

Luokanopettajien luovuuskäsitysten näkyminen opetuksessa

Iiro Eira

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eira, Iiro. 2019. Luokanopettajien luovuuskäsitysten näkyminen opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.

Yhtenä koulun ja sen opettajien tehtävänä voidaan pitää luovuuden edistämistä. Tulkinta siitä, mitä luovuus on, tai miten sitä olisi hyödyllistä edistää jää usein opettajien vastuulle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää näkyvätkö luokanopettajien luovuuskäsityksissä tai luovuuden edistämisen painotuksissa olevat erot opettajan opetuksessa. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kuinka luovaa opetusta luokanopettaja toteuttaa. Tutkimuksessa käytettiin laadullista tutkimusotetta. Tutkimusta kartoittava pilottihanke toteutettiin vuosien 2016 ja 2017 välisen talven aikana, ja tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuosien 2017 ja 2018 välisenä talvena. Teemahaastatteluihin ja havainnointeihin osallistui kolme luokanopettajaa. Aineistoa analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajien luovuuden edistämisen painotukset eivät näkyneet opetuksessa yhtä vahvasti kuin heidän haastatteluissaan antamissa vastauksissa. Siihen kuinka luovaa opetusta luokanopettaja kulloinkin toteutti, vaikutti enemmän hänen mielipiteensä itse oppiaineen luovuudesta ja sen arvosta, sekä hänen asiantuntemuksensa itse oppiaineen sisällöistä. Luovan opettamisen toteuttamiseen tarvittaisiin tulosten mukaan enemmän ainakin aikaa, koulutusta ja resursseja.

Luokanopettajien tieto- ja taitopohja oppiaineessa korostui merkittävästi siinä, kuinka luovasti niitä opetetaan. Tämän takia tulisi myös tieto- ja taitopohjan kehittämisen korostua itse opettajankoulutuksessa. Luovaa opettamista edistäisivät myös luokanopettajien jatkokoulutus ja itseopiskelu, sekä niihin liittyvät taidot.

Asiasanat: Luovuuskäsitys, luokanopettaja, luovuus, luova koulu.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	LUOVUUDESTA JA SEN MÄÄRITELMÄSTÄ	8
2.1	Luovuudesta ja sen tutkimuksesta	8
2.2	Luovuuden määritelmästä	9
2.3	Luovasta yksilöstä.....	12
2.4	Luovasta prosessista ja produktista	15
3	LUOVUUDEN EDISTÄMISESTÄ KOULUSSA	19
3.1	Yksilön luovuuden edistämisestä.....	19
3.2	Luovuutta edistävän ilmapiirin luomisesta	22
3.3	Luovuuden edistämisestä koulussa	25
4	OPETTAJIEN LUOVUUSKÄSITYKSISTÄ JA SEN EDISTÄMISEN PAINOTUKSISTA	27
4.1	Luovuuskäsitysten yhtäläisyyksistä ja eroista.....	28
4.1.1	Yhtäläisyydet luovuuskäsityksissä.....	28
4.1.2	Eroavaisuuksia luovuuskäsityksissä	29
4.2	Luovuuden edistämisen painotuksista.....	30
4.2.1	Tehtäväpainotteinen	30
4.2.2	Taitopainotteinen	31
4.2.3	Kasvatuksellispainotteinen.....	32
4.2.4	Luovuuden edistämisen painotuksista	33
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA.....	36

6.1	Tutkimuskohde	36
6.2	Lähestymistapa	36
6.3	Tutkimukseen osallistujat / Tutkittavat.....	37
6.4	Aineiston keruu.....	37
6.5	Aineiston analyysi	39
6.5.1	Luokanopettajien käsityksiä luovista ja vähemmän luovista oppiaineista	39
6.5.2	Havainnoinnit ja niiden kanssa tehdyt haastattelut	39
6.6	Eettiset ratkaisut.....	40
7	LÖYDÖSTEN TARKASTELUA.....	41
7.1	Enemmän ja vähemmän luovista oppiaineista.....	41
7.1.1	Matematiikka	42
7.1.2	Kuvataide	44
7.1.3	Biologia ja luonnontieteet.....	45
7.1.4	Maantiede	48
7.1.5	Musiikki.....	49
7.1.6	Luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden yhtäläisyyksistä	51
7.2	Luovien ja vähemmän luovien aineiden havainnoinneista.....	54
7.2.1	LO1 Kasvatuksellinen painotus, luova kuvataide ja vähemmän luova matematiikka.....	54
7.2.2	LO2 Taito- ja tietopohjainen painotus, luova matematiikka ja vähemmän luova maantieto	58
7.2.3	LO3 Tehtävänannollinen painotus, luova biologia ja vähemmän luova musiikki	61
7.3	Yhteenvedoa havainnoinneista	64
8	POHDINTA.....	65

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
8.1.1 Haastattelut luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden valintojen perusteluista	65
8.1.2 Luovuuden edistämisen painotuksista ja käytännöistä luovissa ja vähemmän luovissa oppiaineissa	68
8.1.3 Luovuuden edistämisestä	69
8.2 Tutkimuksen luotettavuudesta.....	71
8.3 Jatkotutkimushaasteista	72
LÄHTEET	73
LIITTEET.....	78

1 JOHDANTO

Luovuutta voidaan pitää yhtenä vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä (Kansanen & Uusikylä 2002, 59). Samaan aikaan se on kuitenkin ollut taustalla jokaisessa innovaatiossa ihmiskunnan historian aikana (Shoshani & Braun Hazi 2007). Nykyisellään luovuuden ja luovien yksilöiden voidaan katsoa johtavan niin taloutta, yhteiskuntaa, kuin koko ihmislajia (Peck 2010, 85). Ei ole sattumaa, että luovuuden ja innovaatioiden merkitystä korostetaan myös politiikassa, ja että se asetetaan usein myös poliittisten päätösten tavoitteeksi (Uusikylä 2000, 74). Luovuuden merkitys taloudelle on kuitenkin kaksiteräinen miekka, sillä on vaarana, että luovuus nähdään vain sen tarjoaman taloudellisen arvon kautta (Peck 2010, 87). On yhteiskunnan, sekä myös talouden etu, että luovuutta pyritään edistämään mahdollisimman laajasti myös taloudesta suoraan riippumattomissa yhteisöissä ja organisaatioissa.

Luovuus nähdään siis yleisesti positiivisena ja tavoiteltavana asiana. Vaikka luovuudella ilmiönä ei ole yleisesti hyväksyttyä kattavaa teoriaa, tai selkeää määritelmää, voidaan kuitenkin todeta, että on olemassa ympäristöjä, jotka edistävät luovuutta, ja sellaisia, jotka tukahduttavat sen (Uusikylä 2012, 61).

Koska yhteiskunnalle on luovuudesta hyötyä, yhteiskunnan on tärkeää pyrkiä luomaan sellaisia ympäristöjä, jotka edistävät luovuutta. Suomalaisen koulujärjestelmän pyrkimyksenä on olla sellainen ympäristö, joka kykenee edistämään luovuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kouluyhteisöt ja opettajat ovatkin ratkaisevassa asemassa, kun puhutaan luovuuden edistämisestä (Lindh & Tella 1996). Koska opettajilla on suomalaisessa koulujärjestelmässä varsin autonominen asema, voivat hänen omat luovuuskäsityksensä vaikuttaa merkittävästi siihen, millä tavalla hän lähtee luovuutta edistämään.

Siitä, voiko luovuutta opettaa, tai voiko yksilön luovuutta määrällisesti lisätä, ei ole teoriassa yksimielisyyttä. Tämän takia tässä tutkimuksessa käytetään sanaa edistää, sillä se on terminä neutraali, eikä määrittele luovuutta esimerkiksi kyvyksi, jota voidaan suoraan kehittää tai opettaa. Tämä on perusteltua

siksi, ettei selkeää tai kattavaa yleisesti hyväksyttyä teoriaa luovuudesta ole olemassa. (Uusikylä 2012, 61.)

Tätä tutkimusta taustoittavassa pilottitutkimuksessani (Eira 2017) tutkin ja kartoitin luovuuskäsityksiä teemahaastatteluilla. Haastatteluilla selvitin luokanopettajien ajatuksia siitä, miten luovuutta tulisi heidän mielestään koulussa edistää. Haastattelusta saatua aineistoa tarkastelin vielä lisäksi peilaten valalla oleviin luovuusteorioihin. Luokanopettajien luovuuskäsityksissä oli yhteneväisyyksiä, mutta myös eroja. Haastatteluissa annettujen vastausten perusteella muodostui pilottitutkimuksessa kolme toisistaan eroavaa painotusta siitä, kuinka luovuutta pitäisi haastateltujen luokanopettajien mielestä edistää: luokanopettajat painottivat vastauksissaan joko tehtävänantoja, taitojen ja tietojen opettamista, tai kasvatuksellisia keinoja luovuuden edistämiseksi.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitukseni havainnoida kolmea eri luovuuden edistämisen painotusta edustavan luokanopettajan pitämiä oppitunteja, tarkemmin, heidän luoviksi tai vähemmän luoviksi valitsemiensa oppiaineiden oppitunteja. Tämän jälkeen tutkimuksen tarkoituksena on vertailla luokanopettajien opetusta ja arvioida, millä tavalla heidän luovuuskäsitystensä tai luovuuden edistämisen painotustensa erot mahdollisesti näkyvät käytännön opetustyössä. Lisäksi pyrin selvittämään, ilmeneekö opetuksessa eroja heidän valitsemiensa luovan ja vähemmän luovan oppiaineen välillä. Lopuksi haastattelen vielä luokanopettajia kattavan näkökulman rakentamiseksi tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38).

2 LUOVUUDESTA JA SEN MÄÄRITELMÄSTÄ

2.1 Luovuudesta ja sen tutkimuksesta

Luovuutta on tutkittu monen eri tieteenalan näkökulmista käsin. Aivotutkijat selittävät luovuutta oikean aivopuoliskon kautta. Psykologi tarkastelee luovuutta yksilön persoonan kautta. Historioitsija ja sosiologi taas selittävät luovuuden vaihtelua erilaisina aikakausina erilaisten ympäristöjen ja kulttuurien kautta. (Kansanen & Uusikylä 2000, 59.)

Luovuuden ymmärtämistä ilmiönä on häirinnyt sen mystifiointi ja sen yhdistäminen jonkinlaiseen jumalaiseen innoitukseen, joka on tullut ihmisen itsensä ulkopuolelta. Tai sitä on tarkasteltu ennen kaikkea poikkeuksellisten yksilöiden ominaisuutena. Tämä on hidastanut osaltaan luovuuden taustalla olevien kognitiivisten toimintojen ymmärtämistä. (Boden 1992a.) Luovuustutkimus oli aluksi lahjakkuustutkimusta, ja se keskittyi pitkälti älykkyyden tutkimukseen. Vasta 1950-luvulta alkaen suunta kääntyi älykkyystesteillä mitattavasta lahjakkuudesta entistä enemmän kohti luovuuden tutkimusta (Kansanen & Uusikylä 2002, 70). Tuolloin J.P. Guilford piti kuuluisan puheensa, missä vetosi luovuuden tutkimuksen puolesta, määritellen sen lahjakkuudesta ja älykkyydestä erilliseksi (Uusikylä 1996, 70). Silti luovuustutkimus keskittyi vielä pitkään erityislahjakkuutta ilmentäviin poikkeuksellisiin yksilöihin. Tämä on ongelmallista, sillä ei ole selvää, voiko huipputaso lahjakkuuksien tutkimuksesta saatuja tuloksia yleistää koskemaan luovuutta kokonaisuutena. (Kansanen & Uusikylä 2002, 70.)

