja kuinka liikuntatunneilla opitaan. Tarvitseeko spesifejä lajitaitoja oppia vielä alakoulun puolella, vai pitäisikö keskittyä opettamaan motorisia perustaitoja? Opettajat ovat sitä mieltä, että perinteisen lajitaitoja painottavan opettamisen kautta on ehkä hankalampi löytää vahvaa motivaatiota liikkumiselle, ja motivaatiota kuitenkin tarvittaisiin liikunnallisen elämäntavan löytämiseen. Yhtenä opetuksellisena haasteena on myös tavoitteiden saavuttaminen. *Miten tavoitteet saavutetaan niin, että opetuksen ydin löydetään, muttei rajoiteta liikaa lapsen luovuutta? Jos oppilaat eivät osu tekemissään leikeissä taitojen ytimeen, tapahtuuko liikuntatunneilla haluttua oppimista.*

8.2 Luovuus käsitteenä

Luovuus käsitteenä herättää tutkittavissa opettajissa monenlaisia ajatuksia ja mielipiteitä.

”Mun mielestä luovuus on kaikki kaikessa.” (M1T)

”...me otetaan toisiltamme tommosen jutun tänne näin, ni ollaanko me silloin luovempia vai ollaanko me opittu se..” (M2T)

”Onks se sitte nimeltää luovuutta se, että miten se luovuus sitte ihan tarkkaan ottaen on?” (M2T)

Haastatteluista selviää, että opetustilanteessa luova opettaja osaa muokata asioita tilanteen mukaan ja toisaalta pysyy herkkänä oppilaiden vaatimuksille. Myös yhteistyö parantaa tutkittavien näkemysten mukaan luovuutta, sillä *palaute, keskustelut ja arjen jakaminen lisää sekä luovuutta että myös itseluottamusta*. Toisaalta, jos *yksilöt ovat persooniltaan liian erilaisia*, se ei ole luovuudelle hyväksi. Luovuutta *ei myöskään ruoki ajanpuute, eikä stressi*. Luovuuteen tarvitaankin opettajien mukaan *tarpeeksi aikaa* ja toisaalta myös *koulun uudet tilat ja välineet* ovat edellytyksenä luovuudelle ja helpottaneet osaltaan mallin kehittelyä.

Periaatteessa opettajat ymmärsivät ja näkivät luovuus- käsitteen samalla tavalla, mutta he kuitenkin korostivat erilaisia asioita. M1 näkemyksen mukaan *luovuus kasvaa koko ajan kokemuksen myötä* ja hän näkeekin luovuuden *kykynä soveltaa*. M2 taas pohtii *opitun taidon ja luovuuden eroa*. Hänen mielestään luovuus *on ainakin asiantuntijuutta*, mutta ei ole varma, onko luovuus sitä, että *vuosien aikana on opittu paljon erilaisia asioita*. Hän käyttääkin enemmän *termiä kokemuksen tuoma tietotaito* kuin luovuus.

Opettajat keskustelivat luovuus – käsitteestä yhdessä ja tulivat siihen tulokseen, että he käsittävät termin hieman eri tavalla, mutta tukevat kuitenkin toistensa käsitystä luovuudesta. He ovat yhtä mieltä siitä, että mallin kehittelyssä tarvitaan luovuutta ja siitä, että

opettajuus sinänsä on luova ammatti. Luovuus on heidän mielestään osa opettajan asian-
tuntijuutta.

*”Mutta tässä on termiongelma. Hän käyttää omalla ammattitaidolla ja mä
käytän omalla luovuudella.” (M1T)*

*”M2: Nii no ehkä vaikee käsittää ketää semmosta opettajaa, kellä ei olis
niinku semmosta luovuutta.*

M1: tai miten ois tässä ammatissa.

*M2: nii miten ois tässä ammatissa, ku itte toimii nii aina sillä tavalla, että
kattelee vähä. Ja miettii, että tolei vois tehdä ja näin ni. Ehkä vaikee aset-
tuu semmosee nollatason kohtaa tai joku semmonen. Kadun mies.” (M1 &
M2T)*

Monessa yhteydessä luovuus termiin on liitetty ammateista puhuttaessa raha ja kilpailu
(Ks. esimerkiksi Collin 2011, 219). Haastattelujen pohjalta luovuus ja uuden tuottami-
nen ei opettajan ammatissa liity rahaan vaan on enemmänkin sisältä syntyvä tarve.
Olemalla luova ja keksimällä uutta opettaja pystyy kehittämään omaa professiotaan ja
saamaan arvostusta työlleen.

*”...se bonus, että sä oot tehny hyvän työn ni ehkä se meidä bonus on ehkä
jotain näitä CDG- malleja tai et me pistetään uutta mallia ja kehitetään toimintaa, joka
saattaakin levitä ni onha se yhenlainen niiku bonus. Merkki susta, että sä oot ollu täällä
maailmassa ku sä teet tämmösen jutun.” (M1T)*

9 Opettajan asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö kahden luokanopettajan näkökulmasta CDG-projektissa

9.1 Opettajan asiantuntijuus

Suomen CDG- mallin kehittäminen perustuu opettajien omaan henkilökohtaiseen asiantuntijuuteen. Asiantuntijuus sisältää opettajista erilaisia ulottuvuuksia. Päälinjana voidaan erottaa opettajan henkilökohtainen asiantuntijuus sekä kollegiaalinen asiantuntijuus. Nämä kaksi asiaa kuitenkin kytkeytyvät toisiinsa ja ovat päällekkäisiä käsitteitä opettajien puheessa. Yleisesti ottaen tutkittavat opettajat olivat samaa mieltä siitä, mitä opettajan asiantuntijuus on ja millaista on toimiva kollegiaalinen yhteistyö.

Kysyttäessä erilaisten teorioiden soveltamisesta opetukseen opettajien ensimmäinen reaktio oli, etteivät ne ole yhtään hallussa, vaan työtä tehdään käytännössä ja käytännönläheisesti. Hetken asiaa mietittyään opettajat päätyivät kuitenkin tulokseen, että teoriat vaikuttavat opetukseen, mutta niitä ei siihen tietoisesti ole juurrutettu, eivätkä he pystyisi mainitsemaan mitään erityistä teoriaa, johon pohjaavat opetuksensa. Opiskeluaikana ja myöhemmin opittu teoriatieto on muokkautunut opetukseen omaan persoonaan sopivaksi.

”..onhan meidät jo aivopesty johonki tiettyihin teorioihin jo aikanaan --- meijät-hän on opetettu semmosisks. Et me jonku verra toistetaan niitä ja sit me ollaan muokattu niitä niinku omaan persoonaan sopiviksi. Emmä tiedä sit, mut jos nyt ruettas lukemaan jotain teoriaa tästä ni me huomattas et me oltas tota tosta ja tota tosta ja tota tosta tietämättä sitä niinku tarkasti, mutta en mä kans tota ihan sama hommaa, et en mä osais sanoo, et mihin teoriaan mun opetus pohjautuu.”

(M2T)

Suomen CDG- mallin suunnittelemisessa opettajalta vaaditaan asiantuntijuutta prosessitoiminnasta ja kokemusta liikunnanopettamisesta. Opettajista on tärkeää kyetä näke-

mään asioita kokonaisuuksina ja pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna. Asiantuntijuutta on myös tiedostaa, että oppilaat voivat saavuttaa liikunnan tavoitteet motoristen perustaitojen kautta, eikä vain lajitaitoja opettelemalla. Mallioppiminenkaan ei välttämättä ole sen parempi vaihtoehto tavoitteiden saavuttamiseksi kuin CDG:n avulla opettaminen.

”...ni jonku verran tarvii asiantuntijuutta siinä, että niinku näkis näkee sen että tätäki kautta voidaan oppia joitain näitä motorisia perustaitoja tai harjoittaa näitä motorisia perustaitoja mistä puhuttiin, ei niinkään niinku lajitaitoja mutta niitä.” (M2T)

Oppiaineen hallinta nousi yhtenä merkittävänä asiana opettajan asiantuntijuuteen liittyen. Jos opettaja hallitsee opetettavan aineen, se tuo hänelle varmuutta opetukseen ja sitä kautta myös auktoriteettia. Oppiaineen hallintaan liittyvä asiantuntijuus koostuu opettajista opintojen aikana opitun ja työssä opitun symbioosista. Opettajat ovat kokeneet mallin kehittämisessä välttämättömäksi tuntea oppiainetta enemmän sekä oppilasainesta ja siihen liittyen erityisesti ryhmädynamiikkaa, koska Suomen CDG- malli perustuu kokonaan tiimi- ajatukselle.

”..ehdottoman tärkeätä on niinku se että niinku mun mielestä et sä ittekki hallitset sen oppiaineen, se on sun auktoriteetille niinku ihan ensiarvonen asia, että ku, mut vielä enemmän ainaki musta tuntuu, että se luo varmuutta tohon liikunnanopettamiseen se, että hallitsee niinku hallitsee niinku sen. Itte jos pitäis näyttää jotain, mikä nyt ei oo tärkein, mut myöski se, että ymmärtää sen oppiaineen taakse ja ymmärtää justiiisa taitojen päälle ja ryhmädynamiikan päälle ja semmosta.” (M2T)

Opettajista ei yksin riitä, että opettaja hallitsee opetettavan aineen hyvin. Rinnalle nousee opetustekninen taitavuus, sillä opetustekninen taitavuus vaikuttaa opettajan valintoihin sekä mallia kehitellessä että tunnin aikana. Opettajat näkevät, että *opetustekninen taitavuus on pohja, mille luoda jotain*. Siihen liittyy olennaisena osana opettajan herkkyys oppilailta tulevaan palautteeseen.

Opettajat näkevät asiantuntijuuden olevan elinikäinen prosessi. Jo maailman ja koulu-
maailman muuttuminen pakottaa opettajan kehittämään itseään ja muuttamaan opetta-
juuttaan. Opettajat sanovatkin, että asiantuntijan on oltava valmis ja avoin muutokselle.
Oman asiantuntijuuden kehittämiseen liittyy olennaisena osana muilta asiantuntijoilta
saatu tuki ja tietous. Esimerkiksi mallia kehitellessä opettajat nostivat tärkeäksi Austra-
lian mallin kehittäjän John Quayn käynnin koululla ja keskustelut hänen kanssaan.

*”..opettajuuteen pitää olla koko ajan herkkänä. Että opettajuus on koko elin-
ikäinen prosessi, et enhä mä oo valmis opettaja ikinä. Et koko ajan se muuttuu
ja omien lasten syntymän kautta se muuttuu ja kaiken maailman asioitten takia
muuttuu et sehän on ihan selvä asia että, et se opettajuus ei oo koskaan valmis-
ta. Tulee erilaisia lapsia, joilla on eri tarpeita ja niin se sit taas muuttuu. ”*
(MIT)

Asiantuntijuutta kehitettäessä motivaatio näyttelee isoa osaa. Opettajat nostavatkin tär-
keäksi asiaksi mallin kehittelyn kannalta oman ”liikunnanpalon” eli motivaation. Moti-
vaatio vaikuttaa siihen, että jaksaa kehittää uraansa ja uutta mallia ja aktiivisesti pohtia
asioita, vaikka siitä ei saakaan suurta rahallista korvausta.

*”Se on aina kivempaa tehdä, ku on se palo siihen lajiin tai siihen ainee-
seen.”* (MIT)

Opettajan asiantuntijuuteen tulisi opettajista liittyä jatkuva arviointi. Opettajan tulee
arvioida, toteutuvatko hänen luomansa tavoitteet ja meneekö opetus perille. Samat asiat
nousevat esiin myös Suomen mallia suunniteltaessa. Opettajien on kokoajan arvioitava
mallin toimivuutta opetuksellisesti haluttujen tavoitteiden saavuttamista.