Luovuustutkimuksen on vaikeaa kattaa luovuutta kokonaisena ilmiönä, usein se suuntautuu vain johonkin luovuuden neljästä eri osa-alueesta. Tutkimus voi keskittyä itse luovaan yksilöön ja hänen persoonaansa, eli siihen mitkä piirteet tai kyvyt tekevät hänestä luovan. Voidaan myös tutkia luovaa prosessia ja sen vaiheita. Usein tutkimukset painottuvat luovan toiminnan lopputuotokseen eli produktiin, ja siihen mitkä tekijät tekevät niistä luovia. Neljän-

neksi voidaan tarkastella ympäristön vaikutusta luovuuden ilmenemiselle, ja selvittää minkälaiset piirteet ympäristössä edistävät luovuutta. (Uusikylä 1994, 84.) Se, että tutkimus kattaa niin harvoin luovuuden kokonaisuutta on ongelmallista. Esimerkiksi produktia tutkittaessa tutkitaan monimutkaisen ja monimuotoisen prosessin lopputulosta. Käytännössä tämä on sama kuin jäävuorella katsottaisiin vain sen huippua unohtaen kokonaan veden alle jäävä osuus. Tämä on silti siltä osiltaan loogista, että produkti on usein luovan prosessin ainoa käsinkoskeltava tai näkyvä osa. (Kansanen & Uusikylä 2004, 43.)

Käsittelen seuraavaksi luovuutta koskevaa teoriaa sen osa-alueiden avulla. Lisäksi keskityn sen määritelmään ja yleiseen teoriaan sen ympärillä. Ensimmäisenä käsittelen luovuuden määritelmää, luovaa yksilöä, luovaa prosessia ja produktia, sekä luovuutta ehkäisevää ja edistävää ympäristöä pääasiallisesti koulumaailman näkökulmasta.

2.2 Luovuuden määritelmästä

Luovuutta voidaan pitää vaikeasti määriteltävänä käsitteenä (Kansanen & Uusikylä 2000, 59). Luovuus on erittäin subjektiivinen käsite samalla tavoin kuin esimerkiksi sana vapaus. Jokainen ihminen tulkitsee sitä omista lähtökohdistaan. Luovuutta tutkineet Todd Lubart ja Robert Sternberg ovat kuvailleet luovuuden määrittelyn ja tutkimisen ongelmaa seuraavan esimerkin kautta. Kaksi sokeaa miestä pääsevät tutkimaan norsua. Ensimmäinen koskee norsua hännän päästä ja toteaa norsun olevan pieni ja karvainen. Toinen lähestyy norsua edestäpäin ja tunnustelee norsun kärsää ja sanoo norsun olevan pitkä putkimainen otus. Molemmat olivat päässeet kosketuksiin vain yhden osan kanssa, mutta luulivat tietävänsä koko totuuden. (Uusikylä & Piirto 2006, 12.) Tämä on ongelmallista kattavan luovuusteorian kannalta, ja vaikeuttaa osaltaan sen muodostamista.

Kuten sanottua, luovuudella ei ole yleisesti hyväksyttyä määritelmää tai sitä koskevaa kattavaa luovuusteoriaa ja luovuuskäsitykset olla hyvinkin erilaisia yhteisöstä ja yksilöstä riippuen. Kuitenkin voidaan todeta, että on olemassa ympäristöjä ja käytäntöjä, jotka ehkäisevät luovuutta, sekä sellaisia, jotka

edistävät sitä. (Uusikylä 2012, 61.) Se, milloin luovuutta on opittu, tai edistetty voi olla vaikeaa arvioida, sillä sen mittaaminen ja arviointi on käytännössä mahdotonta.

Luovuutta voikin parhaiten arvioida sen perusteella mitä ihminen saa aikaan (Kansanen & Uusikylä 2004, 43). Tämä selittää osaltaan produktin suurta merkitystä luovuustutkimuksessa. Vahvana argumenttina luovuustestien käyttöä vastaan voidaan pitää myös sitä, että testeistä voi olla myös haittaa (Uusikylä & Piirto 2006, 109). Niissä maissa, joissa älykkyystesteille on annettu tarpeettomankin tärkeä asema ja niitä käytetään paljon, aivan liian monet uskovat olevansa lahjattomia Uusikylä (1996, 71) kysyykin miksi luovuudesta puhuttaessa pitäisi langeta samaan ansaan. Tietysti tämä argumentti perustuu jo valmiille ajatukselle siitä, että luovuustestejä väärinkäytettäisiin arvottamaan oppilaita tai yksilöitä toisiinsa nähden.

Monet luovuutta tutkineet psykologit ovat sitä mieltä, ettei ole olemassa mitään ”yleistä kaikenkattavaa luovuutta”, vaan yksilö on luova yhdellä tai useammalla osa-alueella (Woolfolk 2007, 306). Gardner jakoi älykkyyden kahdeksaan eri osa-alueeseen. Hän tarjoaa samoja jaotteluja käytettäväksi myös luovuudesta puhuttaessa. Gardnerin mukaan eri yksilöt voisivat omata erilaisia älykkyyden tasoja eri osa-alueillaan. Esimerkiksi loogis-matemaattisesti heikko yksilö voisi toisaalta omata suurta älykkyyttä esimerkiksi kielellisesti. Gardner vastustikin älykkyystestejä juuri siksi, että ne painottuivat usein mittaamaan ainoastaan loogis-matemaattista älykkyyden osa-aluetta. Gardner piti keskustelua yleisestä älykkyydestä ja luovuudesta ongelmallisena niiden edistämisen kannalta. Yksilö voi ilmentää suurta luovuutta jollain osa-alueella, eikä tästä välttämättä seuraa mitään toisilla osa-alueilla. Yleistä luovuutta ei siis olisikaan olemassa, eikä sellaisia luovia yksilöitä kuin tiedemiehiä tai taiteilijoita voitaisi suoraan korvata toisillaan. (Kansanen & Uusikylä 2000, 67.)

Luovuuden edistämisen kannalta on oleellista kysyä, pitäisikö luovuus nähdä kykynä vai tarpeena. Mikäli luovuus on meille kaikille yhteinen kyky, kuten Goleman (1997) esittää, niin silloin sen edistäminen onnistuu pyrkimällä kehittämään sitä ja opettamaan sen toteutumisen kannalta tärkeitä taitoja.

Jos luovuutta taas tarkastellaan tarpeena, kuten Maslow sen näki, (Uusikylä & Piirto 1999, 41) niin sen edistäminen tulee toteuttaa mahdollistamalla sen ilmeneminen, poistamalla esteitä sen tieltä ja vahvistamalla sitä edustavaa toimintaa sen toteutuessa. Todennäköisesti ei ole mielekästä pyrkiä edistämään luovuutta ainoastaan toisesta näkökulmasta katsoen. Luovuutta on tuskin järkevää tarkastella vain kykynä tai tarpeena tai ajatella näiden olevan toisensa poissulkevia, sillä varmuutta asiasta ei täysin ole. Goleman ja Kankaanpää (1997) näkevät, luovuuden älykkyyden tapaan metakykynä, eli kykynä, joka määrittää ja vaikuttaa siihen, kuinka tehokkaasti yksilö pystyy käyttämään muita kykyjään, taitojaan tai tietojään. Älykkyys ja luovuus ovat heidän mukaansa siis samankaltaisia kykyjä.

Luovuutta on myös tarkasteltu kyvyn sijaan myös tarpeena. Esimerkiksi Freud näki luovan toiminnan alkulähteen olevan tyydyttämättömien biologisten tarpeiden konfliktin. Hän yhdisti sen neuroosiin, jossa joko korvataan tai vapaudutaan tarpeiden mukanaan tuomista tunteista luovan prosessin avulla. (Kansanen & Uusikylä 2000, 60.)

Myös Henry Maslow ja B.F. Skinner näkevät luovuuden ensisijaisesti tarpeen näkökulmasta (Uusikylä & Piirto 2006, 41). Maslow loi tarvehierarkiana tunnetun teoriansa, jossa itsensä toteuttaminen eli luova toiminta on asetettu hierarkian korkeimmalle kohdalle, niin että se vaatii kaikkien muiden tarpeiden täyttymistä ennen toteutumistaan. Skinner ajatteli luovuuden olevan geneettinen tarve, joka on evoluutiossa osoittanut tarpeellisuutensa, niin, että luovuutta osoittaneet yksilöt ovat kyenneet tekemään innovaatioita ja näin selvinneet jatkamaan sukuaan. Evoluution osuutta luovuuden kehitykselle on painotanut myös Csikszentmihalyi (1993, 247). Mikäli luovuus nähdään toteutettavana tarpeena, eroaa se merkittävästi siitä, että se nähtäisiin kykynä.

Iän merkitystä luovuudelle on tarpeellista tarkastella käsitteen ymmärrettävyyden lisäämiseksi. On olemassa käsitys, jonka mukaan lapset ovat luovimmillaan. Tämän käsityksen mukaan siis luovuus osittain katoaa tai vähenee iän karttuessa. Kuitenkin on havaittu että, suurin osa kaikkien luovien yksilöiden tuotoksista ilmenee vasta aikuisiässä. Tähän vaikuttaa myös se, että eri

aloilla luovuuden edellytyksenä vaaditaan pitkälinen muodollinen tai epämuodollinen koulutus ja kokemus. (Uusikylä 1996, 148.) Lapsuudelle on kyllä stereotyyppisesti ajatellen tyypillistä uteliaisuus ja avoimuus uusille ideoille, joita voidaan pitää myös luovuuden rakennuspaloina, tätä kutsutaan divergentiksi ajattelutavaksi (Pekkonen 2010), vanhempana yksilö saattaa helpommin hylätä omia ideoitaan ja ajatuksiaan toisinaan syystä ja toisinaan myös ilman pätevää syytä. Ilmiönä tämä toisaalta ehkäisee luovuutta, mutta myös tehostaa sen toimintaa, kun rajallisia resursseja ei tarvitse kuluttaa toimimattomiin ideoihin. (Haavikko & Ruth 1984, 40-54.)

Luovuuden tutkijat Jackson ja Messick totesivat 1964 ”Se päivä, jolloin meillä on yleispätevä luovuuden teoria, on sama päivä, jolloin tiedämme, miten runo kirjoitetaan oikeaoppisesti.” (Uusikylä 1997, 70). Tämä kuvastaa hyvin luovuusteorian muodostamisen vaikeutta. Vaikka yleisesti hyväksytyyn ja laajaan luovuuden teoriaan on vielä matkaa ja vaikka sen saavuttamisen mahdollisuuden suhteen onkin olemassa epäilyksiä, on kuitenkin luovuuden teoriassa myös sellaisia kohtia mistä luovuustutkijat ovat varsin yksimielisiä: Luovuus on sopeutumista uusiin tilanteisiin. Luova prosessi on ainakin osittain tiedostamaton. Produkti on luovan prosessin läpikäyneen yksilön tai yksilöiden tuottama lopputuote. Luovat produktit voivat esiintyä monella eri alalla. Luovuutta tutkitaan yleensä sen kolmen osa-alueen suhteen, joita ovat produkti, prosessi ja henkilö. Näihin liitetään usein seuraavia piirteitä tai kuvauksia: esteettinen, originaali, uutuus, epätavallisuus ja nerokkuus. (Barron 1988.) Samanlaisia kuvauksia luovuudesta antoivat myös luovuuskäsityksistään haastatellut luokanopettajat (Eira 2017).

2.3 Luovasta yksilöstä

Kun yksilöä sanotaan luovaksi, herättää se usein paljon mielikuvia itse yksilöstä. Tämänkaltaiset mielikuvat voivat liittyä niin persoonallisuuteen, älykkyyssosamäärään, sukupuoleen, koulutukseen, kuin yksilön mielenterveyteen-

kin. Mielikuvat ovat monenlaisia, ja osittain jopa ristiriitaisia. Tarkastelen seuraavaksi, mitä ajatuksia luovuustutkijoilla on luovasta yksilöstä, sekä siitä miten yksilö määritellään luovaksi.