*”Ja arviointi on varmasti semmosta jatkuvaa, että harvemmin tulee tehtyä
sillain, että nyt mä arvioin viime vuoteni. Et se on niinku ihan kokoaikasta,
joka ikisen hetken tunnin jälkee”* (M2T)

Minäkäsitys on opettajista tärkeä osa asiantuntijuutta. Opettajat erottavat minäkäsityk-
sen alle itsevarmuuden, itseluottamuksen sekä itsearvostuksen. Itsevarmuus on opetta-

jista asiantuntijuutta. Siihen liittyy opettajan tietous omasta opettajuudestaan; millainen hän on opettajana. Opettajat liittyvät itsevarmuuteen myös opettajan kyvyn heittäytyä rohkeasti ja kokeilla uusia opetuksellisia asioita ja tarkastella opettajuuden muutosta, jos toimiikin jossain tilanteissa eri tavalla kuin aiemmin.

”...että sä hallitset ittes opettajana siinä tilanteessa, että mehän kuitneki ollaan me sitte mitä ainetta vaa, ni me ollaan kuiteni alakoulussa se asiantuntija siinä aineessa...” (M1T)

Itseluottamus tulee opettajien mukaan siitä, että opettaja tiedostaa kykenevänsä hallitsemaan opettajuuttaan itsevarmuuden kautta. Opettajat näkevät, että Suomen mallia kehitettäessä ja ylipäänsä alakoulussa opetettaessa tärkeintä opettajassa on olla aikuinen ja asiat koossa pitävä henkilö tunnilla, ei niinkään spesifien asioiden, kuten lajitaitojen osaaja. Itseluottamus muokkautuu opettajista opitun ja oman persoonan kautta. Jokaisen opettajan pitäisi tutkittavien mielestä *arvostaa omaa asiantuntijuuttaan*, eikä pitää sitä *itsestäänselvyytenä ja kaikilla olevana ominaisuutena*.

”M2: sehän vaikuttaa tähän näin, että siis sehän niiku no, täytyy jos esimerkiksi kuvaa sua, sä pystyty menemään pitään sen muskiikin tunnin ei sen takia tniinkutavallalaan sun musiikintaidot tois sen itseluottamuksen vaan sulla on muuten niinku tavallaan niin vahva se

M1: Opettajan itseluottamus

M2: Opettajan niinku itseluottamus on niin vahva

M1: Tätä mä niinku ajan takaa” (M1 & M2T)

9.2 Kollegiaalinen yhteistyö

Koulun arki on hyvin kiireistä ja kummallakin opettajalla on paljon tekemistä päivän aikana. Kuitenkin aina jossain välissä, esimerkiksi oppilaiden ollessa välitunneilla, opettajat kertovat vaihtavansa ajatuksia ja näkemyksiä joko yksittäisiin tunteihin, tai projektiin liittyen. Näin ollen kokemustenvaihto on jatkuvaa ja vertaistukea saatavilla päivittäin. Tämä helpottaa kumpaakin esimerkiksi ongelmatilanteen ilmetessä, sillä toiselta voi aina kysyä apua. Kun koko projektiin liittyen on puolestaan ilmaantunut jokin isompi ongelma, kuten esimerkiksi talvilajien toimimattomuus, myös siitä keskustellaan yhdessä ja yritetään ratkaista asia. Yhteydenpito ei aina rajoitu pelkästään kouluaikaan, vaan opettajat kertovat laittavansa sähköpostia tai soittavansa toiselle, jos illalla saakin päähänsä jonkun loistavan idean. Näin omista ajatuksista saa heti palautetta toiselta ja toinen pystyy jatkamaan aloitettua ideaa. Konkreettista yhteistyötä kuitenkin rajoittaa ajanpuute, eikä yhteisiä palaverreja, joissa istuttaisiin yhdessä alas kokemuksia ja näkemyksiä vaihtamaan, ole pystytty pitämään. M1 *kertookin jokaisen etenevän projektissa vähän omalla tasollaan.*

”Ollaan soiteltu soitellaan illalla ku tulee joku idea mieleen ni heti käyttää sitä pallona että tuleeeko takasin bumerangina.” (M2T)

”Kyllä kyllä ja sit jos on joku lajikohtanen homma, ni totta kai ensimmäinen on M2 että keltä mä käyn kysymässä, että paljonko se koripallokenttä oli leveä ja tämmöstä.” (M1T)

Toimiva yhteistyö vaatii kummankin tutkittavan mielestä ehdottomasti samanlaisuutta. Opettajat kertovat olevansa samantyyllisiä opettajina ja myös muita yhteneväisyyksiä heiltä löytyy. Ensinnäkin koulutus pohja on sama, sillä he ovat molemmat liikuntatieteellisen käyneitä. Molemmilta löytyy suuri motivaatio liikuntaa kohtaan, minkä takia he jaksavat kehittää ja ideoida uutta työssään. Sen lisäksi he kertovat toimivansa arjessa samalla tavalla: ongelmat pyritään ratkaisemaan nopeasti turhia murehtimatta ja muutenkin toiminta on käytännönläheistä. Samankaltaisuuden takia kummastakin opettajasta tuntuu luontevalta tehdä yhteistyötä ja mennä samaan tahtiin arjessa eteenpäin.

”Aika samalla lailla ajatellaan tästä liikunnasta aineena ja siitä mikä tää CDG- malli vois niinku olla. --- Ei se tuolla opettajanhuoneessa se liikunta kuitenkaa kaikille se ykkösaine oo, et kyllä me tietyllälailla tuulimyllyä vastaan taistellaan siinä asiassa.” (M1T)

Samankaltaisuuden lisäksi toimivassa yhteistyössä luottamus on tärkeää. Kumpikin opettaja korostaa, että toiseen pitää löytyä täysi luottamus. Kun on luottamusta, toisen testaaman idean voi omalla tunnilla toteuttaa kyseenalaistamatta sitä ollenkaan.

” Jos M2 sanoo, että tää oli hyvä juttu ni se on mulla siellä korissa hyvä juttu et sit mä käytän sitä, et en mä rupee testaamaan tai epäröimään, et onks se nyt oikeesti sit näin. --- Mut se lähtökohta on siinä, että et niinku jos mä niinku sanosin, että mee pitää mun tuntia ni mä tiedän, että se toimii. Mulla on niinku täysi luotto siihen, että M2 hoitaa sen just niinku se pitää hoitaa. ---.” (M1T)

Vastavuoroisuus tulee myös esille puhuttaessa toimivasta yhteistyöstä. Kummankin mielestä yhteistyön pitää olla molemminsuuntaista, kumpikin kannustaa ja tasapainottaa toista vuorollaan. Tasavertaisuus sekä joustavuus helpottavat yhteistyön tekemistä.

”Jos tulee joku idea ja tälle et vois kysyä et hei entäs jos tehtäski tänään näin ni ei oo niinku tavallaa et hei mä oon kyllä tehny ja sopinu et mä oon suunnitellu ja nyt me tehään näin.” (M2T)

”Näinhän se pitää toimiakki sillon ku yhteistyö on molemminsuuntasta, mitä sä voit tehdä yhteistyötä jos se toinen ei tee yhteistyötä?” (M1T)

Molemmat tutkittavat ovat sitä mieltä, että kollegiaalisesta yhteistyöstä on paljon etuja sekä hyötyä ja yhteistyöllä ylipäänsä päästään parempiin lopputuloksiin kuin itsenäisesti tekemällä. Yhteistyö sekä helpottaa ideointia että pitää mielenkiintoa yllä koko työnteon. Vertaistuen kautta saa tärkeää palautetta omasta työstään ja pystyy kehittämään

omaa opettajuuttaan eteenpäin. Yhteistyön voimalla on myös molempien mielestä suuri mahdollisuus: pystytään luomaan hyvää liikunnanopetusta yhdessä.

”No etujahan on ainakin tää mielenkiinto, et jos ei ois semmosta kaveria kenen kaa tekee yhteistyötä, ni mä en ainakaa tekis. Mä en jaksais tehdä.”
(M2T)

Koko projektin aikana on hyödynnetty myös muiden asiantuntijoiden osaamista. Erityisen tärkeänä nähtiin CDG- mallin kehittäjän, *John Quayn, vierailu Suomessa*, koska silloin koko projektia saatiin paljon eteenpäin yhdessä. Myös muille koulun ulkopuolisille opettajakollegoille on kerrottu meneillään olevasta suunnittelutyöstä ja haettu sitä kautta palautetta ja näkemystä projektin toteuttamiseen. Koko projektin ajan isona apuna ja tieteellisenä tukena on toiminut Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen tohtori.

Tiimin ulkopuolista yhteistyötä on käytetty apuna erilaisten ongelmien pohtimiseen. Yhdessä on esimerkiksi mietitty sitä, kuinka saada Suomen CDG- malli eroamaan pelkästä oppilaslähtöisestä opetuksesta. Toisena haasteena on ollut myös *mallin kääntäminen teoriaksi ja toisaalta sen levittäminen eteenpäin*.

”Ja sit me käytiin keskustelua ja miten niinku, mikä on se formaatti, millä me saadaan se CDG, että me ei tutkita vaan jotai oppilaslähtöstä opettamista.” (M1Y)

Molemmat tutkittavista uskovat, että laajempi kollegiaalisuuden hyödyntäminen kehittäisi koulun toimintaa eteenpäin. Erityisesti yhteistoiminta ja erilaiset projektit ovat omiaan kehittämään opettajien mielestä koko koulutoimintaa. Kummankin mielestä on selvää, että tulevaisuudessa opettajien välinen yhteistyö tulee lisääntymään.

”Siis siihen suuntaahan mennään, että yhteistyötä lisää...” (M2T)

Yhteistyön ja asiantuntijuuden hyödyntäminen nähdään valjastamattomana voimavarana: jokaisella opettajalla on omat vahvuutensa, joita pitäisi käyttää. Kumpikin opettaja toivoisi jokaisessa koulussa *yhteisvastuun kasvavan* siten kuin heidänkin koulussaan.

Esimerkiksi jokainen opettaja huolehtisi kaikista oppilaista, eikä vain oman luokkansa oppilaista. Yhteistyön kautta myös apua olisi saatavilla sitä kaipaaville.

”Meillä on kolkyt opettajaa, jokaisella on joku asia, missä hän on äärettömän hyvä. Tän kaiken voimavaran valjastaminen niin olisha se hölmöö, että mä tekisin jotain, missä joku toinen on taitavampi ja parempi.”
(MIT)

10 Tulosten yhteenvedoa pääkäsitteiden valossa

Tapaustutkimuksessamme pystytään erottelamaan erillisiksi kokonaisuuksiksi opettajan suunnitteluprosessi, luovuusprosessi, asiantuntijuus sekä kollegiaalinen yhteistyö. Kuitenkin koulun arjessa kehitettäessä Suomen CDG- mallia ne sulautuvat tiiviisti yhteen. Tämä on nähtävissä haastatteluissakin. Puhuttaessa yhdestä asiasta, esiin nousivat usein myös muut. Analyysivaiheessa saman asian saattoi joutua laittamaan useamman pääkäsitteen alle. Esimerkiksi opettajien mainitsema kiire vaikuttaa negatiivisesti niin suunnitteluun, luovuuteen kuin kollegiaaliseen yhteistyöhön.

”Ei meillä semmosta aikaa oo, että istuttas alas ja ruvetas pistää, otetaan paperia ja ruetaan piirtelee. Tietysti tossa salissa on tehty sillai, et ollaan katottu jotain juttuja, mut se on yleensä aina niinku semmosessa järjestämättömissä tilanteissa tapahtuvaa.” (M2T)

”Se että sulla on stressi tai kiire ni se ei niinku ruoki sitä. Et sehän pitäis olla hyvin sellanen luova ja vapaa hetki ajaa sitä. Sillo ku oikeesti ideoidaa.” (M1Y)

Suunnittelu ja luovuusprosessit ovat aina automaattisesti läsnä, kun kehitellään jotain uutta. Tutkittavat toivat kuitenkin esille, ettei kumpikaan lähtisi suunnittelemaan isoa projektia yksin, vaan yhdessä tekeminen on paljon järkevämpää. Myös tutkimuksissa on todettu, että kollegiaalisen yhteistyön tekeminen yksilötyöskentelyn sijaan tuottaa tiedollisesti korkeampia ja tehokkaampia tuloksia (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 24). Myös luovuuden kannalta yhteistyö työyhteisössä edistää prosessia (Amabile & Hennessey 2010, 579).

Tutkimuksemme perusteella teorian lisäksi myös käytäntö osoitti, että suunnittelun ja luovuuden syklit ovat riippuvaisia toisistaan. Esimerkiksi divergoivassa ajattelussa kehitellään mahdollisia ja mahdottomia ajatuksia ja ideoita mallin toteuttamisesta. Samaa

vaihetta voidaan kutsua suunnittelussa tavoitteiden asettamiseksi ja opetusmetodien valitsemiseksi. Ahaa- elämyksen avulla luovuusprosessia viedään eteenpäin kriittiseen ajatteluun, kun taas suunnitteluprosessissa tässä vaiheessa valitaan toteutettava idea ja arvioidaan sen toimivuutta. Näin edeten kaikista suunnittelu – ja luovuusprosessin vaiheista on löydettävissä yhteneväisyyksiä.

Luovuus- ja suunnitteluprosessissa isommat ja pienemmät syklit kulkevat päällekkäisesti ja vaikuttavat toisiinsa. Koko projekti voidaan nähdä isona suunnittelu- ja luovuusprosessina, jonka aikana ehtii tulla monta pienempää sykliä, jotka taas vaikuttavat isomman etenemiseen. Tutkimuksemme aikana havaitsimme, että näitä prosesseja on käytännössä mahdotonta täysin erottaa toisistaan erillisiksi kokonaisuuksiksi. Kolmas pääkäsitteemme asiantuntijuus liittyy erottamattomasti projektiin, sillä opettajat näkivät, että pystyäkseen suunnittelemaan ja ideoimaan uutta toimivaa ja tarkoituksenmukaista mallia, tarvitaan opettajan ammatillista asiantuntijuutta.

Tilat ja välineet vaikuttavat suunnittelu- ja luovuusprosessiin sekä kollegiaaliseen yhteistyöhön. Hyvät välineet ja tilat ovat helpottaneet opettajien tekemää mallin kehittäelytyötä. Erilaisia tunteilla esiin tulleita välineisiin ja tiloihin liittyviä asioita on jaettu kollegiaalisessa yhteistyössä. Esimerkiksi *telinevoimistelujaksolla rakennettiin lasten ideointia helpottavia ympäristöjä*.

”..helpottava seikka on se, että meillä on hyvät tilat ja hyvät välineet.”
(M2Y)

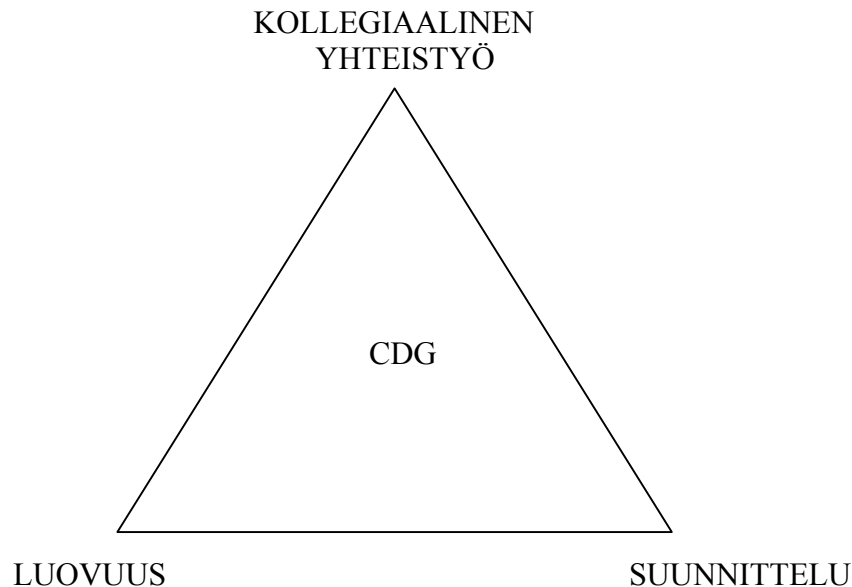
Jatkuvuus ja syklisyys ovat asioita, jotka näkyvät myös haastatteluissa. Sekä luovuus että suunnitteluprosessi kuten myös asiantuntijuus menevät jatkuvasti eteenpäin. Luovuuden ja suunnittelun syklit tulevat esiin Suomen CDG- mallia kehitettäessä samalla kun opettajat pyrkivät myös kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Mikään näistä prosesseista ei tule koskaan täysin valmiiksi vaan niille on ominaista jatkuvuus. Aina voi tehdä jotain toisin ja kehittää asiaa eteenpäin.

”Opettajuus on koko elinikäinen prosessi, et enhä mä oo valmis opettaja ikinä.” (M1T)

Koulutuksen ja kokemuksen avulla opettajat ovat lisänneet omaa asiantuntijuuttaan opettajana. Tämän myötä myös opetuksen suunnitteleminen on helpottunut. Opettajat ovat kokemuksensa kautta saaneet paljon hyviä ideoita tunnin toteuttamiseen, joita he voivat luovasti käyttää. Opettajat näkevätkin luovuuden liittyvän asiantuntijuuteen ja suunnittelemiseen. Opettajana saadut kokemukset ovat vaikuttaneet opettajiin siten, ettei heidän tarvitse enää suunnitella tuntejaan niin tarkasti, vaan he voivat käyttää luovuutta soveltaessaan erilaisia harjoitteita tunneilla. Lisäksi kokemuksen mukanaan tuoma tietotaito auttaa opettajien mielestä siinä, ettei tuntisuunnitelmissa tarvitse olla kiinni niin tarkasti, eli kyky reagoida tunneilla erilaisiin tilanteisiin on parempi.

Suomen CDG- mallin suunnittelussa kollegiaalinen yhteistyö on edesauttanut opettajien suunnittelu- ja luovusprosesseja. Jos toisella opettajalla on tullut oman suunnittelu- ja luovusprosessinsa aikana jokin idea, joka kaipaa kehittelyä, on hän pyytänyt palautetta toiselta. Seuraavaksi molemmat jäävät hautomaan ja suunnittelemaan ideaa itsenäisesti. Jommankumman keksiessä mahdollisen ratkaisun ongelmaan, palataan yhdessä keskustelemaan sen toimivuudesta. Palautteen avulla saatetaan kokea ahaa-elämys, joka käynnistää uuden suunnittelu- ja luovusprosessin. Tämä auttaa mallin kehittelyyn vaikuttavien isompien suunnittelu- ja luovuussykliä etenemiseen.

Yllä nousseiden asioiden pohjalta voimme todeta, että kuvio (ks. kuvio 2), jonka tuomme uudelleen esiin, sai vahvistusta myös tutkimusaineistosta.



KUVIO 2. Suunnittelu, luovuus ja kollegiaalinen yhteistyö CDG- mallin kehittämisen taustatekijöinä

Suomen CDG- projektin taustana on ollut aito halu kehittää omaa asiantuntijuuttaan. On tutkittu, että epävirallinen yhteistyö sellaisten ihmisten kanssa, joilla on sama päämäärä, on olennainen osa asiantuntijaksi kehittymistä. (Paloniemi ym. 2010, 16). Näemme esittämämme kolmion (ks. kuvio 2) toimivan yhtenä asiantuntijuutta kehittävästä muotona.

On hyvä huomioida, että Suomen CDG- mallin kehittäminen ei tapahdu pakottamalla, vaan opettajalla on oltava siihen aitoa halua ja kiinnostusta. Tutkittavamme olevaa projektia onkin lähdetty toteuttamaan opettajien ehdottamana, eikä varsinaisia tulospaineita projektista ole ollut. Opettajat ovatkin saaneet luoda Suomen CDG- mallia kaikessa rauhassa omaan tahtiinsa sen jälkeen, kun he tajusivat, että mallin toimimattomuus olisi jo tutkimustulos. Opettajien mielestä omaan tahtiin tekeminen on sekä suunnittelu- että luovuusprosessin kannalta erittäin olennaista, sillä pakottamalla tai kiirehtimällä saa harvemmin mitään hyvää aikaiseksi. Tätä pohdintaa tukee Uusikylän (2002) ajatus siitä,

että motivoituneisuus luovaan työskentelyyn tulee kummuta tehtävästä itsestään, eikä ulkoa pakotettuna, jotta luovuus olisi parhaimmillaan (Uusikylä 2002, 51). Myöskään asiantuntijuuden kehittyminen ei tapahdu ulkoisen pakon avulla, vaan pitää olla aito halu kehittää opettajuutta eteenpäin. (Niemi 1998, 32). Tiedostamme, että esittämämme kuvio ei siis välttämättä aina toimi tarkoituksenmukaisesti, mikäli ulkoisia estäviä tekijöitä, kuten ajanpuutetta tai stressiä, on liikaa.

11 Pohdinta

11.1 Suunnitteluprosessi Suomen CDG- mallin näkökulmasta

Jerosen (2000) mukaan opettajalle jää suuri vapaus valita, missä ja mitä hän opettaa ja toisaalta, kuinka laajasti hän mitäkin asiaa haluaa käsitellä. Kun vertaa Suomen CDG-mallin mukaista opetusta lajilähtöisempään liikunnanopetukseen, huomaa selvästi, kuinka suuri vapaus opettajalla on muokata opettamistaan haluamaansa suuntaan. Koska opetussuunnitelman perusteet ovat väljät, kummankinlainen opettaminen sulautuu sen vaatimukseen. Opettajan harteille jääkin mielestämme siis suuri vastuu oppilaiden oppimisesta ja on aivan koulusta kiinni, millaista liikunnanopetusta oppilas saa.

Opetussuunnitelman tarkoituksena on asettaa tavoitteet halutulle oppimiselle ja lajilähtöisellä liikuntatunnilla opettaja suunnittelee tarkasti oppitunneilleen sisällöt ja menetelmät, joilla oppilaat pääsevät tavoitteisiin. CDG- mallin mukaisessa opetuksessa opettaja kyllä suunnittelee etukäteen tavoitteita, mutta tunneilla oppilaat kuitenkin saavat päättää oppituntien sisältämät pelit ja leikit. Tässä vaiheessa voidaankin kysyä, saavutetaanko CDG- mallin mukainen oppitunti liikunnanopetukselle asetetut tavoitteet. Tutkittavat opettajat pohtivat kriittisesti samaista kysymystä, eikä tähän ole vielä olemassa oikeaa vastausta. Voi olla, että oppilaat eivät saavuta keksimillään peleillä ja leikeillä haluttuja ydinosia liikkumisesta, mutta toisaalta voidaan kyseenalaistaa, saavutetaanko niitä välttämättä lajikeskeisellä opetuksellakaan.

Packardin ja Racen (2003) mukaan pitkäaikaisiinkin suunnitelmiin on hyvä jättää joustovaraa, koska vuoden aikaan voi tapahtua yllättäviä muutoksia, eivätkä alkuperäiset suunnitelmat toimikaan enää niin hyvin (Packard & Race 2003, 32). Koska tutkittavat opettajat toteuttavat opetusta ensimmäistä kertaa aivan uudella mallilla, on selvää, että he ovat jättäneet joustovaraa suunnitelmiinsa. Tämän huomaa esimerkiksi siitä, että pidettäessä Suomen CDG- mallin mukaisia tunteja luistelu – ja hiihtoympäristöissä, suunnitelmat eivät toteutuneetkaan niin hyvin kuin opettajat olisivat halunneet. Muun muassa kylmyys ja tasoerot haittasivat oppilaiden luovaa toteuttamista ja näin ollen opettajien tekemiin opetussuunnitelmiin oli tehtävä muutos. Esimerkiksi hiihtotunneilla ei kek-

sittykään niin paljon pelejä, vaan keskityttiinkin enemmän hiihtämiseen, koska oppilaat niin toivoivat.