Luovan yksilön persoonaa leimaa usein joustavuus, jonka takia yksilön piirteiden kuvailu voi vaikuttaa erittäin ristiriitaiselta. Luova yksilö voi välillä olla sosiaalinen ja sitten taas vetäytyvä, yhtenä hetkenä leikkisä ja toisena taas rationaalisen vakava. Luomisen hetkellä tavallisesti itseään epäilevä ja kyseenalaistava yksilö voi olla itsevarma ja rohkea. (Kansanen & Uusikylä 2004, 45–46.) Luovan persoonan joustavuuden takia myös kuvailut luovasta yksilöstä voivat erota paljon toisistaan, vaikka kuvailut koskisivat samaa yksilöä. Joustavuutta persoonan piirteinä ei kuitenkaan sovi sekoittaa sopeutumiseksi tai liialliseksi kiltteydeksi. Persoonalle ominaista joustavuutta ei esiinny, mikäli joustaminen estäisi itse luovan prosessin (Uusikylä 2003, 192).

Luovuuden ja älykkyyden välillä on ehdotettu olevan korrelaatiota. Toisaalta taiteilijoita ja tiedemiehiä koskevat kliiniset tutkimukset ovat osoittaneet, ettei älykkyystestien mitattava älykkyysosamäärä näytellyt tärkeintä osaa heidän kehityksessään. Luovuuden onkin tulkittu olevan varsin riippumaton yksilön älykkyysosamäärästä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 69.) Eri aloilla voi kuitenkin olla erilaisia vaatimuksia älykkyyden suhteen. Ollakseen luova esimerkiksi fyysikkona, vaatii se helposti korkeaa loogis-matemaattista älykkyyttä. (Uusikylä & Atjonen 1999, 87.) Suurin osa älykkyystesteistä mittaakin juuri tätä älykkyyden lajia, jota mitataan älykkyysosamäärällä. Älykkyysosamäärässä älykkyysosamäärä 100 tarkoittaa keskiarvoa ja siitä suuremmat luvut merkitsevät keskimääräistä älykkäämpää yksilöä. Yleisesti ottaen eri luovuuden osa-alueet ja alat ovat kuitenkin varsin riippumattomia älykkyydestä (Kansanen & Uusikylä 2004, 47). Lahjakkuustutkimuksessa on havaittu, että 120 älykkyysosamäärän jälkeen, ei sen kasvulla ollut enää merkitystä itse luovuuden tasolle vaan määrääviksi nousevat muut tekijät (Uusikylä 2003, 192). Tätä voidaan tulkita niin, että älykkyys kyllä mahdollistaa yksilön luovuutta, mutta suoraa korrelaatiota ei silti ole.

Sukupuolta ei voi pitää luovuuden kannalta määrittävänä tekijänä.

Yksilö pystyy tuottamaan sukupuolesta riippumatta luovia tuotteita kaikilla aloilla. Sukupuolien välillä on silti voitu havaita eroja siinä, mille aloille hakeutumista on tapahtunut, mutta tätä voidaan perustellusti pitää enemmän yhteiskunnan aikaansaannoksena, eikä niinkään luovuuden sukupuolieroilla. (Piiro & Uusikylä 1999, 18.) Luovuutta ja sukupuolta tutkittaessa on silti todettu, että luovat yksilöt voivat omata keskivertoa enemmän vastakkaisen sukupuolen piirteitä. Luovat miehet omaavat feminiinisinä pidettäviä piirteitä, ja luovat naiset taas omaavat maskuliinisina pidettäviä piirteitä keskivertoa enemmän. Luova persoona uskaltaa joustaa perinteisestä sukupuoliroolista, eikä sulje itseltään tai työstään pois stereotypiasta poikkeaviakaan piirteitä. (Kansanen & Uusikylä 2004, 46.)

Stereotyyppinen mielikuva kärsivästä tai ”hullusta” taiteilijasta on liioiteltu, mutta osittain myös oikeassa. Luovilla yksilöillä korostuvat muita enemmän sellaiset piirteet persoonallisuudessa kuten herkkyys, haavoittuvuus ja alttius mielenterveysongelmiin. Tätä ei ole kuitenkaan tarpeen korostaa. (Kansanen & Uusikylä 2004, 46.) Luovuus on usein tehokkaampaa sellaisilla yksilöillä, joilla on eheä ja vakaa persoonallisuus (Uusikylä 1994, 94).

Yksilö voidaan määritellä luovaksi joko yhteisön näkemän luovuuden tai yksilön itse kokeman luovuuden kautta. Yksilölle itselleen toiminnan voidaan katsoa olevan luovaa, jos se pitää sisällään yksilölle itselleen uusia elementtejä. Ajattelu tai luova toiminta voi siis olla luovaa, vaikka se ei itsessään olisikaan uutta maailmassa. (Uusikylä 2004, 57.) Ajattelijan tai toimijan arvostukseen luovana ihmisenä tämä tietysti vaikuttaa. Ellei ajatus tai keksintö ole täysin uusi maailmalle, ei keksijä saa mainetta ja arvostusta. Tästä voidaan pitää esimerkkinä esimerkiksi kuvitteellista tapausta, jossa taiteilija, joka ei ole koskaan kuullutkaan kubismista, tai nähnyt kubistista työtä, rupeaisi maalaamaan kubismin tyyliuunnan mukaisesti. Hän tuskin saisi historiassa samanlaista asemaa luovana nerona kuin Pablo Picasso, sillä maailmalle hän ei olisi esitellyt uutta taiteen tyyliuuntaa eli genreä. Toisaalta tuskin kukaan väittäisi, ettei hän olisi ollut luova. Tämä siis ei laskisi hänen oman luovan kykynsä tasoa. Luovaa yksilöä arvioita-

essa onkin syytä erottaa toisistaan tulkinnat yhteisön ja yksilön kokemasta luovuudesta. Yhteisökin voi olla väärässä, esimerkiksi näkemykset ”laatu” taiteesta, tai ”oikeasta” tavasta tehdä jotain, ovat varmasti hidastaneet ja ehkäisseet luovuuden edistymistä. Toisaalta yhteisön näkemykset voivat myös tarjota tervettä kritiikkiä. (Reckwitz & Black 2017, 43.)

Boden (1992b) toteaa, että ilmiötä kuten luovuus on mielekkäintä tarkastella painottaen yksilön näkökulmaa. Perusteluna hän esittää sen, että periaatteessa yhteisön arvioima arvo luovuudelle on usein ehdollisesti luovaa, vain kunnes ilmestyy uudempi tai kehittyneempi idea tai tuote. Produktien arvo siis heikkenee ajan kanssa. Kuitenkin yksilöllisesti tarkastellen luova prosessi säilyttää arvonsa luovana, vaikka produkti itsessään vanhentuisikin. Luovuus onkin tarpeettoman usein nähty synonyymina uutuuden ja omaperäisyyden kanssa niin, että omaperäisyyden katoaminen idean yleistyessä ikään kuin heikentäisi itsessään sen luoneen yksilön luovuutta. (Haavikko & Ruth 1984, 15.)

2.4 Luovasta prosessista ja produktista

Esittelen seuraavaksi luovuustutkijoiden näkemyksiä luovasta prosessista, ja sen tuottamasta luovasta produktista. Aluksi käsittelen luovan prosessin syntyä, ja tämän jälkeen tarkastelen itse prosessia ja sen piirteitä. Lopuksi käyn lävitse, kuinka kuvaillaan luovaa produktia, sekä kuinka se määritellään luovaksi.

Luovan prosessin synnyn syystä ei ole varmuutta. Sitä on pyritty selittämään ja mystifioimaan monella eri tapaa (Lindh & Tella 1996, 28). Usein innoitus on tullut usein jostain muualta kuin yksilöltä itseltään. Esimerkiksi muusa tai muu Jumalainen innoitus on tällöin ohjannut luovaa yksilöä ja tämän prosessia. Toisaalta taas luova prosessi on haluttu nähdä jonain, johon vain huipputasen lahjakkuudet ovat voineet kyetä. Mystifiointi on osaltaan hidastanut ja vaikeuttanut luovan prosessin ymmärtämistä. (Boden 1992a.)

Luovan prosessin alussa näennäisesti luova yksilö saattaa vaikuttaa hyvinkin laiskalta ja vasta ”innoitus” käynnistää toiminnan. Laiskuus on kuitenkin

kin vain näennäistä, ja ideat usein hautuvat alitajunnassa valmistuen omaa taitiaan. Luovia prosesseja ei siis voi tutkimusten valossa käynnistää suoraan ulkopuolelta. (Kansanen & Uusikylä 2004, 47.) Luovan prosessin alku voi siis olla hiljainen, eikä yksilö yritä aktiivisesti edes luoda, keksiä tai ratkaista mitään. Lopulta kuitenkin idea vain pälkähtää hänen päähänsä. Idean jälkeen luovassa prosessi seuraa yleensä voimakas tarve päästä toteuttamaan itse ideaa. (Uusikylä 1994, 84.)

Luovassa prosessissa ideaa seuraavassa työ vaiheessa on yleistä päätyä flow-tilaan (Uusikylä 1994, 84). Flow-tilan on ilmiönä määritellyt Csikszentmihalyi (1993, 233), se on toiminnan tila, jossa yksilön ajantaju hämärtyy ja merkityksettömät ärsykkeet katoavat ja toiminnasta tulee pääasia. Flow-tilan saavuttaminen on yksilölle erittäin miellyttävää ja siitä tulee nopeasti autoteelistä, eli yksilö haluaa tehdä sitä sen itsensä takia. Flow-tila siis antaa yksilölle mielihyvää ja se toimii tällä tavoin luovaa toimintaa vahvistavana jo itse toiminnan aikana, se ei siis ole riippuvainen lopputuloksesta. Evolutiivisesti flow-tilan autoteelisen palkitsevuuden voidaan olettaa olleen varsin merkittävää. (Csikszentmihalyi 1993, 247.) Flow-tilan autoteelisyys on tärkeää luovuuden kehittymiselle koska, se saa yksilön palaamaan luovan prosessin kohteen pariin ja mahdollistaa näin kehittymisen korkeammalle tasolle sitä koskevissa taidoissa ja tiedoissa. Flow-tilan esiintymistiheys onkin parhaiten lahjojen kehittämistä ennustavia muuttujia, vielä parempi kuin esimerkiksi kognitiivisten kykyjen mittaaminen, persoonallisuuden piirteet, tai sosioekonominen asema. (Csikszentmihalyi 1993, 251).

Flow-tilan luoma autoteelisyys siis luo itseisarvon itse luovalle prosessille. Yksilön ainoa tavoite ei siis luovassa prosessissa välttämättä ole toteuttaa itse tuotosta tai ideaa, tai tavoitella mainetta, tai aineellisia palkintoja sen avulla, vaan prosessi itsessään toimii myös motivaattorina. (Uusikylä & Piirto 1999, 31.) Luovan toiminnan ja prosessin hyödyt mielenterveydelle ovat ainakin osittain flow-tilan ansiota. Flow-tila ehkäisee stressin negatiivisia vaikutuksia, lisää tuottavuutta ja itseluottamusta, sekä parantaa jopa unen laatua. Flow-tilan saavutta-

minen on osittain myös opittua taitoa, joka toteutuu sitä helpommin, mitä useammin siihen on päässyt. (Csikszentmihalyi 1993, 252.)