Opettajan suunnittelun joustavuus ja väljyys näyttäisi tulevan sekä aikaisempien tutkimustulosten että tutkimuksemme mukaan kokemuksen myötä. Griffeyn & Housnerin (1999) tekemän tutkimuksen mukaan liikunnanopettajien asiantuntijuus suunnittelussa on sitä, että osataan ottaa huomioon esimerkiksi oppilaiden taitotaso ja muuttaa suunnitelmaa joustavasti sen mukaan vaikka tunnin aikana. Kokeneen opettajan ei tarvitse noudattaa tarkasti tekemäänsä suunnitelmaa, vaan muutoksia tehdään tilanteen sitä vaatiessa. (Griffey & Housner 1999, 205–206.) Myös meidän tutkimuksessamme opettajat kertoivat, että vuosien aikana kerätty ”takataskuvarasto” helpottaa tuntien pitämistä ja sen avulla tuntisuunnitelmaa pystytään muokkaamaan kesken oppitunninkin ryhmän sitä vaatiessa. Koska aloittelevalla opettajalla tällaista kokemusta ei ole, on mielestämme selvää, että aloitteleva opettaja turvautuu helpommin tekemäänsä tuntisuunnitelmaa ja noudattaa sitä tarkemmin kuin kokenut opettaja.

Tämän asetelman vuoksi opettajien ilmaisema huoli muiden opettajien rohkeudesta toteuttaa Suomen CDG- mallia on aiheellinen. Suomen CDG- mallin mukaisessa opetuksessa tarkkoja tuntisuunnitelmia ei pysty tekemään etukäteen vaan oppilaille on myös iso valta tunnin kulkuun. Liikuntaan erikoistumattomat opettajat voivat pelätä mallin toteuttamista juuri tästä syystä. Ongelmaksi saattaakin nousta, kykenevätkö opettajat näkemään mallin tarkoituksen opettaa motorisia perustaitoja spesifien lajitaitojen sijaan.

Liikunnanopetuksen suunnitteluun vaikuttaa paljon myös koulussa käytettävissä olevaan tilaan ja välineisiin. Tutkittaviemme mielestä heidän koulunsa on ihanteellinen ympäristö keksiä ja kokeilla, koska koulusta löytyy uudet isot tilat ja välineet toteuttaa. Tämä helpottaa erityisesti oppilaiden ideointia CDG- tunneilla. Isoja tiloja ja asianmukaisia välineitä ei kuitenkaan valitettavasti löydy jokaisesta Suomen koulusta ja myös tämä saattaa rajoittaa ja haastaa sekä opettajan että oppilaiden CDG- tuntien suunnittelua. Tilat ja välineet ovat mielestämme yksi lähtökohta liikunnassa opetuksen suunnittelulle ja niiden pohjalta opettajan on luotava omat tuntinsa.

11.2 Luovuus Suomen CDG- mallissa

Luovuudesta puhuttaessa nousee usein esiin sen hankaluus käsitteenä. Luovuudelle ei ole pystytty kehittämään yhtenäistä, kaikkien hyväksymää teoriaa ja määritelmää. (Heikkilä & Aro 1999, 44–45.) Tutkittavat huomasivat yhteishaastattelun aikana myös luovuuden käsitteen olevan vaikea. He käsittivät termin luovuus eri tavalla, vaikka kykenivät kuitenkin samalla ymmärtämään ja tukemaan toisen näkemystä. Toinen tutkittavista näki asioiden soveltamisen olevan luovuutta, toinen taas pohti opitun ja luovuuden suhdetta. Collin (2011) kertoo luovuuden ja oppimisen olevan käsitteinä lähellä toisiaan. Hän näkee kehittymisen prosessin olevan yksilön ja hänen ympäristönsä välistä neuvottelua, jossa sekä luovuudella että opitulla on iso osa. (Collin 2011, 212.)

Arjen luovuus jää usein havaitsematta. Jokapäiväinen luovuus liittyy olennaisesti arjen käytänteisiin, eikä sitä tämän takia usein tiedosteta luovuudeksi. (Collin 2011, 219.) Tutkittavat pohtivat, etteivät opettajat usein tiedosta olevansa luovia, vaan liittävät sen osaksi ammattitaitoa. Kuitenkin tutkittavat näkevät, että opettaminen ilman minkäänlaista luovuutta on käytännössä katsoen lähes mahdotonta. Haastateltavat korostavatkin, että pitäisi arvostaa omaa ammattiaan ja ammattitaitoaan ja sen osa-alueita, eikä pitää niitä itsestään selvinä kaikilla ihmisillä olevina ominaisuuksina.

Luova toiminta vaatii kolmea erilaista ominaisuutta: alueellisesti relevantteja taitoja, luovuuden kannalta relevantteja taitoja sekä tehtävämotivoituneisuutta (Amabile 1996 Levinin 2008 mukaan 106–107). Haastateltavat pohtivat myös samankaltaisia asioita projektin etenemisen kannalta. Heidän mielestään Suomen CDG- mallin suunnittelemisen vaatii heiltä itseltään tietotaitoa liikunnasta oppiaineena, kykyä ja rohkeutta ideoida ja lähteä toteuttamaan mallia. Lisäksi he tähdentävät mallin kehittelyn kannalta oleelliseksi asiaksi aidon kiinnostuneisuuden ja ”palon” liikuntaa kohtaan. Haastateltavat puhuvat näistä asioista liitettynä myös asiantuntijuuteen.

Tutkittavilta kysyttäessä yhteistyön vaikutuksesta luovuuteen he mainitsivat sen parantavat luovuutta. Toiselta saatu palaute, keskustelut ja arjen jakaminen lisäävät itseluottamusta sekä auttavat viemään luovuutta uudelle korkeammalle tasolle. Yhteistyön on nähty myös tutkimusten valossa parantavan luovuutta (Collin 2011, 227; Sawyer & DeZutter 2010, 227). Hargadon & Bechky (2006) ovat tutkineet luovaa ongelmanratkaisua

toimivassa työyhteisössä ja nostaneet esiin samankaltaisia asioita. Toimivassa työyhteisössä ongelman kohdatessaan yksilö kysyy apua kollegaltaan, joka pystyy ja myös haluaa auttaa ongelman ratkaisemisessa. Muutenkin tärkeänä nähdään aito aktiivinen halu ratkaista ongelmia yhdessä kollegojen kanssa aktiivisesti kuuntelemalla, reagoimalla ja tuomalla omia ajatuksia esiin ongelman ratkaisussa. Näiden avulla yksilö pystyy kokemaan voimaantumisen tunteen ja olemaan luovempi. (Hargadon & Bechky 2006, 489–490.)

Sawyerin ja DeZutterin (2009) kehittämän jaetun luovuuden tarpeellisuuteen liittyvän mallin osat ovat nähtävissä myös Suomen CDG- projektissa. Ryhmän tavoitteena on pyrkiä luomaan jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta: Suomen CDG- malli. Ryhmän toiminta riippuu aina siitä, mitä joku sanoo tai tekee, mutta toisaalta myös yksilön toiminta ja vuorovaikutus ryhmässä muuttuu ryhmän reaktion mukaan. Opettajat ovat aktiivisesti vaihdelleet ja jatkaneet toistensa ideoita keskenään ja jakaneet kokemuksia ideoiden toimivuudesta. Ideoiden ja kokemustenvaihdon perusteella he ovat yhdessä muokanneet mallia. Sawyer ja DeZutter tuovat esiin myös tasavertaisen osallistumisen yhteisölliseen toimintaan. (Sawyer & DeZutter 2009, Sawyerin ja DeZutterin mukaan 2010, 227.) Tutkittavat näkevät, että osa onnistunutta mallin kehittelyä on luottamus toiseen ja tasavertaisuus.

Mallia kehiteltäessä oli nähtävissä Csikszentmihalyin (1996) luovan prosessin vaiheita. Mallin kehittely toimi sinänsä yhtenä isona luovuusprosessina, mutta prosessin sisässä oli nähtävissä pienempiä luovuusprosesseja malliin liittyen, kuten esimerkiksi talvijakson toimivuus. Luovuusprosessi ei edennyt tutkittavilla lineaarisesti, vaan eri vaiheet vaihtelivat keskenään vuorotellen. Usein ahaa-elämys saattoi synnyttää uuden luovuusprosessiketjun. Myös kriittinen ajattelu sai opettajat palaamaan takaisin divergoivan ajattelun vaiheeseen. Teoriassa korostetaan myös, ettei malli ole aina välttämättä lineaarisesti etenevä, vaan osiot saattavat toistua useampaan kertaan eri järjestyksessä (Levin 2008, 5). Luovassa prosessissa ei riitä, että keksitään uusia ideoita vaan niitä on arvioitava realistisesti ja kriittisesti. Reflektoinnin jälkeen voi syntyä uusi ahaa-elämys ja tarve uudestaan divergoivalle ajattelulle kehittämään ideoita, joiden toimivuutta taas arvioidaan. (Amabile & Hennessey 2010, 579; Csikszentmihalyi 1996, 60–61; Levin 2008, 83.)

On hyvä huomata, että opettajat tekevät mallin kehittämistyötä arjen kautta. Vaiheisiin siis liittyy paljon toimintaa eikä pelkkää ajattelua. Opettajat testaavat mallin toimivuutta konkreettisesti oppitunneillaan. Käytännön kokemus ja sen reflektointi on opettajien tapa työstää mallia ja samalla viedä luovuusprosessia eteenpäin. Usein juuri käytännön kokeilemisen kautta on saatu joku ahaa-elämys, joka on vienyt mallia eteenpäin. Tästä hyvänä esimerkkinä oppilaiden innostuneisuuden näkeminen CDG- tunneilla.

Csikszentmihalyin (1996) mallin viidettä vaihetta, idean yksityiskohtainen suunnittelu ja konkreettinen luova toiminta, ei ole erikseen nostettu esiin haastattelurungoissa, sillä haastatteluja tehdessämme mallin työstäminen oli vielä kesken ja oletimme, etteivät opettajat ole päässeet tähän vaiheeseen (Csikszentmihalyi 1996, 79–83). Kuitenkin haastattelujen pohjalta kävi ilmi, että mallin kehittyminen ja yksityiskohtainen suunnittelu on tapahtunut muiden prosessin vaiheiden kanssa symbioosissa. Muut vaiheet ovat mahdollistaneet mallin kehittämisen osissa kohti yhtenäistä kokonaisuutta. Viides vaihe sulautuukin aineistomme pohjalta muiden vaiheiden sekaan ja on osa luovuusprosessinketjua myös muualla kuin aivan lopussa.

11.3 Asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö Suomen CDG- mallissa

Korkea koulutus ja työkokemus on tutkimusten mukaan nähty asiantuntijuuteen oleellisesti vaikuttavana asiana. Opettajan työssä varsinkin kokemus on välttämätöntä, mutta sen lisäksi on otettava huomioon myös tietämysrakenteiden kehittyneisyys: sisällölliset ja pedagogiset näkökulmat, ongelmanratkaisutaidot sekä oppituntien suunnittelu ja rakenne. (Tynjälä 2005, 160–161; Kirjonen 1997, 20.) Tutkittavat opettajat nostavat opettajan asiantuntijuuden keskiöön myös kokemuksen ja koulutuksen. Suomen CDG- mallin kehittäminen pohjaa tutkittavien kokemukseen opettamisesta. Haastateltavat näkevätkin, että ilman vahvaa kokemuspohjaa uuden mallin suunnitteleminen toimivaksi kokonaisuudeksi voisi olla hankalaa.

Opettajan asiantuntijuutta voidaan Karilan & Rovon (1997) mukaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: opetustekninen taitavuus, kyky soveltaa teorioita ja kyky ammatilliseen ja analyttiseen ajatteluun (Karila & Ropo 1997, 149–150). Opettajan asiantuntijuuteen liittyy tutkittavista olennaisena osana oppiaineen tuntemus sekä opetustekninen

taitavuus. Heistä on tärkeää, että opettaja on vakuuttava ja tietää, mitä tekee. Aluksi opettajat eivät myöntäneen soveltavansa teorioita opetuksessaan, mutta tarkemmin pohdittuaan he huomasivat tekevänsä sitä tiedostamattaan. Näiden lisäksi tutkittavat kokivat oppiaineen tuntemustakin tärkeämmäksi opettajan itseluottamuksen ja itsevarmuuden, sillä alakoulussa opettajan tärkein tehtävä on olla turvallinen ja tunnit koossa pitävä aikuinen.

Haastateltavat kuitenkin korostivat käytännön kokemuksen merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Opettajat näkivätkin opettajuuden kasvavan oman persoonan kautta. Jokainen soveltaa itselleen sopivia teorioita käytäntöön. Tämä herätti mielessämme kysymyksen, pitäisikö opettajankoulutuksessa olla enemmän käytännönharjoittelua teoreettisen opiskelun ohessa.