Luovaa prosessia voi olla mielekästä tarkastella oppimisprosessina, sillä luova prosessi sisällyttää aina itseensä jotain uutta ainakin toimijalle itselleen. Luovaa prosessia ja oppimista ei siis voida erottaa toisistaan. Samalla tavalla myös oppimisen prosesseja voidaan tarkastella luovina prosesseina. (Collin & Billett 2010, 222.) Samalla tavalla myös ongelmanratkaisua voidaan pitää luovana toimintana ja ongelmanratkaisu prosessi on siis myös luova prosessi (Kansanen & Uusikylä 2000, 59).

Luovaa prosessia ei ole helppoa tutkia, sillä ainoa näkyväksi jäävä osa on usein produkti (Kansanen & Uusikylä 2004, 43). Produkti on myös ollut usein ainoa tapa verrata keskenään luovien yksilöiden luovuuden tasoa (Uusikylä 2000, 101). Miten siis määritellään luova produkti?

Luovan prosessin lopputuotosta kutsutaan produktiksi eli lopputuotteeksi. Sen luovuuden määrittämiselle on tarjottu erilaisia tapoja, ja sitä määritellään usein sellaisilla sanoilla kuten uusi, omaperäinen tai erilainen. Se, että produkti voi käytännössä olla uusi ilman, että siitä olisi mitään käytännön hyötyä tai perusteltua syytä sen arvottamiselle, on nostanut esille tarpeen vaatia kriteeristöön jotain muutakin kuin uutuuden tai ainutlaatuisuuden. Tällä tavalla ei kuitenkaan ole pitkän päälle mielekäs tapa mitata produktin luovuutta tai sen arvoa. Produktia arvioitaessa tulisi pohtia sen tarkoitusta ja ideaa sekä sitä, toimiiko se siinä tarkoituksenmukaisesti. (Haavikko & Ruth 1984, 31.)

Luova produkti voi käytännössä olla lähes mitä tahansa tai miltä alalta tahansa. Se voi olla maalaus, tanssi, pelitaktiikka urheilulajissa, tai vaikkapa kännykkäsovellus. Luovuutta saatetaan liiankin usein liittää vain tieteisiin ja taiteisiin, vaikka sitä ilmeneekin kaikilla elämän osa-alueilla. (Sahlber, P. Meisalo, V. Lavonen J. Kolari M. 1994, 15.) Samalla tavoin myös luovat produktit voivat esiintyä millä tahansa elämän osa-alueella. Taiteilijan veistämä veistos tai muu taideteos on yhtä lailla osoitus luovuudesta kuin läksynsä tekemättä jättäneen oppilaan hätävalhekin (Solatie 2009, 20).

Luovuuden edistämisen kannalta on mielekästä muistaa, että oleellisempaa kuin produktien, tai luovan prosessin arviointi, on itse luovaan prosessiin pyrkiminen (Uusikylä 1999, 37). Luovien prosessien ja produktien arvioinnin kohdalla on tärkeää muistaa, että pääasiallinen arvokkain lopputuote ei välttämättä ole ollut produkti, vaan itse oppiminen ja viisauden tavoittelu, jonka voidaan katsoa olevan luovuuden korkeimpia tasoja. (Craft 2008, 35.)

3 LUOVUUDEN EDISTÄMISESTÄ KOULUSSA

Luovuutta ei ole mielekästä tarkastella ainoastaan yksilötasolla, vaan se voidaan nähdä myös ryhmän tai yhteisöjen toimintana (Collin & Billett 2010, 218). Näin ajateltuna yksilön luovuutta tarkastellaan kirjallisuudessa myös ympäristönsä ja muiden samassa ympäristössä toimivien yksilöiden kautta. Luovuus vaatii usein sitä, että yksilö kykenee ajattelemaan eri tavalla kuin yhteisön muut jäsenet ja tuomaan ajatuksensa myös julki toimintana. Tämä vaatii rohkeutta ja luottamusta siihen, että ympäristö ja yhteisö ovat vastaanottavaisia uudelle idealle ainakin jollain tasolla. Tämän takia yhteisö ja ympäristö vaikuttavat luovuuden ilmenemiseen myös yksilötasolla. (Kansanen & Uusikylä 2004, 46.)

Esittelen seuraavaksi teoriakirjallisuuden tarjoamia ajatuksia ja metodeja siihen, kuinka luovuutta voitaisiin edistää koulussa käytännössä. Tarkastelen alkuun tapoja, joilla voidaan edistää itse yksilön luovuutta. Sen jälkeen käsittelemän tapoja luoda luokkaan luovuutta edistävää ilmapiiriä. Lopuksi esittelen vielä luovuutta edistäviä ajatusmalleja, joita opettajan olisi hyvä tuoda osaksi opetusta.

3.1 Yksilön luovuuden edistämisestä

Luovimmat yksilöt ovat harvoin kiltejä sopeutujia, ja tämän takia myös koulu-menestys voi kärsiä (Uusikylä 2003, 192). Onkin olemassa stereotypia luovasta oppilaasta, jota on vaikeaa hallita luokkaympäristössä. Vaikka stereotypia ei välttämättä pidä aina paikkaansa, opettajan joustavuus ja avoimuus voivat auttaa vuorovaikutusta, sekä opetusta. Sen sijaan liiallisen kurin voidaan katsoa olevan luovuudelle jopa vahingollista (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, & Punie 2010). Oppilaantuntemus on luovuuden edistämistä aikovalle opettajalle tärkeää. Opettajan tulisi pystyä ottamaan huomioon niin oppilaan kognitiiviset taidot, sekä ulkoiset olosuhteet edistääkseen menestyksellisesti luovuutta (Padget 2013, 36).

Luova lahjakkuus voidaan nähdä kovan harjoittelun tuloksena,

puhe luovana syntyneistä neroista on monimutkaisen prosessin yksinkertaistamista. Jatkuva tietojen ja taitojen opetteleminen ja harjoittelu, sekä itsensä haastaminen ei ole tärkeää vain, jotta saavuttaisi asiantuntijuuden, vaan myös, jotta voi ylläpitää sen. (Uusikylä 1999, 45.) Metataidot, eli taidot, jotka helpottavat muiden taitojen oppimista, tukevat ja edistävät luovuutta lisäksi ne edistävät myös asiantuntijuuden kehittämistä, sekä ylläpitoa. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi ongelmanratkaisu menetelmät, olennaisen tiivistäminen, kyseenalaistaminen, avoimuus, tunnetaidot, tiedonetsintä, sekä kriittinen ajattelu (Uusikylä & Piirto 1999, 36.)

Rakentava luovuus edellyttää toteutuakseen kykyä kyseenalaistaa ja olla silti avoin. Uudet ideat ovat mahdollisia ja vanhatkin toimintatavat voivat tarvita parantamista. Yksilöiden ideoiden ja produktien arvioinnissa pitäisi keskittyä luovan yksilön omiin kokemuksiin ja tunteisiin, eikä tuotteja tehdä muiden miellyttämiseksi. Ennen kaikkea luovuus vaatii kykyä leikkiä ideoilla, muodoilla, väreillä ja uudennlaisilla ajatuksilla. (Uusikylä & Piirto 1999, 33.)

Opettajan tulisi siis pyrkiä kehittämään luokkaympäristöä ja oppilaita kohti näitä edellytyksiä. Esimerkiksi portfolioiden käyttäminen arvioinnin välineinä tukee oppilaiden tavoitteen asettelua ja auttaa refleктоimaan toimintaansa niihin nähden. (Pulkkinen & Sormunen 1997, 52.) Tämän oman toimintansa arvioinnin oppiminen muodostaa taidon, joka itsessään on arvokkaampi kuin opittu informaatio (Perkins Ym. 1991).

Luovuuden voidaan nähdä olevan tehokkaampaa niillä yksilöillä, joilla on tasapainoinen, eheä, ja vakaa persoonallisuus (Uusikylä 1994, 94). Tämän vuoksi yksi tapa edistää luovuutta, on pyrkiä kehittämään oppilaiden persoonan vakautta. Yksi tapa tehdä tätä on tunnekasvatus. Hyvä itsetuntemus, itsensä hyväksyminen ja hyvät tunnetaidot helpottavat luovia toimintoja. Tunteet ohjaavat niin oppimismotivaation syntyä, (Saarinen & Kokkonen 2003, 37) kuin sen säilymistäkin. Eli niiden vaikutus näkyy osaltaan juuri siinä, kuinka nopeasti yksilö luovuttaa vastoinkäymisten myötä. Tunnetaidoista esimerkiksi tunteiden säätelyn hallinta lyhentää negatiivisten tunnekokemusten kestoa. Näin vapau-

tuu lisää aikaa ja mahdollisuuksia luovuudelle, sillä negatiivisten tunteiden vallassa oleva yksilö näkee ympärillään huomattavasti vähemmän vaihtoehtoja, eikä myöskään niin helposti usko omaan onnistumiseensa. (Suonperä 1993, 47.) Tämä on omiaan ehkäisemään luovuutta.

Hallitakseen tunteitaan on yksilön ymmärrettävä niitä. Empatia sekä muut tunnetaidot lähtevät liikkeelle tunteiden ymmärtämisestä. Tunteista oppii parhaiten niistä puhumalla ja niitä refleктоimalla. (Wright & Oliver 1998,92.) Tunnetaitojen kehittämisestä hyötyvät kaikki oppilaat, niin yksilöllisessä elämässään, kuin uuden oppimisen ja luovuudenkin tasolla (Bearley 2001, 64). Kuitenkin on syytä huomata, että tunnetaitoja voidaan parhaiten kehittää nuorella iällä. (Kalliopuska 1997, 16). Tämän takia voidaankin perustella, että niihin tulisi panostaa jo peruskoulun aikana luovuuden edistämiseksi. Tunteet vaikuttavat merkittävästi luovaan ajatteluun ja siksi niiden vaikutusta luovuuden edistämiseen ei voida ylikorostaa. (Jeffrey & Woods 2009, 19). Koska luovaa prosessia voidaan periaatteessa tarkastella myös oppimisprosessina, ja toimivaa tunnepohjaa ja tunnetaitoja voidaan pitää kaikkea oppimista edistävänä tekijänä. (Isokorpi 2004, 127-129).

Flow-tilalla on luovassa prosessissa tärkeä rooli. Se helpottaa luovaa prosessia, sekä siihen palaamista. Siksi on tärkeää pohtia, sitä mikä mahdollistaa oppilaalle flow-tilaan pääsyn, ja mikä mahdollisesti ehkäisisi sitä. Vastaukset ovat osittain riippuvaisia yksilöstä itsestään, joten oppilaantuntemus korostuu, mutta on myös olemassa yleistettävissä olevia sääntöjä. Flow-tila syntyy parhaiten silloin kun yksilö pääsee toimimaan itseään kiinnostavassa asiassa omien kykyjensä ylärajoilla, ilman että tehtävä on kuitenkaan liian vaikea. Mikäli tehtävä on liian vaikea, seuraa ahdistusta ja mikäli se on liian helppo aiheuttaa se tylsistymistä. Molemmat ovat omiaan ehkäisemään flow-tilan syntyä. (Kansanen & Uusikylä 2004, 48.) Koska flow-tilaan pääseminen on osittain myös opittu taito, on tärkeää pyrkiä antamaan oppilaille kokemuksia siitä (Csikszentmihalyi 1993, 252).