Opettajista on tärkeää kyetä näkemään asioita kokonaisuuksina ja pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna. Etenkin mallin kehittäessä tällainen asiantuntijuus on tärkeää, koska yksittäisten ja sekavien yksityiskohtien keskellä mahdollisen toimivan kokonaisuuden näkeminen auttaa pääsemään eteenpäin suunnittelussa. Teoriassa tuetaan myös tätä käsitystä ja tutkimusten mukaan asiantuntijat pystyvät paneutumaan perusteellisemmin käsitellä olevaan ongelmaan ja hahmottamaan sitä paremmin (Karila & Ropo 1997, 150).

Asiantuntijuus nähdään tutkimusten valossa jatkuvana prosessina. Asiantuntija kehittää koko ajan itseään ja pyrkii oppimaan uutta. (Tynjälä 2005 160–161.) Haastateltavat näkevät asiantuntijuuden olevan päättymätön elinikäinen prosessi. Koulumaailma kehittyy jatkuvasti ja opettajan on, ollakseen asiantuntija, pysyttävä kehityksessä mukana. Toinen haastateltavista mainitsee luovuuden olevan parhaimmillaan noin neljänkymmenen vuoden iässä. Tämä voisi toisaalta pitää paikkaansa, koska tähän ikään mennessä opettajalla on kertynyt asiantuntijuutta ja taitoa, mitä aloittelevalla opettajalla ei välttämättä ole. Myös motivaatio uran kehittämiseen on vielä korkealla, koska työvuosia on vielä jäljellä. Toisaalta tässä iässä oma opettajuus on mahdollisesti ehtinyt kehittyä jo melko varmalle pohjalle ja tämän vuoksi halu ja kyky kehittää asiantuntijuutta on parhaimmillaan. Iän mukana taas motivaatio uran kehittämiseen saattaa hiipua. Toinen haastateltavista onkin huomannut, että lähellä eläkeikää olevat opettajat eivät lähde enää niin helposti kehittämään uraansa, koska ovat tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen.

Molemmat opettajat toivat esiin oman opetusfilosofian ja sitä kautta asiantuntijuuden muuttumisen Suomen CDG- projektin myötä. Oman opetusfilosofian muokkaaminen on tuntunut raskaalta, mutta on ollut helpottavaa huomata, että muutosta tapahtuu ja täytyykin tapahtua. Koska opettajat arvostavat omaa asiantuntijuuttaan ja osaamistaan, heidän on välillä hankala pysyä taustavaikuttajana. Joissain tilanteissa olisi helpompi vain itse näyttää esimerkkiä. Tässä yhteydessä problematisointi siitä, onko ongelma tunnin toimivuudesta pelkästään opettajan pään sisässä, nousee keskiöön.

Asiantuntijuuden kehittymisessä kollegiaalinen yhteistyö on edellytys ja voimavara sekä teorian että tutkimustulostemme mukaan. Kollegiaalinen yhteistyö auttaa ratkaisemaan ongelmia paremmin, tuo työhön miellekyttä ja opetuksen ongelmakohtiin on helpompi kokeilla uusia toimintatapoja. (Reinken 1998, 3; Sahlberg 1998, 167–169.) Lisäksi kollegiaalinen yhteistyö mahdollistaa palautteen, tuen ja arvostuksen saamisen sekä keskustelun toisen aikuisen kanssa (Hargreaves 1996, 267; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 143–145). Nämä auttavat selviämään negatiivisista tunteista, turhautumista ja muista vaikeuksista (Sahlberg 1998, 167–169.) Kumpikin opettaja on sitä mieltä, ettei lähtisi toteuttamaan Suomen CDG- mallin kehittelyprojektia yksin, vaan kollegiaalinen tuki sen aikana on välttämätöntä. He nostavat tärkeään arvoon myös yllämainitut teorian kohdat. Mallin kehittelyssä toisen ideat, tuki ja arvostus ovat olleet kantavia voimia, joiden avulla jaksaa eteenpäin.

Molemmat haastateltavat painottavat, että kollegiaalinen yhteistyö ei onnistuisi kenen tahansa kanssa. Mallin kehittäminen vaatii toimivaa yhteistyötä. Toimivan yhteistyön edellytyksiksi opettajat listaavat samanlaisuuden, luottamuksen, vastavuoroisuuden, tasavertaisuuden ja joustavuuden. Teoriassa onkin havaittu, että opettajat, joiden pedagogiset ajatukset ovat lähekkäin toisiaan sekä joilla on teoreettisesti samankaltaista tietopohjaa, pystyvät tukemaan toisiaan työskentelyssä parhaiten (Malinen 2002, 87).

Luukkaisesta (2000) kollegiaalisuus täytyy yhdistää jatkuvaan kehittämiseen ja kokeiluun, jolloin koko ajan etsitään ja arvioidaan mahdollisesti parempia käytänteitä (Luukkainen 2000, 93). Tämä ajatus näkyy selvästi myös Suomen CDG- projektin toteuttamisessa, sillä tutkittavat opettajat pyrkivät viemään liikunnanopetusta uudelle tasolle.

Opettajat nostavatkin esiin tällaisten projektien olevan välttämätöntä työn kiinnostavuuden ja koulun kehittämisen kannalta. Tutkittavat näkevään koulun kehittämisen ja lisääntyvän kollegiaalisuuden olevan tarpeellista.

Kuten aikaisemmin toimme esille, koulun arki näyttäytyi haastatteluiden perusteella hyvin kiireisenä ja jäimmekin miettimään, kuinka tasokasta kollegiaalista yhteistyötä todella päästään tekemään. Opettajat toivat esille, etteivät ole ehtineet pitää varsinaista yhteistä palaveria, vaan projektia on viety eteenpäin nopeiden ideoidenvaihdon avulla. Koska opettajat luottavat toisiinsa ja ovat samanlaisia, tällainenkin käytäntö on saatu toimimaan. Pohdimme kuitenkin, kuinka paljon enemmän ja parempaa tulosta voisi saada aikaa, mikäli opettajilla olisi mahdollisuus tietyn väliajoin pitää palkallisia palaveria.

11.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat suhteellisen uusi puheenaihe suomalaisessa kasvatustieteessä (Eskola & Suoranta 2008, 52). Saadakseen uskottavan tutkimuksen, tutkijan on kuitenkin otettava monenlaisia eettisiä kysymyksiä huomioon työtä tehdessään. Jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävä, tutkimuksenteossa pitää noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Jokaisen tutkijan vastuulla on tuntee yleisesti hyväksytyt tutkimuseettiset periaatteet ja toimia niiden mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 23.) Eskola & Suoranta (2008) kuitenkin muistuttavat, että eettisiä kysymyksiä on olemassa tuhansia, eikä kaikkiin näihin kysymyksiin voi olla olemassa säännöstöä. Näin ollen tutkijan on osattava tehdä ratkaisut itse. (Eskola & Suoranta 2008, 52.)

Hirsjärvi ym. (2004) ovat esittäneet teoksessaan yleisesti hyväksytyt tutkimuseettiset periaatteet ja arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä sekä omaa toimintaamme muun muassa näiden periaatteiden pohjalta. Ensimmäisenä on tärkeää, että tutkija tekee tutkimustaan rehellisesti ja on huolellinen tutkimuksensa jokaisessa vaiheessa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija on tarkka jokaisessa tutkimustyönsä kohdassa. (Hirsjärvi ym. 2004, 24.) Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet tekemään jokaisen tutkimusvaiheen huolellisesti. Esimerkiksi kaikki lähdeviitteet ja lainaukset olemme merkin-

neet asianmukaisesti ja tarkasti. Olemme siis tuoneet tutkimuksessamme selkeästi esille, mikä on meidän sanomaamme ja mikä taas muiden tutkijoiden. Tunnustamme, että ihmillisiä virheitä on luonnollisesti voinut sattua, mutta emme ole tehneet niitä tarkoituksenmukaisesti.

Toisena kohtana Hirsjärvi ym. (2004) mainitsevat, että tukijan pitäisi noudattaa sekä kriteerien mukaisia että eettisesti hyväksyttäviä tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmiä ja sen lisäksi toteuttaa avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaistessaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 24). Olemme toteuttaneet hyväksytyjä menetelmiä parhaamme mukaan tutkimuksessamme ja myös perehtyneet ennen tutkimuksen tekoa mahdollisimman hyvin menetelmistä kertovaan kirjallisuuteen, jotta osaisimme noudattaa niitä käytännössä mahdollisimman hyvin. Koska tutkimuksemme on teoriapohjainen, olemme pyrkineet toteuttamaan tätä näkökulmaa jokaisessa vaiheessa. Esimerkiksi haastattelurungot ja aineiston analyysivaihe on toteutettu mahdollisimman teoriaohjaavasti, jotta tutkimuksemme olisi uskottava. Suurena apuna eettisissä pohdinnoissa on ollut myös se, että olemme tehneet yhdessä tutkimuksen. On helpottavaa, että ongelmakohtissa voi aina yhdessä miettiä mahdollisia ratkaisuja ja peilata omia näkökulmia toisen ajatuksiin.

Hirsjärven ym. (2004) mukaan lähtökohtana tutkimuksessa tulee aina olla ihmisarvon kunnioittaminen (ks myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 128; Eskola & Suoranta, 2008, 56). Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus tiettyyn suojaan. Tutkijan on esimerkiksi selvitettävä tutkittaville, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Sen lisäksi tutkimukseen osallistuminen on oltava tutkittavalle vapaaehtoista ja tutkittavan on tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.) Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla ja tämän takia ihmisarvon kunnioittaminen on ensiarvoisen tärkeä myös meidän tutkimuksessamme. Tutkittavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseemme ja heille annettiin etukäteen tietoa siitä, mitä tutkimme ja millä tavoin. Tutkittavat tiesivät ennen haastatteluja, mitä haastatteluissa tullaan kysymään ja tekemään. Tämän lisäksi heidän oli mahdollista tutustua tarkemmin tutkimuksemme aiheeseen, koska lähetimme heille etukäteen otteita teoriaosuudestamme sähköpostilla. Tutkittavien omaan päätäntävaltaan onkin jäänyt, kuinka tarkkaan he ovat halunneet tutustua tutkimuksemme aiheeseen. Haastatteluiden aikana varmistimme myös sen, että saamme käyttää keräämäämme aineistoa tutkimuksessamme ja kumpikin suostui tähän.

Koska haastateltavia on vain kaksi ja toteutettava projekti on ainutlaatuinen, tiedostamme, että riskinä on haastateltavien tunnistettavuus tutkimuksestamme. Emme ole tutkimuksessamme maininneet tutkittaviemme nimiä, tai koulua, tai muutakaan, mistä tutkittavat henkilöt voisi tunnistaa. Tällä pyrimme siihen, että tutkittavien anonyymiys säilyisi mahdollisimman hyvin.

Hirsjärvi ym. (2004) mainitsevat, että on tärkeää suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimus mahdollisimman yksityiskohtaisesti noudattaen tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia (Hirsjärvi ym. 2004, 24). Mielestämme olemme kuvanneet jokaisen tutkimuksemme kohdan selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksestamme käy ilmi esimerkiksi, miten olemme aineistomme keränneet ja analysoineet, mikä on tutkimuksemme tavoite ja tutkimuskysymykset ja millaisia tuloksia olemme saaneet.

Eettiset kysymykset ovat tutkimuksenteossa mielestämme oleellisia, mutta samalla myös haastavia. Eskola & Suoranta (2008) toteavat, että eettisten ongelmien tunnistaminen ennakkoon vaatii tutkijalta sekä ammattitaitoa että ammattietiikkaa (Eskola & Suoranta 2008, 59). Tiedostamme, että meillä ei ole tutkijan ammattitaitoa pohjallamme, mutta olemme kuitenkin pyrkineet tekemään kaikki ratkaisut mahdollisimman rehellisesti ja järkeä käyttäen. Eettisten kysymysten pohtiminen helpottuu varmasti kokemuksen myötä ja tämän tutkimuksen kautta olemmekin oppineet paljon uutta.