Taitojen ja tietojen opettamisen lisäksi, yksi tapa edistää luovuutta

on kehittää oppilaiden mielikuvitusta tarjoamalla erilaisia kokemuksia (Nummenmaa 2010, 174). Uudet ideat löytyvät usein yhdistelemällä ja syntetisoimalla vanhoja ideoita toisiinsa, tämän takia uusien kokemusten kerääminen ja aistien käyttö, näkeminen, haistaminen, kuuleminen ja tunnusteleminen rikastavat kokemusmaailmaa ja sitä kautta myös edistävät luovuutta. (Uusikylä & Piirto 1999, 36.) Mielikuvia, visualisointeja ja mielikuvitusta ei voi erottaa luovuudesta, sen vuoksi niiden rikastaminen ja käyttö on myös luovuuden käyttämistä (Jeffrey & Woods 2009, 19). Oppilaille pitäisi myös sanallistaa kuinka he itse voivat edistää omaa luovuuttaan. Opettajan tulisi siis kertoa mitä taitoja oppilaat voisivat lähteä kehittämään, tai millä tavoilla he voisivat rikastaa kokemusmaailmaansa. (Kansanen & Uusikylä 2004, 43.) Yksi malli tällaisesta toiminnasta on esimerkiksi kirjavinkkaus.

Luovia yksilöitä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että vaikka yksilöillä olisi ollut puutteita kotioloissa tai muissa luovuutta edistävissä resursseissa, on kaikilla luovilla yksilöillä ollut ainakin yksi ihminen, joka on antanut tukea ja rohkaisua (Uusikylä 1999, 46). Luokanopettajalla on mahdollisuus toimia työssään tukevana ja rohkaisevana aikuisena oppilailleen (Woolfolk 2007, 309).

3.2 Luovuutta edistävän ilmapiirin luomisesta

Luovuuden edistäminen luokkaympäristössä vaatii oikeanlaista ilmapiiriä, joka on samaan aikaan paitsi rohkaiseva, niin myös tukeva ja turvallinen. Turvallisen ilmapiirin luominen vaatii opettajalta ja oppilailta empatiaa ja tunnetaitoja. Omien tunteiden ymmärtäminen muodostaa kyvyn tarkastella myös muiden tunteita ja ymmärtää niitä. (Nummenmaa 2010, 172.) Tämä mahdollistaa empatian. Yksilö oppii näkemään myös oman toimintansa vaikutukset muiden tunteisiin, ja tätä kautta yksilö oppii myös muokkaamaan omaa toimintaansa ja itsesääntelyä. Näin yksilöstä alkaa muodostua empaattinen toimija. Empaattinen toimijuus tarjoaa yksilölle mahdollisuuden tasapainoiseen elämään, mutta vaikuttaa myös luokkatasolla. Empaattisen toimijuuden kehittäminen helpottaa myös

sääntöjen perustelua oppilaille muiden tunteiden avulla. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 55.) Tunnetaitojen opettaminen helpottaa siis myös luovuutta edistävän ilmapiirin luomista. Luovassa tunnetaitoja kehittävässä ilmapiirissä ei esimerkiksi erimielisyyksiä suoraan vältellä tai pelätä, vaan ne pyritään ratkaisemaan, lisäksi ne nähdään positiivisina mahdollisuuksina oppimiseen ja luomiseen. (Uusikylä 1997, 73.) Tunnetaitojen opetteleminen hyödyttää myös erityisoppilaita ja heidän osallistamistaan luokan toimintaan (Ruoho, Ihatsu, Kuorelahti 2001, 249).

Ryhmätyöt sekä projektit luovat yhteishenkeä. Tämä pitää kuitenkin sisällään sen, että mahdolliset konfliktit ja ongelmat käsitellään, ja niitä reflektoidaan. Ryhmässä tehdyt luovat prosessit sitovat ryhmää yhteen ja luovat yhteisöllisyyden tuntua, erityisesti tämä toteutuu, kun ryhmäläiset välittävät projektistaan ja prosessistaan. (Toivanen 2002, 217.) Oppilaita voi myös sitouttaa osaksi luokkaa, osallistuttamalla heidät niin arviointiin kuin yhteisten sääntöjenkin luomiseen. Tällä tavalla oppilaat myös saavat kokea oman mielipiteensä olevan merkittävä (Amabile 1983). Sen sijaan, mikäli oppilaat saatetaan asemaan, missä he alkavat nähdä toisensa kilpailijoina vaikeuttaa se myös ryhmätöiden ja muiden yhteisöllistä luovuutta vaativien toimintojen suorittamista, sekä luovan ilmapiirin luontia (Kansanen & Uusikylä 2002, 53). Koulumenestyksen priorisointi, siinä menestymisen mittaaminen ja oppilaiden toisiinsa vertaaminen on haitallista ja päätyy usein ehkäisemään luovuutta. Suorituskeskeisyys vaikuttaa haitallisesti niiden oppilaiden itsetuntoon, jotka eivät hallitse koulun tärkeänä pitämiä taitoja. Huonon itsetunnon muodostuminen johtaa helposti luovan potentiaalin hukkaamiseen. (Kansanen & Uusikylä 2002, 52.) Koulussa painottuu usein oikeiden vastausten ja ratkaisujen merkitys. Usein opettaja on se, joka määrittelee vastauksen oikeaksi tai vääräksi. Tämän ongelmallisuutta voidaan painottaa seuraavaa luovuuden tutkija Barez-Brownin kertomalla esimerkillä. Opettaja kysyy oppilaalta, miten hän voisi mitata kirkontornin korkeuden ilmapuntarin avulla. Oppilas miettii asiaa hetken ja vastaa sen jälkeen antavansa ilmapuntarin lahjaksi kirkkoherralle tornin korkeuden kertomista vastaan. Tähän opettaja vastaa: "Väärin, väärin. Kerropa minulle nyt, miten oikeasti ratkaisisit asian." Oppilas

miettii jälleen ja vastaa tiputtavansa ilmapuntarin tornista ja laskisi tornin korkeuden putoamisen ajan avulla. (Solatie 2009, 21.)

Opettaja ei ollut tyytyväinen ensimmäiseen oppilaan ratkaisutapaan, vaan hän selvästi jo odotti tietyn tyylistä ratkaisutapaa. Hänellä oli jo valmis, oikeaksi määritelty ratkaisutapa muiden tapojen jäädessä vääräksi. Olisihan oppilas mahdollisesti saanut selville tornin korkeuden myös omalla tavallaan. (Solatie 2009, 21.) Opettaja ei rajannut tehtävässä käytettäviä mahdollisuuksia lainkaan ja siksi oppilas päätyi erilaiseen ratkaisuun kuin mitä opettaja halusi. Opettaja toteaa oppilaan olevan väärässä ja pyytää toisenlaista ratkaisua. Samantyyppisten tilanteiden toistuminen johtaa helposti siihen, että oppilas alkaa ratkaisun etsimisen sijasta etsiä opettajan haluamaa ratkaisua. Luovuuden kannalta tämä on helposti tuhoisaa. Opettajan tulisikin rajata kysymystään tarkemmin, jos kysymyksessä on tarkoitus olla vain yksi oikea vastaus tai ratkaisutapa. Näenäistä vapautta tehtävänasettelussa ei siis saisi sekoittaa tehtäväpainotteisen luovuuden edistämisen kanssa, vaikka ne ulkoisesti saattaisivatkin jakaa samoja piirteitä. Rajat tehtävänannoissa voivat myös hyödyttää oppilaita ja auttaa näitä pääsemään prosessissaan alkuun. Selkeäksi tehtyjen rajojen sisällä heidän tulisi kuitenkin antaa liikkua vapaasti. (Kansanen & Uusikylä 2004, 51.)

Opettajan tulisi pyrkiä toimimaan luovuutta edistävän ajattelun ja käytöksen mallina. Erehtymisen pelkääminen on itsekritiikin ja itsensä epäilemisen alku syy, ja siksi jotain, jota pitäisi pyrkiä helpottamaan, yksi tapa on näyttää selkeästi, kuinka opettajakin voi erehtyä ja erehtyessään myös myöntää sen. (Aho & Heikkilä 1995, 170.) Oikeanlainen esimerkki näyttää, ettei erehtymisestä tarvitse seurata häpeää, tai muitakaan negatiivisia seuraamuksia, tällöin opettaja toimii luovana esimerkkinä (Burnard 2017, 8). Muutenkin erehtymiseen suhtautuminen kannattaa opetella sallivaksi ja avoimeksi. Kasvattajan pitää siis hyväksyä oppilaat yksilöinä ja osoittaa heille arvostusta ihmisinä ja uskoa heidän kykyihinsä. Tätä kautta syntyy avoin, turvallinen ja vapaa ilmapiiri, jossa ei ole arvostelun pelkoa. Oppilaita ei saa vertailla keskenään, eikä tuomita. Kasvattajan pitää suhtautua oppilaisiin ja näiden ajatuksiin empaattisesti, sekä pyrkiä ym-

märtämään niitä heidän omista lähtökohdistaan, eikä vain tyrkyttää omaa näkökulmaansa. Näin myös oppilaat kokevat oman minuutensa arvokkaammaksi. (Uusikylä & Piirto 1999, 35-36.)

3.3 Luovuuden edistämisestä koulussa

Kiireettömyys edistää luovuutta, sillä isompien kokonaisuuksien ja aihealueiden syvempi ymmärtäminen sekä reflektointi vaatii aikaa. Samalla tavoin tarpeellisiin taitoihin keskittyminen tai niiden kertaaminen ei onnistu kiireellisessä ilmapiiirissä. Aikaa ei kuitenkaan yksittäiseen aiheeseen välttämättä ole, sillä opetettavaa on koulussa paljon. (Davies 2011, 23.) Voidaankin todeta, että monet oppiaineet, kuten esimerkiksi musiikki hyötyisivät ajan lisäämisestä toteutuakseen kunnolla (Burnard 2017, 11).

On syytä kiinnittää huomiota siihen, mitä seurauksia opetuksessa on onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Palkkiot ja rangaistukset toimivat huonosti luovuuden edistämisessä. Palkkioista saattaa tulla yksilölle tärkeämpi kuin itse prosessista ja rangaistukset taas ohjaavat ajattelua lähinnä miellyttämään muita. Parhaat palkkiot ovat aineettomia, eivätkä ennalta asetettuja kuten opettajan hymy, tai rohkaisu. (Kansanen & Uusikylä 2002, 50-51.)

Avoin ja hyväksyvä ilmapiiri hyödyttää luovuutta. Opettajan tulisi siis pyrkiä olemaan avoin ja hyväksyvä oppilaita kohtaan. Oppilaita ei pitäisi pyrkiä asettamaan samaan muottiin. Esimerkiksi sukupuolien välillä ei ole tutkimusten mukaan ollut eroja luovuudessa, ja luovien yksilöiden huomattu olleen joustavampia sukupuoliroolien ja stereotyyppien toteuttamisen suhteen (Ruth 1984, 18). Tämän takia on syytä pohtia sukupuoli stereotyyppioiden turhan seuraamisen olevan mahdollisesti jopa haitallisia luovuudelle. Yhtenä luovuuden edistämisen ohjeena onkin annettu, ettei toimintoja jaettaisi sukupuolen perusteella, eikä tällä tavoin suljettaisi pois itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia yhdeltäkään oppilaalta. (Kansanen & Uusikylä 2002, 53.)