11.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa pyritään usein saamaan objektiivista tietoa, mutta ihmisiä tutkittaessa objektiivisuus nousee usein ongelmaksi. On hyvä tiedostaa, että ihmiset saattavat esittää yleisesti hyväksytyjä vastauksia ominaan, vaikkeivät olisikaan oikeasti sitä mieltä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132.) Teimme haastattelut opettajien koululla ja tällä pyrimme takaamaan haastateltaville mahdollisimman tutun, mukavan ja rauhallisen paikan kertoa näkemyksistään. Haastatteluille oli varattu tarpeeksi aikaa, jotta haastateltavat saisivat kiireettä kertoa ajatuksistaan. Lisäksi koetimme antaa keskustelun edetä haastateltavan ehdolla keskeytyksittä. Näillä toimilla pyrimme poistamaan ulkoiset jännitteet, kuten esimerkiksi vieras paikka, jotka saattaisivat vaikuttaa vastausten totuudellisuuteen.

Emme usko, että opettajilla olisi ollut tarvetta kaunistaa asioita meille, tai vastata kysymyksiin totuuden vastaisesti. Opettajat kuitenkin toteuttavat projektia, jonka lopputulos ei ole vielä selvillä, joten vastausten keksimiseen ei olisi mitään tarvetta, eikä yleisesti hyväksytyjä malleja asiasta vielä edes ole. Lisäksi mielestämme haastatteluiden paikkaansa pitävyyttä lisää opettajien toteamus, että projektin epäonnistuminenkin olisi tulos.

Tuomi & Sarajärvi (2002) nostavat esiin myös tutkijan puolueellisuuden. Tutkija luo tutkimusasetelmat sekä tarkastelee tietoja aina persoonana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tunnustamme sen mahdollisuuden, että olemme saattaneet tulkita joitakin asioita virheellisesti oman esiyymmärryksemme pohjalta. Kaikista eniten tutkija vaikuttaa tutkimukseen analyysiä tehdessään. Tutkijan on luotava yhdistäviä luokkia ja päätettävä, mitkä asiat kuuluvat samaan luokkaan. Tässä kohdassa saattaa olla, että olemme tiedostamattamme tulkinneet jonkin asian väärin. Käytimme analyysivaiheeseen paljon aikaa ja toisaalta luotettavuutta tuo mielestämme se, että teimme analyysia sekä itsenäisesti että yhdessä. Näin ollen pääsimme keskustelemaan ja vertailemaan kriittisesti tehtyjä valintoja ja tulkintoja. Lisäksi pyrimme vähentämään omaa tulkintaamme keräämällä aineistoa monella eri tavalla.

Tarkastellessamme tutkimuksemme luotettavuutta käytämme Latomaan (2005) esittämiä kriteerejä tutkimuksen luotettavuuteen ymmärtävän psykologian näkökulmasta. Ymmärtävässä psykologiassa tutkimuskohteena on mieli ja tutkimusmetodina on tutkittavan ja tutkijan välinen dialogi. Ymmärtävä psykologinen tutkimus perustuu täysin tutkittavan haluun ja kykyyn kertoa omista tuntemuksistaan ja ajatuksen liikkeistään. Olennaisessa osassa on myös tutkija, joka pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkijan taitavuus ja haastateltavan maailman sisään pääseminen ymmärtääkseen tätä ovat tutkimuksen onnistumisen kannalta keskiössä. (Latoma 2005, 77.) Näemme, että meidän tutkimuksessamme on samankaltaiset lähtökohdat ja perusteet. Tutkimuksemme on riippuvainen tutkittavien kyvystä ilmaista subjektiivisia tuntemuksiaan ja meidän kyvystä ymmärtää niitä. Siksi mielestämme onkin relevanttia käyttää Latomaan kriteerejä tutkimuksen luotettavuudesta.

Tutkimuksemme tarkoitus ei ole yleistää tutkimuksemme tuloksia eikä se Latomaan (2005) kriteerien mukaan ole edes usein tarpeellistakaan (Latomaa 2005, 77). Pyrkimyksenämme on yleistää tutkimus koskemaan tutkimusjoukkoa, eli tutkittavia henkilöitämme. Tämän uskomme tehneemme vakuuttavasti tuomalla esiin tutkittavien samankaltaiset näkemykset asioihin. Aineiston ja teorian perusteella olemme pohdinnassa tehneet päätelmiä, jotka olemme pyrkineet perustelemaan hyvin ja ymmärrettävästi. On hyvä huomata, että emme pidä päätelmiä totuuksina vaan oletuksina, sillä teoreettisesti pätevää, yleistettävää tietoa ei meidän aineiston pohjalta pysty muodostamaan.

Tutkimuksessa saattaa esiintyä erilaisia ongelmakohtia tai virhelähteitä. Niitä voidaan Latomaan (2005) mukaan tarkastella tutkimuksen etenemisen ja tutkittavaan, tutkijaan ja tutkimukseen liittyvistä virhelähteistä. Tutkimuksen etenemistä arvioitaessa on hyvä kiinnittää huomio, ovatko tutkittavan kertomat asiat ja hänen kokemuksensa todella linjassa keskenään. Myös tutkittavan halu kertoa tutkittavasta asiasta on oleellista. Toisaalta taas täytyy kiinnittää huomio tutkittavan kykyyn ymmärtää tutkittavaa. Pystyykö tutkija todellisuudessa ymmärtämään, mitä tutkittava on kokenut? Tutkittavan kyky ja halu erotella oma esiymmärrys tutkittavan kokemuksesta nousee myös keskiöön. Ongelmakohtaksi nousee vielä tämän jälkeen tutkijan taitavuus tuoda sanoiksi ymmärtämänsä siten, että se vastaa tutkittavan kokemusta. (Latomaa 2005, 78–80.)

Toimme menetelmäosiossa jo esiin uskomme haastateltavien todenpuhumiseen. Heillä ei mielestämme ole tarvetta puhua omien kokemustensa vastaisesti. Olemme sitä mieltä, että tutkittavien haastatteluissa tuoma kanta mallin mahdollisen toimimattomuuden hyväksymisestä tukee tätä väitettä. Muutenkin tunnelma haastatteluissa oli näkemyksemme mukaan rento ja vapaa. Tutkittavat halusivat kertoa ja kertoivat mielellään kokemuksistaan. Emme kokeneet, että tutkittavat olisivat missään vaiheessa olleet kiusaantuneita tai epäroineet sanomisiaan. Tutkittavat kuvasivat prosessia monesta eri näkökulmasta ja toivat mukaan projektin aikana olleita tunnetiloja. Toki tiedostamme sen, että kaikkea kokemusta ei välttämättä aina saa puettua sanoiksi, eivätkä tutkittavat välttämättä tulleet haastatteluissa sanoneeksi kaikkea oleelliseksi kokemaansa. Pyrimme kuitenkin auttamaan tutkittavien pohdintaa ja takaamaan, että he kertoisivat meille mahdollisimman paljon antamalla heille haastattelurungon yksilöhaastatteluun etukäteen ja pyytämällä valmistautumaan miellekarttojen avulla haastatteluihin. Lisäksi mie-

lestämme annoimme haastateltavien kertoa mahdollisimman vapaasti ja omin sanoin vailla keskeytyksiä kokemuksistaan.

Tutkijoina omaa ymmärrystämme opettajien kokemuksiin lisäsi mielestämme meidän tutustuminen projektiin jo sen alkuvaiheessa ja perehtyminen CDG- malliin. Lisäksi olimme projektin alkuvaiheessa mukana kahdessa palaverissa ja näimme viestiketjuja, joita yliopiston professori, opettajat ja John Quay olivat vaihtaneet. Tämä auttoi meitä ymmärtämään projektin laajuutta ja ongelmakohtia, sekä pääsemään sisälle projektissa puhuttaviin asioihin. Luullaksemme projektissa sisällä oleminen auttoi meitä huomattavasti ymmärtämään paremmin, mistä opettajat puhuivat. Omasimme yhteistä kokemuspintaa. Toisaalta tämä saattoi myös vaikeuttaa tutkimuksemme tulkintaa ja ymmärtämisprosessia. Oman esiyymmärryksen erottaminen tutkittavan kokemuksesta on haastavampaa, kun itse on sisällä projektissa ja muodostanut siitä tietynlaisia mielipiteitä. Esiyymmärryksemme vaikutusta mielestämme saimme poistettua hyväksyttämällä tutkittavilla yksilöhaastatteluista tehdyt luovuusprofiilit, SWOT- analyysien avulla sekä tekemällä analyysiosion työparina. Mielestämme luotettavuutta lisää, etteivät tulokset ole vain yhden ihmisen tekemä tulkinta ja pyrkimys ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, vaan kahden tutkijan yhdessä pohtima kokonaisuus.

Tutkimuksen pätevyyttä arvioitaessa voidaan nostaa esiin metodien luotettavuus ja tutkimuksessa esitettyjen väitteiden uskottavuus. Luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon ontologinen, epistemologinen, teoreettinen ja metodinen relevanttius. Kriteerien tulisi olla keskenään sopusoinnussa. On myös pohdittava tutkijan tekemien valintojen oikeellisuutta. (Latomaa 2005, 81–82.) Olemme tutkimuksemme filosofiaosassa pyrkineet tuomaan esiin omat käsityksemme tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista. Ihmistutkimuksessa tieto ja oleminen on nähdäksemme subjektiivista ja yksilön kokemuksista ja näkemyksistä riippuvaista. Yksilöön taas vaikuttaa hänen ympärillään oleva yhteisö ja sen tavat, arvostukset ja normit. Ihmistieteissä subjektiivisuus leimaa tutkimusta koko tutkimuksen ajan, toisaalta tutkittavan toisaalta tutkijan näkökulmasta. Esiyymmärryksen tiedostamisella voidaan yrittää rajata tutkittavan oman tulkintaa. Myös teoriastamme nousee yhteisön vaikutus yksilöön sekä yksilön toimintaan. Luovuuteen, suunnitteluun sekä asiantuntijuuteen vaikuttavat yksilön omat kokemukset mutta myös ympäröivä todellisuus, ihmiset ja tilat. Näkökulmina tässä tapaus- tutkimuksessa ne ovat mielestämme edellä esitetyn takia toimivia, mutta myös oleellisia

tutkittavan tapauksen kannalta. Aineiston kerääminen haastattelemalla, pyytämällä tutkittavia tuottamaan miellekartat ja SWOT- analyysit sekä hyväksymään analyysissa tehdyt luovuusprofiilit tukevat kaikki mielestämme näkemystä siitä, että tieto on subjektiivista ja ihmisen kokemuksista lähtevää. Haastattelemalla koimme saavamme opettajista mahdollisimman paljon irti. Olisimme voineet pyytää heitä kirjoittamaan kokemuksistaan, mutta todennäköisesti kiireisessä koulun arjessa kirjoitetusta tekstistä olisi tullut paljon vähemmän tietoa kuin haastattelun avulla kerätystä aineistosta.

Tutkimuksen uskottavuuteen ja sen arvioimisessa Latomaa (2005) käyttää apunaan neljää kriteeriä: tulkinnan yhtenäisyyttä, tulkinnan vastaavuutta ja kattavuutta, tulkinnan seuraamuksia ja yhteisymmärrys tulkinnasta. Uskottavuutta perusteltaessa voidaan nojata rationaalsiin ja loogisiin perusteluihin, teoreettisiin perusteluihin tai empiirisiin perusteluihin. Mitä useampaan perusteluun pystytään tukeutumaan, sitä uskottavammaksi tutkimusta saadaan. (Latomaa 2005, 82–84.)

Tutkimuksessamme olemme koko aineiston avulla pyrkineet luomaan tutkittavien kokemuksesta mahdollisimman realistisen tulkinnan. Analyysivaiheessa jo aiemmin tuomien useiden menetelmien ja tutkittavilta varmistamisen avulla pyrimme muodostamaan mahdollisimman uskottavan ja totuudenmukaisen tulkinnan tutkittavasta tapauksesta. Teoriapohja tukee mielestämme aineistoa ja siitä nousseita asioita. Olemme pohdinnassa pyrkineetkin perustelemaan esiin nousseita näkökulmia sekä teorian että empirian näkökulmasta. Pohdinnassa liittäessä asioita toisiinsa ja muodostaessamme kuviota käytimme loogista päättelyä, jonka pyrimme tekemään mahdollisimman näkyväksi. Loogisen päättelymme tueksi toimimme sekä teoriasta että aineistosta nousseita asioita osoittamaan myös lukijalle näkemäämme yhteyttä käsitteiden välille. Yleisesti olemmekin pyrkineet tekemään tutkimuksessamme kaiken avoimesti ja perustelemaan jokaisen valintamme, jotta tutkittava saisi hyvän käsityksen tutkimuksen kulusta ja sitä kautta myös luotettavuudesta.