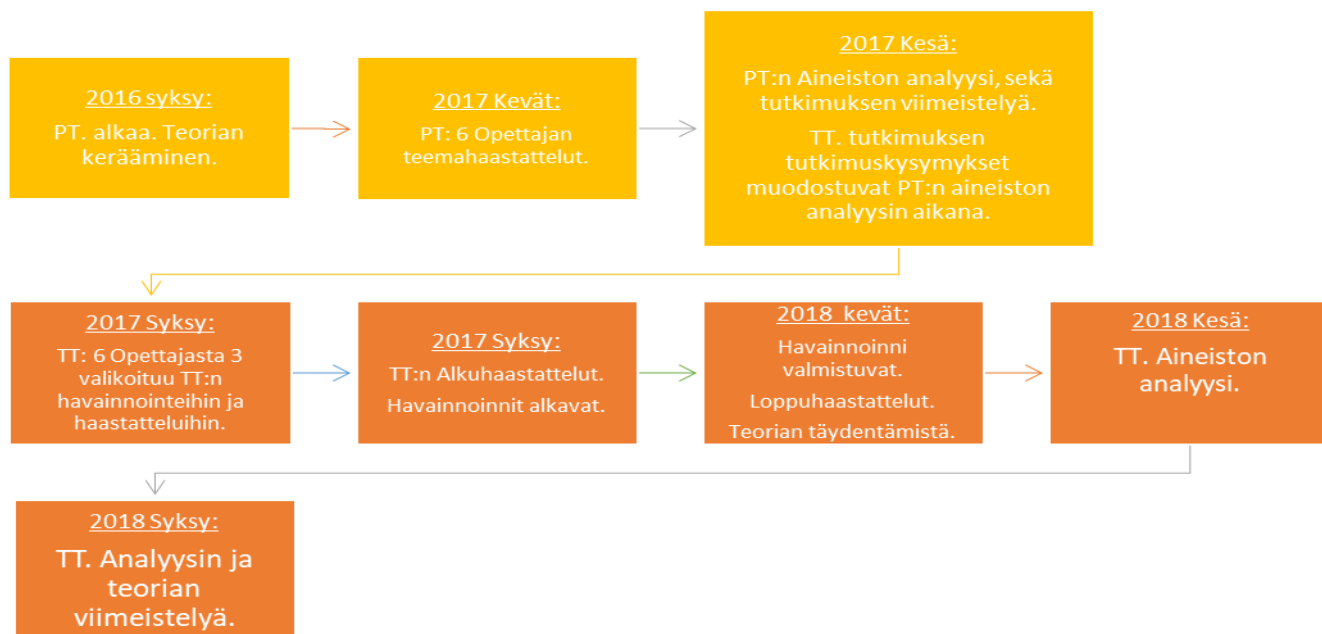
Kyseenalaistaminen ja avoin joustava ajattelu edistävät luovaa ajattelua. Opettajien tulisi rohkaista oppilaita kysymään kysymyksiä kuten: Miksi

kello tikittää? Miten se toimii? Mihin sitä käytetään? Tämän kaltaisten kysymysten esittäminen osana arkiajattelua on jo itsessään luovaa kyseenalaistamista. (Sahlberg Ym. 1994, 16, 23.) Erityisen tärkeää on ymmärtää, ettei kysyminen ja pohtiminen itsessään ole koskaan turhaa tai tyhmää, sen sijaan se voi olla hauskaa ja humoristista. Työskentelyn itsessään ei nimittäin tarvitse aina olla vakavaa. (Uusikylä & Piirto 1999, 39.) Myöskään ensimmäiseen ratkaisuun ei välttämättä tarvitse tyytyä, vaikka se toimisikin. Tämän kaltainen ajattelu alkaa toistettuna muodostua osaksi oppilaiden arkiajattelua. (Uusikylä & Piirto 1999, 36.)

4 OPETTAJIEN LUOVUUSKÄSITYKSISTÄ JA SEN EDISTÄMISEN PAINOTUKSISTA

Tätä tutkimusta taustoittavassa pilottitutkimuksessa selvitin luokanopettajien käsityksiä luovuudesta ilmiönä ja käsitteenä. Tarkoitus oli kartoittaa kuuden luokanopettajan teemahaastattelujen avulla heidän luovuuskäsitystensä yhtäläisyyksiä ja eroja. Lisäksi halusin selvittää, vaikuttivatko luokanopettajien mahdollisesti erilaiset luovuuskäsitykset siihen, millä tavalla luovuutta heidän mielestään tulisi pyrkiä koulussa käytännön tasolla edistämään. Pilottitutkimuksessa nousi haastatteluissa kolme erilaista painotusta siihen, kuinka luovuutta voidaan edistää. (Eira 2017.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja tarkastella näitä kolmea painotusta, sekä niiden toteutumista käytännön opetuksessa esihaastatteluilla, havainnoimalla ja jälkihaastatteluilla. Kolme eri painotusta edustanutta luokanopettajaa valikoituivat tähän tutkimukseen pilottitutkimuksessa antamiensa vastausten perusteella. Tämän tutkimuksen prosessi eteni seuraavasti:



Kuva 1Kaavio 1: Pilottitutkimus=Keltainen

Tämä tutkimus=Oranssi

Käyn tässä luvussa seuraavaksi tiivistäen lävitse pilottitutkimuksessa saatuja tuloksia ja havaintoja. Aloitan läpikäymällä luokanopettajien luovuuskäsitysten yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen käsittelen ilmenneitä eroja opettajien luovuuskäsityksissä. Lopuksi esittelen vielä tehtyjen luokanopettajien haastattelujen perusteella esiin nousseet kolme toisistaan eriävää painotusta luovuuden edistämiseksi. Näitä painotuksia olivat tehtäväpainotteinen, taitopainotteinen ja kasvatuspainotteinen.

4.1 Luovuuskäsitysten yhtäläisyyksistä ja eroista

4.1.1 Yhtäläisyydet luovuuskäsityksissä

Vaikka luovuuden käsite itsessään on laaja, haastava ja vaikeaselkoinen oli haastatelluilla luokanopettajilla silti yhtäläisyyksiä luovuuskäsityksissään. Sanavalinnat, joita haastateltavat opettajat käyttivät kuvaillessaan muutamalla sanalla luovuutta, luovaa yksilöä ja luovaa produktia olivat varsin samanlaisia. Luovuus näyttäytyi, joustavana ja omaperäisenä sekä rohkeana. Samanlaisia kuvauksia luovuudesta ovat antaneet myös luovuustutkimuksissa haastatellut taiteilijat ja tiedemiehet (Uusikylä 1994, 83.) Luokanopettajien tavat kuvata luovuutta olivat siis varsin yleisiä. Lisäksi luovuutta määriteltiin sen uutuuden kautta kuten sitä usein kuvataan. (Reckwitz & Black 2017, 43.)

Haastatellut luokanopettajat näkivät luovuutta olevan jokaisessa yksilössä syntymästä saakka, eikä kukaan haastatelluista opettajista siis rajannut luovuutta vain huippulahjakkuuksien ominaisuudeksi. Luovuuden koettiin näyttäytyvän erilaisilla tavoilla eri yksilöillä. Luokanopettajien käsitykset siis eivät siis juuri poikenneet esimerkiksi Kansasen ja Uusikylän (2000) esittelemistä luovuuden määritelmistä.

Huolestuttavaa oli, että kaikki opettajat kokivat ”perinteisen” koulun vaikuttavan negatiivisesti luovuuteen. Joustamattomuus koulun organisatiossa, puutteet materiaaleissa ja ajan puute estivät opettajien mukaan luovuuden edistämistä koulussa. Kiire nähtiin erityisen haitallisena luovuuden edistämistä

silmällä pitäen, kuten myös teoria kirjallisuudessa (Burnard 2017, 11). Aikaa, tarcoitti se sitten oppiainekohtaisia tuntimääriä, tai yleistä aikaa, jonka opettaja saattoi yhteen opetettavaan aiheeseen kuluttaa, pidettiin yhtenä tärkeimmistä resursseista. Vaikka haastatellut opettajat ajattelivatkin luovuuden olevan tärkeää yhteiskunnallisesti, ja kokivat yhteiskunnankin sen sellaiseksi arvottavan, eivät he nähneet yhteiskunnan todella yrittävän edistää luovuuden tukemista koulussa. (Eira 2017.)

4.1.2 Eroavaisuuksia luovuuskäsityksissä

Eroja haastateltujen opettajien luovuuskäsityksissä esiintyi luovuusteorioita ajatellen varsin oleellisissa kohdissa. Olisiko luovuutta tarkasteltava tarpeena vai kykynä, onko sen mahdollista määrällisesti kasvaa, tai kehittyä, ja nähtiinkö luovanprosessi ja sen alkuun saattaminen enemmän spontaanina sattumana, vai aktiivisen työn tuloksena. Merkittävimpänä kohtana, jossa eroja luovuuskäsityksissä esiintyi, voidaan pitää ainakin opettajuuden kannalta oleellista kysymystä siitä, voidaanko luovuutta opettaa. Pohdintaa oli erityisesti sen ympärillä olisiko oikea sanavalinta ollut opettaminen, kasvattaminen vai edistäminen. Tämä kohta liittyi vahvasti siihen, näkivätkö opettajat luovuuden synnynnäisenä ja suhteellisen muuttumattomana ominaisuutena, jota ympäristö joko kahlitsi tai edisti, vai kehitettävänä ja parannettavana ominaisuutena. (Eira 2017.)

Nähtiinkö luovuus kykynä vai tarpeena oli merkittävää sen kannalta, miten haastatellut opettajat ajattelivat sen edistämisen ja kehittämisen olevan mielekästä toteuttaa. Mikäli luovuus oli tarve, oli sen toteutuminen mahdollistettava ja vahvistettava sen ilmenemistä positiivisella palautteella. Mikäli kyseessä oli kyky niin sitä tuli kehittää sitä käyttämällä ja kehittämällä sitä tukevia tietoja ja taitoja. (Eira 2017.)

Haastatteluissa ei löytynyt yhtenevää käsitystä myöskään sille, että voisiko luovuuden määrää numeerisesti kasvattaa tai vähentää. Tämä on oleellista sen kannalta voisiko sen edistymistä jollain tavalla mitata tai arvioida, tai olisiko se edes mielekästä (Uusikylä & Piirto 1999, 109.) Lisäksi on oleellista huo-

mioida, että jos luovuuden määrää ei itsessään voi kasvattaa, jää opettajan tehtäväksi luovuuden konkreettisen opettamisen sijaan vain purkaa esteitä sen tieltä ja edistää parhaansa mukaan mahdollisuuksia sen käyttämiseen. Luovuuden käyttämisen nähtiin olevan luovuuden edistämisen ja kehittämisen kannalta erittäin oleellista ja se mainittiinkin varsin usein. Opettamiseen uskovat opettajat painottivat enemmän tietojen ja taitojen opettamista ruokkiakseen luovuutta, kun taas kasvatuksellista puolta painottavat opettajat pitivät tärkeänä ilmapiiriä ja oppilaan itsetuntoa parantavien opetusmetodien käyttöä, draamaa, joustavaa aikataulua, sekä arvioinnin formatiivisuutta. (Eira 2017.)

Näkemyseroista huolimatta haastatelluilla oli yhteneviä käsityksiä siitä, kuinka luovuutta voisi koulussa edistää. Kuitenkin haastatelluilta opettajilta löytyi kolme erilaista painotusta luovuuden edistämiseksi. Yksi painotti kasvatuksellista näkökulmaa ja luovan ilmapiirin luontia. Toinen painotus keskittyi tehtävänantoihin ja niiden käyttämiseen luovuutta kehittävästi. Kolmannet painottivat taitojen ja tietojen opettamista keinona mahdollistaa oppilaiden luovien projektien toteuttaminen. (Eira 2017.)

4.2 Luovuuden edistämisen painotuksista

4.2.1 Tehtäväpainotteinen

Haastatellut opettajat eivät olleet varmoja voisiko luovaa prosessia käynnistää ulkopuolelta, silti osa näki oppilaiden aktivoinnin tehtävillä, jotka vaativat ja ohjasivat heitä käyttämään luovuuttaan mielekkääksi tavaksi edistää luovuutta. Tehtäväpainotteinen näkemys korostaa annettujen tehtävien ohjeistusta ja rajoja niin, että ohjeistus antaa tilaa ja syyn oppilaalle käyttää luovuuttaan.