11.6 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuskysymyksiä

Tutkimuksellamme on ollut merkitystä niin meille itselle kuin tutkittaville opettajillekin. Opettajat näkivät hyödylliseksi pysähtyä pohtimaan omaa ajatteluaan ja työskentelyään. Samalla he saivat myös aikaa jakaa ajatuksia keskenään. Tutkijoina ja aloittelevi-

na opettajina saimme tietoa kollegiaalisessa yhteistyössä tehtävästä projektityöskentelystä ja sen mahdollisuuksista, sekä erilaisen näkökulman liikunnanopettamiseen.

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että kollegiaalista yhteistyötä pitäisi hyödyntää enemmän tulevaisuudessa, sillä se näyttäisi parantavan sekä suunnittelu- että luovusprosessia. Opettajien pitäisikin olla valmiita rohkeasti kokeilemaan ja kehittämään uusia ideoita ja muokkaamaan omaa opetusfilosofiaansa, koska tämän avulla omaa asiantuntijuuttaan pystyy kehittämään. Tutkimusaineistossamme ilmeni, että erilaisten projektien ja asiantuntijuuden kehittämisen myötä pystytään luomaan mielekkyyttä ja vaihtelua opetus-työhön.

Uudenlainen liikunnanopetus on tutkimuksemme keskiössä ja Suomen CDG- mallin avulla voidaan mahdollisesti löytää ratkaisuja osaan tämänhetkisistä liikunnanopetuksen ongelmista. Opettajan olisi hyvä pohtia kriittisesti omaa liikunnanopetustaan ja antaa mahdollisuus uusille näkökulmille, vaikka se voi vaatia itseltä enemmän työtä. Vaivan- näön avulla voi kehittää paitsi omaa asiantuntijuuttaan myös luoda oppilaille parempia oppitunteja. Tutkimuksemme pohjalta mielestämme opettajien koulutuksessa olisi hyvä tuoda rohkeasti esiin uudenlaista ajattelutapaa ja antaa konkreettisia keinoja, kuten Suomen CDG- malli, opettamisen avuksi.

Yleisesti ottaen teimme näkyväksi, kuinka paljon ison projektin kehittäminen vaatii aikaa ja resursseja opettajilta koulun kiireisessä arjessa. Tutkimuksessamme on myös nähtävissä uudenlaisten näkökulmien yhdistelyä. Teoriassa on puhuttu samaan aikaan pääkäsitteistämme (suunnittelu, luovus, asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö), mutta ne on esitetty vain yhden pääkäsitteen näkökulmasta. Aikaisemmin ei olekaan tutkittu pelkästään juuri näiden pääkäsitteiden välistä suhdetta toisiinsa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että pääkäsitteet pystytään yhdistämään ja niillä on vahva vaikutus toisiinsa.

Meidän tutkimuksellamme on tarkkaan rajattu näkökulma ja sen lisäksi pieni otanta. Näimme tärkeäksi saada syvällistä tietoa tutkimastamme aiheesta, sen vuoksi päädyimme tekemään tarkkaan rajattua tapaustutkimusta. Meidän osuutemme projektista on varsin pieni ja siinä riittäisi vielä paljon tutkittavaa. Myös teoriamme pohjalta pystyy mie-

lestämme löytämään uusia tulokulmia aiheeseen. Esimerkiksi esittämämme kuvio 1:n toimivuutta voisi testata laajemmassa mittakaavassa.

Tässä tutkimuksessa selvitimme, millaisena luovuus- ja suunnitteluprosessi näyttäytyy kahden luokanopettajan mielestä CDG- projektissa ja millaista on asiantuntijuus ja kollegiaalinen yhteistyö kahden luokanopettajan mielestä CDG- projektissa. Kumpikin tutkimuksessamme mukana olleista opettajista oli miehiä ja liikuntatieteellisen käyneitä. Tämän takia olisi mielenkiintoista selvittää, vaikuttaisiko tutkimustuloksiin, jos mukana olisi kummankin sukupuolen edustajia ja enemmän osallistujia. Mielenkiintoista olisi myös tietää, mitä liikuntaan erikoistumattomat opettajat ajattelevat mallista, tai millaisena heidän suunnittelu – ja luovuusprosessit näyttäytyisivät. Koska suunnittelu- ja luovuusprosesseihin kuuluu olennaisena osana syklistyys, voisi myös selvittää, onko eksperttiopettajan syklien kierto nopeampaa ja monisäikeisempää verrattuna noviisiopettajaan.

Suomen CDG- projektin toteutumisen tutkimuksissa voisi ottaa huomioon myös erilaisia näkökulmia. Kun Suomen CDG- projekti valmistuu, yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi selvittää, miltä näyttää kokonainen malli, miten se toimii käytännössä ja millaisia ajatuksia se herättää sitä toteuttavissa opettajissa. Myöskään oppilaiden näkökulmaa Suomen CDG- mallista ei ole tutkittu, joten tältä saralta riittäisi moniakin jatkotutkimuskysymyksiä. Mielestämme olisi tärkeää selvittää esimerkiksi se, mitä mieltä oppilaat ovat uudesta liikunnanopettamisen mallista ja millaisia liikuntatunnit heidän mielestään ovat. Toisaalta olisi myös erittäin mielenkiintoista vertailla oppilaiden taitoja ja motivaatiota CDG- mallin mukaista opetusta saaneiden ja perinteisen opetuksen käyneiden kesken. Tällaisessa tutkimuksessa voisi esimerkiksi selvittää, onko oppilaiden motivaatio erilaista, tai eroavatko oppilaiden motoriset perustaidot sen mukaan, millaista opetusta on saanut.

Tutkimuksessamme keskityimme Himbergin (2003) mallin neljästä osiosta ensimmäiseen, eli suunnitteluun. Jatkotutkimuksen avulla voisi selvittää muiden pääkäsitteidemme, luovuuden ja kollegiaalisen asiantuntijuuden linkittymistä kolmeen muuhun osioon. Oletamme, että myös muilla näistä vaiheista voitaisiin löytää yhteys kehittyvän asiantuntijuuden kanssa.

Lähteet

- Amabile, T.M. & Hennessey, B. A. 2010. Creativity. Teoksessa *Annual Review of Psychology*. Vol. 61. 569–598. Viitattu 17.4.2012.
<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Bogdan, R.C & Biklen S. 2007. *Qualitative research for education. An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Pearson International Edition.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2009. *InerViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage. Second edition.
- Chriban, J. T. 1996. *Interviewing in Depth: the Interactive-relational Approach*. Los Angeles: Sage.
- Collin, K. & Billet, S. 2011. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY: Helsinki. 211–227.
- Craft, A. 2006. *Creativity in schools tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- DeZutter, S. & Sawyer, K. 2010. Jaettu luovuus. Teoksessa (toim.) K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro. 225–241.
- Denzin, N.K. 1978. *The Research Act*. Chigago: Aldine.
- Engestöm, Y. 1984. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Enkenberg, J. 1998. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaj 2*. Tampere: Tammer-paino. 73–80.
- Eskola J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 26–44.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitunut ja suomentanut I. Nikander.
- Griffey D. C. & Housner L. D. 1999. *Teacher Thinking and Decision Making in Physical Education: Planning, Perceiving, and Implementing Instruction*. Teoksessa C.A Hardy & M. Mawer (toim). *Learning and Teaching in Physical Education*. UK, Falmer Press: London. 203–214.
- Guilford, J.P. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hargadon, A. B. & Bechky, B. A. 2006. When collections of creatives become creative collectives: a field study of problem solving at work. *Organ. Sci.* 17:484–500. Viitattu 19.4.2012.

<http://search.proquest.com/docview/213831764/fulltextPDF?source=fedsrch&accountid=11774>.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived Collegiality and the Culture of Teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. Tampere: Career Development Finland. 263–289.
- Haynes, A. 2010. Lesson planning and preparation. London: Continuum International Publishing
- Heidegger, M. 2010. Studies in continental thought: Being and truth. Bloomington: Indiana University Press. Kääntänyt: Fried, G & Polt, R. Viitattu 4.9.2012
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action>
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 94–113.
- Heikkilä, J. 1999. Creativity as a resource for the change agent. Teoksessa S. Aho ja J. Heikkilä (toim.) Change agent teacher: a sprout of creativity. Turku: Department of Teacher Education in Turku. 43–92.
- Herbert, A. 2010. The pedagogy of creativity. New York: Routledge.
- Heritage, J. 2010. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press 9.painos. (alkup. 1984)
- Himberg, C, Hutchinson, G, Russel, J. 2003. Teaching Secondary Physical Education. Preparing Adolescents to Be Active for life. USA: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko J., & Kosunen, T. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY. 202–226.
- Jeronen, E. 2000. Biologian opetus ja sen suunnittelu. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen ja I. Palmberg (toim.) Biologia eläväksi: biologian didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 47–92.
- Jensen, E. & Nickelsen, L. 2008. Deeper learning: 7 powerful strategies for in-depth and longer-lasting learning. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Karila, K. & Ropo, E. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. 1997. Teoksessa J. Kirjonen., P Remes. & A. Eteläpelto. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 149–156.
- Kilbourne, J. R. 1998. Rebuilding the bridge between physical education and creativity. Journal of physical education, recreation & dance. 59–60. Vuosikerta 69. 1998 may/june. Viitattu 22.8.2012.
<http://search.proquest.com/docview/215765481/fulltext?source=fedsrch&accountid=11774>.

- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen., P Remes. & A. Eteläpelto. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 11–24.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä: suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Karisto.
- Laine, M., Bamberg, J. Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–41.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 28–45.
- Lantz, A. 1993. Intervjumetodik: den Professionellt Genomförda Intervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Launis, K. & Engeström, Y. 2005. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto. & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 64–81.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. ja Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 17–88.
- Latvala, E., & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY. 21–43.
- Lavin, J. 2008. Creative Approaches to Physical Education: Helping children to achieve their true potential. London: Routledge.
- Lehtinen, E. & Palonen T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen., P Remes. & A. Eteläpelto. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 103–120.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Dart, B 1996. How the School Improvement Strategies of Transformational Leaders Foster Teacher Development. Teoksessa P. Ruohotie & P. P Grimmett (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. Tampere: Career Development Finland. 115 – 147.
- Levin, C. 2008. Creativity in the school context. Lund: Department of Psychology. Lund University.
- Levävaara, H. 2006. Luovuuteen kannustavat opetusmenetelmät. Teoksessa M-L Visanti, Järnefelt, H., Bäckman, P. & Sinko, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Opetushallitus. 28 – 32. Viitattu 30.1.2012, <http://www.techologia.ee/luovuuspedagogiikka.pdf>.
- Lindroos, J.E. & Lohivesi, K. 2010. Onnistu strategiassa. Juva: WSOY.
- Luukkainen O. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. 2000. Helsinki: Hakapaino oy.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta: epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila

- & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 63–92.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski:Gummerus.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. New York: Macmillan College. 4. Painos.
- Nicolic, V & Cabaj, H. 2000. Am I teaching well: self-evaluation strategies for effective teachers. Toronto: Pippin.
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammerpaino. 31–44.
- Osborn, A. F. 1957. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. 10. Painos. New York: Scribner.
- Opetushallitus. Viitattu 18.10.2012
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/swot-analyysi
- Packard, N & Race, P. (toim.) 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. Järvenpää: Yrityssanoma, Solver Kotkaset. Kääntänyt: Oittila, L.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloviemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro. 13–37.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Sage publications. 3. painos.
- Piekkari R. & Welch C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Helsinki:JTO,Hansapirt. 183–196.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki:JTO, Hansaprint. 114–125.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, Hansaprint. 11–27.
- Quay, J. 2009/2010. Smarter with games in physical education. Active Education, 20(Dec/Jan). 48–50.
- Quay, J. & Peters, J. 2008. Skills, strategies, sports, and social responsibility: reconnecting physical education. Julkaisussa Journal of Curriculum Studies 40:5. Lontoo: Routledge. 601–626.
- Quay, J. & Peters, J. 2007. Connected: Really connecting physical education and physical activity. Teacher: The National Education Magazine, 177, 4–7.