Tehtävänannossa tarjotaan mahdollisuus soveltaa jo olemassa olevaa tietopohjaa ja mahdollisuus näin yhdistellä jo opittuja asioita keskenään luoviksi kokonaisuuksiksi. Tämän voidaan katsoa hyödyttävän luovuutta. (Uusikylä & Piirto 1999, 38.) Tällaisessa tehtävän annossa oppilaalla on tilaa liikkua ja harkita erilaisia ratkaisutapoja. Tärkeää on muistaa kuitenkin myös se, että tehtävänannon on syytä tarjota myös rajat niin, että oppilaalla on selkeä kuva siitä,

minkäläistä ratkaisua etsitään. Tällä tavalla pyritään välttämään luvussa 3.2 esitetyn Barez-Brownin esimerkin sudenkuopat. (Solatie 2009, 21.) Jos opettaja ohjeita antaessaan unohtaa tai epähuomiossa jättää rajaamatta jonkun menetelmän, tai tavan pois tehtävänannosta on se hänen vastuullaan, ei oppilaan. Mikäli oppilaat päätyvät tällä tavalla ilman omaa syytään alkuperäissuunnitelman rajojen ulkopuolelle, olisi heidän vastauksensa niiden toimiessa hyväksyttävä oikeina. Kun tehtävien rajaukset ovat selkeät, mutta riittävät tarjoamaan mahdollisuuden ja syyn käyttää luovuutta ja tämä toistuu riittävän usein ilman oppilaiden ajatus-ten lyttämistä, alkavat oppilaat tottua ajatukseen siitä, että tapoja voi todella olla erilaisiakin. (Aho & Heikkilä 1995, 170.)

Lisäksi soveltavien tehtävien tulisi antaa opettajalle mahdollisuuden integroida eri oppiaineita, sekä mahdollisuuden oppilaalle käyttää laajempaa tietopohjaa niin, että jo opittua tulee käytettyä ja uusi juuri opittu sitoutuu mielekkäästi osaksi vanhaa tietopohjaa (Uusikylä & Piirto 1999, 39).

4.2.2 Taitopainotteinen

Taitopainotteinen lähestymistapa tai kognitiivinen linja luovuuden kehittämiseen pitää sisällään ajatuksen siitä, että luovuutta edistääkseen oli tärkeää kehittää oppilaan tietoja ja taitoja eräänlaisina resursseina, jotka assimiloituvat jo olemassa olevaan tieto- ja taitovarantoon (Aho & Heikkilä 1995, 11). Tätä voidaan selittää työkalupakki esimerkin kautta: jokainen opittu uusi taito tai tieto ovat uusia työkaluja työkalupakissa, mitä erilaisempia työkaluja on saatavilla, sitä erilaisempia tuotteita oppilaan on mahdollisuus aikaansaada. Luovuus on kykyä yhdistellä näitä työkaluja mahdollisimman joustavasti. (Uusikylä & Piirto 1999, 37.) Työkalujen määrän lisääntyminen ei siis suoraan kehitä itse luovuutta, mutta se antaa luovuudelle mahdollisuuksia ilmetä uusilla tavoilla (Lindh 1996, 19). Kaikkia tehtäviä ei myöskään voi loppuunsaattaa vanhoilla työkaluilla vaan uusi saatetaan tarvita.

Taitopainotteinen lähestymistapa toimii myös silloin kun oppilaalla on luova idea, mutta hän ei osaa sitä toteuttaa. Tämä on tuttua varmasti osalle esimerkiksi kuvataiteesta, niin että päässä oleva mielikuva on kyllä olemassa,

mutta käsi vain ei kykene todentamaan tuota mielikuvaa paperille. Tämän tyyppisiä ongelmia on varmasti meillä monilla monissa erilaisissa oppiaineissa, lajeissa tai harrastuksissa. Luova ongelmanratkaisu vaatiikin kokemusta ja tietopohjaa tuekseen (Sahlberg Ym. 1994, 21). Taitoja ja tietoja, joita tulevaisuudessa saattaa tarvita on vaikeaa ennustaa, ja siksi taitopohjaiseen painotukseen keskittyvä opettaja pyrkii olemaan mahdollisimman monipuolinen ja kuuntelemaan silti myös oppilaan omia kiinnostuksen kohteita. Tämä vaatii myös opettajalta uskoa omaan tieto- ja taitopohjaansa ei vain pedagogiikasta vaan myös oppiainneiden sisällöistä, sillä sisältöjen riittävä hallinta edistää luovaa opettamista (Davies 2011, 23).

Taitojen ja tietojen kautta saatu asiantuntemus nähdään helposti vastakohtaksi luovuudelle. Asiantuntijaa voidaan pitää opittujen tietojensa ja taitojensa vankina, joka ei pysty näkemään niiden ohitse. (Akin 1990, 28.) Tämä on kuitenkin virheellistä, sillä todellisuudessa luovuus perustuu ennen kaikkea kognitiivisille taidoille (Saariluoma 1990). Asiantuntijuutta voidaan siis pitää tärkeänä luovan toiminnan edellytyksenä, tai luovuutta peräti yhtenä asiantuntijuuden muotona (Akin 1990, 28). Taitojen opettamista luovuuden edistämiseksi tukee se, että luovuutta tukevia taitoja ja tekniikoita esimerkiksi ongelmanratkaisua voidaan kehittää ja opettaa ja näin edistää luovuutta itseään (Kansanen & Uusikylä 2002, 53).

4.2.3 Kasvatuksellispainotteinen

Kasvatuksellinen luovuuden edistämisen painotus pitää sisällään laajoja teemoja. Siihen kuuluu positiivinen ja turvallinen koko luokan kattava ilmapiiri, joka mahdollistaa ja rohkaisee oppilaita tuomaan esille ajatuksiaan ja etsimään myös uusia tapoja ja ratkaisumalleja. On nimittäin todettu, että vaikka luovuutta voidaankin periaatteessa edistää opettamalla sitä tukevia taitoja, niin niiden merkitys luovuutta ehkäisevän tai edistävän ympäristön rinnalla on varsin vähäistä. (Kansanen & Uusikylä 2002, 53.)

Opettajan osa on merkittävä, sillä hän on pääosin vastuussa luokan

ilmapiiristä. Siihen kuuluu myös esimerkiksi tunnekasvatus ja oppilaiden itsevarmuuden ja itsetuntemuksen edistäminen, sillä vaikka luokassa vallitsisi kuinka hyvä henki tahansa, ei itseään epäilevä oppilas välttämättä siltikään uskalla tuoda itseään tai ideoitaan esille. Tämä johtaa helposti itsesensuuriin ja oikeana pidetyn vastauksen etsimiseen toimivan ratkaisun sijasta. Samalla tavoin kuin luvussa 3.2 esitetyssä Barez-Brownin esimerkissä. (Solatie 2009, 21.) Tunteiden merkitystä luovuudelle ei tule vähätellä, ja tunnetaitoja voidaankin hyvällä syyllä pitää luovuutta edistävinä taitoina (Kansanen & Uusikylä 2002, 53).

Luovuudessa ei tulisi olla oikeaa tai väärää tapaa tehdä asioita, vaan ainoastaan lukuisia mielenkiintoisia vaihtoehtoja (Solatie 2009, 22). Tämänkaltaisen asenteen tuominen luokkaan ja osaksi oppilaiden arkea ei tapahdu hetkessä vaan vaatii pitkäaikaista työtä. Helppo tapa aloittaa on kuitenkin kiinnittää huomiota annettuun palautteeseen ja arviointiin. Arvioinnin ja palautteen pitäisi olla jatkuvaa, ja huomio pitäisi kiinnittää koko prosessiin kokonaisuutena, eikä vain sen produktiin. (Kansanen & Uusikylä, 2002, 49.) Näin oppilaat saadaan myös kiinnittämään enemmän omaa huomiotaan prosessiin, sen sijaan, että vain ylikorostaisivat produktin merkitystä. Produktiin keskittyvä palaute saattaa johtaa oppilaat ajattelemaan sitä minkälaisesta produktista saisi parhaan arvosanan. Arvosanojen ja palautteenkin kuuluisi olla kannustavaa ja rakentavaa epämääräisten pisteiden ja arvosanojen sijasta (Amabile 1983). Jatkuva formatiivinen palaute toimii parhaiten. Oppilaille on annettava palautetta prosessin onnistumisista ja parannettavista osuuksista lyttäämättä näitä. Oppilaille pitää osoittaa, että erehtyminen on sallittua, eikä sitä tarvitse pelätä. Tätä kautta oppilaat myös löytävät rohkeutta kokeilla sen sijaan, että vain pelaisivat varman päälle. Opettajan tulee rohkaista oppilaita luovuuden käyttöön, ja myös palkita siitä. (Manchester 2012.)

4.2.4 Luovuuden edistämisen painotuksista

Kärjistäen painotukset voi tiivistää seuraavan esimerkin kautta liikunta tunnilla, jossa on tarkoitus pelata pallopelejä: Tehtäväpainotteinen lähestymistapa olisi esimerkiksi antaa oppilaille tehtäväksi suunnitella oma pallopele. Opettaja voi

rajata katsomansa tarpeen mukaan käytettäviä välineitä, pelaajien määrää, käytettävää tilaa ja niin edelleen, mutta itse pelin suunnittelu on osa luovaa kokemusta, ja pelien kokeilun lomassa myös taidot kehittyvät. Taitopainotteisesti opettava opettaja taas opettaisi erilaisilla harjoitteilla erilaisia taitoja ja taktiikoita, ja pyrkisi ohjaamaan ne lopulta osaksi kokonaisuutta ja peliä itseään, missä taitojen ja taktiikoiden käyttäminen ja yhdisteleminen kehittäisi luovuutta itseään. Kasvatuspainotteinen opettaja pyrkisi luomaan ilmapiiriä ja joukkuehenkeä niin, että kaikki uskaltaisivat osallistua, ja myös muokata peliä itseään varten. Luovuus tulisi tällöin esiin juuri rohkean osallistumisen kautta.

Kolmea painotustapaa ei tule tarkastella täysin toisistaan erillisinä kokonaisuuksina, vaan ne ovat vain vaihtoehtoisia painotuksia luovuuden edistämässä. Uusikylä ja Piirto (1999) listaavat luovuutta edistävän opetuksen piirteitä, ja näitä piirteitä tarkastellen on mielekästä todeta, ettei yksikään painotuksista toimisi yksinään, vaan edistääkseen luovuutta ja opettaakseen oppilaat menestyksekkäästi sitä käyttämään tulee opettajan käyttää ja yhdistellä jokaista kolmesta painotuksesta yksilöllisesti aina tarpeen mukaan.