- Reinken B. 1998. System of collegiality: a theory of professional collegial relationship in secondary schools.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä:PS-kustannus. 158–169.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Schempp, P. G. 2003. Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road Excellence. USA:Human Kinetics.
- Silverman, D. 2005. Doing Qualitative research. Second Edition. London:Sage.
- Siekinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 45–60.
- Stake R. 2000. Case Studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second Edition. London:Sage. 435–454.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa:Tammi.
- Tynjälä P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto. & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 160–180.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa K. Collin, S. Paloviemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. WSOYpro: Helsinki. 79–95.
- Uusikylä, K. 1999. Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus. 42–55.
- Uusikylä & Atjonen 2000. Didaktiikan perusteet. Juva:WSOY.
- Uusikylä, K. 2006. Mitä luovuuspedagogiikka on? Teoksessa M-L Visanti, Järnefelt, H., Bäckman, P. & Sinko, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki:Opetushallitus. 4-8. Viitattu 30.1.2012, <http://www.techologia.ee/luovuuspedagogiikka.pdf>.
- Valtonen, A. Ryhmäkeskustelut - Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Watts, M. 2011/5. Philosophy of Heidegger. Durham: Acumen.
- Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. Boston: Pearson Allyn and Bacon cop.

Liitteet

LIITE 1. Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta

Hei!

Olemme ne kaksi tiistain palaverissa mukana ollut graduntekijää. Kiitos vielä hirveästi ajatuksia herättävästä ja mielenkiintoisesta palaverista.

Lähestymme vielä näin henkilökohtaisesti graduumme liittyvillä asioilla. Tarkoituksenamme on tutkia gradussamme opettajien suunnitteluprosessia luovuuden näkökulmasta. Lähestymistapamme on nimenomaan tapaustutkimus CDG-mallista. X (projektissa mukana ollut yliopiston tohtori) on lupautunut ohjaamaan meidän graduamme ja pohdimme yhdessä, voisitko osallistua tutkimukseemme yhtenä tutkimushenkilönä.

Tarkoituksena olisi tutkia kahden opettajan ajattelun muutosta. Aineiston keräisimme haastattelemalla sekä kirjallisesti. Pyytäisimmekin, mikäli suostut tutkittavaksi, täyttämään vapaamuotoista päiväkirjaa projektin aloittamisen suunnitteluprosessista, jota tapahtuu tällä hetkellä ja tästä eteenpäin. Täyttäminen voisi olla esimerkiksi sellaista, että kirjaa päivämäärän ja muutamalla ranskalaisella viivalla tai kuviolla ajatuksia ylös. Korostamme vapaamuotoisuutta. Käyttäisimme päiväkirjoja apuna haastattelussa sekä tutkimusaineistona. Haastattelu ajoittuisi todennäköisesti tammikuulle.

Olisimme erittäin kiitollisia, mikäli suostuisit tekemään yhteistyötä kanssamme. Annamme mielellämme lisää tietoa, mikäli sinulla heräsi jotain kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin,

Susanna Uusi-Maahi ja
susanna.uusi-maahi@jyu.fi

Pauliina Mustonen
pauliina.s.mustonen@student.jyu.fi

LIITE 2. Teemahaastattelun ohjeistus

Teemahaastattelun ohjeistus

Alustus: Tämä vaihe koskee ideointi ja luovuusprosessia, joka tapahtuu pään sisässä eli ei vielä teidän yhdessäkin tekemää konkreettista suunnittelutyötä. Tärkeintä ovat nyt omat henkilökohtaiset tuntemukset ja ajatukset prosessin ihan alkuvaiheesta siihen pisteeseen, kun idean palaset loksahdivat kohdalleen.

Pyytäisimme sinua valmistautumaan haastatteluun tekemällä kustakin otsikosta erilliselle paperille ajatuskartan, johon sisällytät konkreettisia ideoita sekä tuntemuksia. Tämä helpottaa valmistautumista haastatteluun ja käytämme tuotoksia myös gradun aineistona, joten toivomme, että käyttäisit niiden tekemiseen kiireestä huolimatta hetkisen aikaa ja ajatusta. Lähettäisitkö tuotoksen meille paria päivää ennen haastattelua sähköpostiin.

1. Kiinnostuksen herääminen/ ongelman havaitseminen
2. Divergoiva ajattelu/ erilaisten ideoiden pyörittely
3. Ahaa-elämys/ Merkitykselliset kokemukset idean kehittämisessä
4. Idean kriittinen arviointi tulevan toteutuksen kannalta

Jos haluat kysyä jotain tarkennuksia otsikoista tai muusta ohjeistuksesta, voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse. Pyrimme vastaamaan mahdollisimman pian. Kiitos ajastasi ja panoksestasi jo etukäteen!

Terveisin,

Pauliina Mustonen
pauliina.s.mustonen@student.jyu.fi

Susanna Uusi-Maahi
susanna.m.uusi-maahi@jyu.fi

LIITE 3. Yksilöhaastattelun runko

Haastattelurunko

Alustus: Tämä vaihe koskee nyt enemmän nyt ideointi – ja luovuusprosessia, joka tapahtuu pään sisässä. Eli ei vielä teidän yhdessäkin tekemää varsinaista konkreettista suunnittelutyötä. Tärkeintä on nyt omat tunteukset ja ajatukset prosessin ihan alkuvaiheesta siihen pisteeseen, kun idean palaset loksahdivat kohdalleen.

Luovuus

1. -2.Vaihe (1. valmistautuminen, kiinnostuksen herääminen 2. Divergoiva ajattelu, monta uutta ideaa)

- Mistä kaikki alkoi, miksi lähdit projektiin mukaan?
- Oliko jotain muita ratkaisuja/projekteja, joita olisi voinut harkita? Vai olisiko vaihtoehtona ollut jatkaa, kuten ennenkin.
- Miksi päädyit tähän ja mitä kautta tämä löytyi?
- Millaiselta tuntui lähteä luomaan kokonaan uutta (raamit on, mutta eipä juuri muuta) ?
- Miten paljon idea oli alkuvaiheessa mielessä? Koitko stressiä esimerkiksi koulutyön ja idean yhteensovittamisessa?
- Miltä tuntui opettaa ”vanhalla tavalla” kun täysin uusi idea on muotoutumassa päässä, muttei vielä kykene siirtämään sitä opetukseen.
- Millaisia tunteita ideointi herätti? Miten tunteet vaikuttivat?

2. Kolmas vaihe (”ahaa”- elämys)

- Mitkä olivat merkityksellisiä kokemuksia idean kehittelyprosessissa , sekä negatiiviset että positiiviset
 - o Koetko, että kirjallisuuteen perehtymisestä oli hyötyä?
 - o Koetko, että keskusteluista kollegoiden, tai muiden henkilöiden kanssa oli hyötyä
 - o Keskusteluista yliopiston tohtorin tai Johnin kanssa?
 - o Koulun YT-hetkistä?
- Oliko selkeitä käännekohtia, jos kyllä, miltä asian havaitseminen tuntui?
- Onko tullut hetkiä, jolloin idean kehittely ei ole edennyt yrityksistä huolimatta? Miltä tämä tuntui?
- Joutuiko jossain vaiheessa ottamaan ”peruutusvaihteen päälle” ja miettimään joitain asioita uudestaan? Miltä tämä tuntui?
- Miten koet, että muu työ vaikuttaa idean kehittelyyn?

4. Neljäs vaihe (kriittinen arviointi, toimivuus)

- Mikä on helpottanut projektin etenemistä (koulun tuki, muiden opettajien tuki) ?
- Mikä taas on hankaloittanut projektia (aikataulut, muut työt) ?

- Milloin ideointia on tehdään (rajoittuuko työaikaan, vai onko mielessä vapaa-ajallakin) ?
- Kun idea alkoi hahmottua, pystyikö idean toimivuuteen luottamaan täysin? Perustelee, minkä takia.
- SWOT:n täyttö

LIITE 4. Yhteishaastattelun runko

ASiantuntijuus

Miksi päädyitte tekemään yhteistyötä?

Millaista asiantuntijuutta olette tarvinneet prosessin aikana?

- *Miten asiantuntijuus liittyy a)tietämykseen b) ongelmanratkaisuun c) luovuuteen*
- *Teoriassa kerrotaan, että opettajan asiantuntijuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: opetustekninen taitavuus, kyky soveltaa teorioita ja kykyä analyyttiseen sekä ammatilliseen ajatteluun. Mitä mieltä olette näiden kolmen kohdan tärkeydestä tässä prosessissa?*
- *Miten omaa asiantuntijuutta pystyi hyödyntämään prosessissa?*

Mitä on Jonin/Samulin asiantuntijuus? Oletteko samaa mieltä?

- *Miten toisen asiantuntijuutta pystyi hyödyntämään prosessissa?*

Kuvatkaa kollegiaalista yhteistyötänne mallin kehittämisessä?

- *Mitä on antanut? Edut ja haitat?*
- *Jos tiimissä olisi muitakin opettajia, mitä haasteita tulisi?*
- *Millaista kollegiaalista yhteistyötä olette prosessissa tehneet? → Teoriassa tuodaan yhteistyömuodoiksi: opettamista ja kasvattamista koskeva keskustelu, opetuksen seuraaminen ja siitä keskustelu, ongelmien ratkaiseminen ja opettajien keskinäinen valmennus. Onko prosessissa esiintynyt ja mitä mieltä niiden tärkeydestä?*
- *Millaisena koette yhdessä suunnittelun verrattuna yksin tehtävään suunnitteluun? → kollegiaalisen yhteistyön tärkeys? (toinen korosti toinen käsitti yhteistyökäsitteen ehkä intensiivisemmäksi eikä kokenut sitä niin tärkeänä?)*

Tarvitseeko mallin toteuttaminen luovuutta opettajalta?

Kollegiaalisen yhteistyön laatu? Tyytyväisyys kollegiaalisuuteen? (SWOT)

Suunnittelu

Millainen teidän suunnittelu/innovaatioprosessi on ollut?

- *Oppilaslähtöisyys on mielestänne tärkein pääkäsite mallissa. Miten olette ottaneet sen huomioon mallin ja tuntien suunnittelussa? Onko tunneilta tulleella palautteella ollut vaikutusta?*
- *Mikä on päämäärä? (Mallin ja tunti/jaksosuunnitelman näkökulmat)*
- *Millaista tavoitteiden asettaminen oli?*
- *Millaisena näette tämän hetkisen mallin tilanteen?*
- *Ovatko suunnittelukäytänteet muuttuneet? Miten?*

TULEVAISUUS

Teorian mukaan kun koulua halutaan kehittää, tarvitaan yhä laajempaa kollegiaalisuutta. Opettajien yhteisellä suunnittelulla on tärkeä merkitys opettajan ja myös opetuksen kehittämisenä. Mitä mieltä olette väitteestä tulevaisuuden kannalta?

Luotatko siihen, että malli toimii ensi lukuvuotena? Miksi?

- *Entäs pidemmällä tähtäimellä?*
- *Miten asiantuntijuutta (omaa ja kollegiaalista) voi hyödyntää tulevaisuudessa?*

Sanotte molemmat, että mallin tulisi helpottaa liikuntaan erikoistumattomien opettajien opetusprosessia. Miten perustelette tämän? (Onko hankala suunnitella tunteja ja neuvoa oppilaita tunneilla, jos ei ole ymmärrystä lajitaidoista/motorisista perustaidoista ja niiden linkittymisestä toisiinsa?)

LIITE 5. SWOT -analyysipohja

SWOT- analyysi

VAHVUUDET

HEIKKOUEDET

MAHDOLLISUUDET

UHAT