Erilaiset oppilaat saattavat vaatia erilaisia lähestymistapoja ja painotuksia kehittyäkseen. Kaikkia oppilaita ei siis kannata laittaa samaan muottiin, vaan katsoa heitä ensisijaisesti yksilöinä. (Amabile, 1983.) Jos puutteita on taitojen ja tietojen saralla tarvitsee noita taitoja ja tietoja toteuttaakseen luovuuttaan. Tehtävänantoja painottamalla ei oppilaille anneta mahdollisuutta vapaamatkustamiseen vaan hänet työnnetään käyttämään luovuuttaan ja ajattelemaan luovasti. Kasvatukselliseen puoleen keskittymällä taas voidaan saada arka tai epävarma oppilas kokeilemaan ja uskaltamaan tuoda itseään esiin ja käyttämään luovuuttaan osana luonnollista ajatteluaan.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aikaisemmassa kandidaatintutkielmassani (Eira 2017) pyrin tarkastelemaan luovuutta ja sen määritelmää kirjallisuuteen tutustuen. Tähän liittyen keräsin teemahaastatteluiden avulla aineistoa tavoitteena tutkia kuuden luokanopettajan käsityksiä luovuudesta. Määrittelin tuolloin luokanopettajien haastatteluista saatujen vastausten perusteella kolme eri painotusta näkemyksissä koskien luovuuden edistämistä koulussa. Näitä tapoja olivat seuraavat: tehtävä- taito- ja kasvatuspainotteinen lähestymistapa luovuuden edistämiseen. Nyt gradututkimuksessani haluan vielä tarkentaa luokanopettajien luovuusnäkemyksiä ja -käsityksiä havainnoimalla kolmen kandidaatintutkielmassani olleen luokanopettajan pitämiä oppitunteja ja selvittää näin näkyisivätkö erot opettajien luovuuden edistämisen painotuksissa itse luokkatilanteessa tai opetuksessa heidän itse valitsemissaan enemmän ja vähemmän luovissa oppiaineissa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millä tavalla opettajat kuvailevat ja määrittävät valitsemiaan luovia ja vähemmän luovia oppiaineita?
2. Näkyykö opettajien opetuksessa eroja heidän valitsemiensa vähemmän ja enemmän luovien oppiaineiden välillä?
3. Näkyykö eri luovuuden edistämispainotuksia edustavien luokanopettajien opetuksessa eroja siinä, miten luovuutta opetustilanteessa edistetään.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA

6.1 Tutkimuskohde

Tutkimukseni kohteena oli syventää kandidaatintutkielmani pohjalta luokanopettajien luovuuskäsityksiä, sekä sitä, miten luovuutta heidän mielestään edistettäisiin, ja kuinka tämä näkyisi itse opetuksen käytännöissä. Tarkoituksena oli myös tarkemmin selvittää luokanopettajien mielikuvia heidän valitsemistaan luovista ja vähemmän luovista oppiaineista, sekä perusteita miksi olivat valinneet juuri nämä oppiaineet. Tämän jälkeen havainnoin heidän opetuskäytäntöjään autenttisissa opetustilanteissa heidän valitsemissaan, niin luovassa kuin vähemmän luovassakin oppiaineessa tarkastella sitä, miten he toteuttivat käytännössä luovuuden edistämistä ja sen painotuksia. Tavoitteena oli selvittää millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä luokanopettajien välillä esiintyi heidän valitsemissaan oppiaineissa tai heidän edustamistaan luovuuden edistämisen painotuksista. Havainnointieni lisäksi saivat luokanopettajat vielä tilaisuuden kommentoida oppituntien kulkua ja valintoja niiden suunnittelussa sekä käytännön toteutuksessa. Yhdistämällä eri tutkimusmenetelmiä pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38).

Teoriaosassa tavoitteenani oli laajentaa kandidaatin tutkielmani teoria osaa käsittelemään enemmän luovuuden edistämisen käytäntöä, kuin itse varsinaista luovuusteoriaa. Luovuusteorian sisällyttäminen oli kuitenkin tutkimukseni kokonaisuuden kannalta oleellista, joten käsittelin myös sitä tiivistysti.

6.2 Lähestymistapa

Osa tutkimuksestani edustaa fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2006, 228). Tämä soveltui tut-

kimukselleni, sillä tutkimuskysymykseni liittyivät vahvasti luokanopettajien tapaan kuvata niin luovia, kuin vähemmänkin luovia oppiaineitaan ja heidän omaa tapansa edistää luovuutta käytäntöön. Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ihmiset muodostavat samasta ja yhdestä maailmasta toisistaan poikkeavia subjektiivisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2006, 228.) Nämä käsitykset muodostuvat yksilöiden reflektoidessa niitä omiin kokemuksiinsa. Havainnoimalla luokanopettajien pitämiä tunteja pyrin tutkimaan sitä, kuinka nämä käsitykset luovista ja vähemmän luovista oppiaineista ja luovuuden edistämisestä mahdollisesti näkyvät käytännön opetustyössä.

6.3 Tutkimukseen osallistujat / Tutkittavat

Tutkimukseeni osallistui kolme luokanopettajaa, jotka olivat kaikki osallistuneet myös pilottitutkimukseeni luokanopettajien luovuuskäsityksistä (Eira 2017). Nämä kolme luokanopettajaa valikoituivat tähän tutkimukseen, koska heidän luovuuskäsityksiään selvittäessäni he edustivat kaikkia kolmea erilaista painotusta siinä, miten heidän mielestään luovuutta tulisi opetuksessa edistää.

Jokaisella kolmella luokanopettajalla oli takana vähintään kymmenen vuoden työkokemus. Tutkimukseni kannalta ei ollut mielekästä jaotella osallistujia käyttäen sellaisia kriteerejä kuin ikä tai sukupuoli, sillä tämä olisi johtanut mielestäni tutkimukseni tarpeettomaan laajenemiseen, joka ei olisi itsessään palvelut tutkimuskysymysten selvittämisen tavoitteita.

6.4 Aineiston keruu

Ennen luokanopettajien luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden havainnointia halusin vielä haastattelulla selvittää syvemmin heidän käsityksiään ja mielikuviaan koskien heidän valitsemiaan oppiaineita ja niiden opettamista. Halusin tällä tavalla pyrkiä selvittämään niitä perusteita, miksi juuri nämä oppiaineet olivat kullekin luokanopettajalle valikoituneet luoviksi tai vähemmän luoviksi oppiaineiksi. Nauhoitin nämä haastattelut ääninauhurilla.

Haastatteluissa luokanopettajat saivat kertoa vapaasti kertoa käsitänsä oppiaineesta, mutta lisäksi kävimme läpi listaa, johon olin valmiiksi tehnyt apukysymyksiä varmistaakseni, että haastattelussa käytäisiin jokaisen luokanopettajan kanssa lävitse vähintäänkin kaikki samat asiat, niiden silti tarpeettomasti sitomatta luokanopettajien vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48).

Havainnoin jokaisen luokanopettajan oppitunteja yhteensä kahdeksan kappaletta heidän valitsemistaan luovista ja vähemmän luovista oppiaineista. Havainnoituja oppitunteja kiertyi siis kuusitoista jokaiselta kolmelta luokanopettajalta. Yhteensä havainnoituja oppitunteja oli siis neljäkymmentäkahdeksan tuntia. Johtuen eri oppiaineiden erilaisista viikkotuntimääristä, koostui kahdeksan havainnointitunnin täytyminen hyvinkin eri mittaisia ajan jaksoja. Musiikkia esimerkiksi minun piti käydä havainnoimassa seitsemänä eri viikona, kun taas matematiikassa kahdeksan tunnin määrä täyttyi jo kahden viikon sisällä.

Aluksi tarkoitukseni oli kuvata oppitunteja videokameralla, mutta kuvauslupa ei järjestynyt kaikille kolmelle luokalle, jonka takia valitsin oppituntien nauhoittamisen ääninauhurilla, jotta aineisto olisi kaikilla kolmella luokanopettajalla ollut yhtäläinen. Ääninauhurin apuna minulla oli muistiinpanovälineet, sekä havainnointilomake, jonka avulla kirjasin muistiin kolmen eri luovuuden edistämisen painotuksen esiintymistä ja määrää. Lisäksi kirjasin muistiin jokaisen kerran kellonajan käyttäen nauhoituksen kellonaikaa, jotta löytäisin niitä koskevat kohdat nauhoituksesta kätevästi aineistoa litteroidessani.

Havainnoitujen oppituntien jälkeen pidin jokaiselle luokanopettajalle aina lyhyen nauhoitetun haastattelun, jossa kävimme lävitse oppitunteja ja niiden sujumista. Tässä tilanteessa luokanopettajalla oli tilaisuus kommentoida oppituntia ja sen sujumista, sekä päätöksiä ja suunnitelmia sen taustalla. Aineiston keruun yhteydessä muokkaantuivat myös tutkimuskysymykset uusien näkökulmien ilmestyessä (Moilanen & Räihä 2010, 53).

6.5 Aineiston analyysi

6.5.1 Luokanopettajien käsityksiä luovista ja vähemmän luovista oppiaineista

Ennen havainnoiteja tehdyt haastattelut ja niissä kerätyn aineiston käsittelen luvussa 7.1 ennen kuin siirryn havainnointiaineistojen käsittelyyn. Olen jaotellut ne oppiaineittain. Käytän luokanopettajista puhuessani lyhennettä LO, jonka perässä olevat numerot ovat helpottamassa luokanopettajien vastauksien ja kommenttien erottamista toisistaan, vastauksien vertailu on mahdollista. Olen pyrkinyt vertaamaan luokanopettajien mielikuvia heidän valitsemistaan oppiaineista olemassa olevaan luovuusteorian, sekä oppiainekohtaisen luovuutta käsittelevään kirjallisuuden kanssa. Haastatteluaineistot litteroin koodaten ne väreillä, erotellen toisistaan luovaa ja vähemmän luovaa oppiainetta käsittelevät osat opettajakohtaisesti, jotta aineiston analyysi olisi selkeämpää kuten Eskola ja Suoranta (1998, 155) ehdottaa. Lopuksi olen käsitellyt kokoavasti yhtäläisyyksiä ja eriävyyksiä luokanopettajien mielikuvissa ja kokemuksissa koskien heidän valitsemiaan luovia ja vähemmän luovia oppiaineita.

6.5.2 Havainnoinnit ja niiden kanssa tehdyt haastattelut

Havainnoinneista kiertyi nauhoiteaineistoa noin 36 tuntia. Aineiston massiivisuuden takia analyysia helpottaakseni keskitin päähuomioni havainnointilomakkeeseen merkitsemieni kellonaikojen aikoihin, ja tyydyin litteroimaan analyysia varten lähinnä niitä kohtia. Tarkastelin samalla myös eri luovuuden edistämisen painotuksien esiintymisen määrää verraten tätä luokanopettajien korostamien luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden kesken.

Havainnointien jälkeen tehtyjä haastatteluja olen käsitellyt yhdessä havainnoinneista muodostuneen aineiston kanssa luokanopettajakohtaisesti heidän valitsemissaan luovissa ja vähemmän luovissa oppiaineissaan. Olen näin pyrkinyt haastattelujen ja havaintojen väliseen dialogiin tarkastelemalla niitä samalla teoriaan viitaten.

6.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimustani tehdessäni olen sitoutunut pitämään huolta tutkimukseeni osallistuneiden opettajien anonymiteetistä. Eli siitä, ettei mitään tutkimuksessani esiintullutta voi millään tavalla yhdistää heihin tai ettei aineistosta voi millään tavalla tunnistaa tai erotella heitä tai heidän opetettavana olleita luokkia tai koulujaan. Olen antanut tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille mahdollisuuden lukea tutkimukseni ennen sen lähettämistä eteenpäin ja näin heillä on näin halutessaan ollut mahdollisuus vielä vaikuttaa siihen. Tarvetta tähän ei kuitenkaan ilmennyt.

Havainnoiteja tehdessäni olen pyrkinyt mahdollistamaan luokan tavallisen toiminnan ja olemaan puuttumatta siihen tai haittaamasta sitä tarpeettomasti. Olen pyytänyt tutkimusluvat kaupungilta, luokanopettajilta, sekä heidän oppilailtaan ja näiden vanhemmilta. Kunnioitin vanhempien toivetta, ettei tutkimuksessani käytettäisi videokuvausta ja siksi toteutin havainnoinnit käyttäen apunani vain muistiinpanovälineitäni sekä ääninauhuria.

Olen sitoutunut tuhoamaan nauhoiteaineiston haastatteluista ja havainnoinneista tutkimukseni valmistumisen jälkeen.

7 LÖYDÖSTEN TARKASTELUA

7.1 Enemmän ja vähemmän luovista oppiaineista

Itse oppisisältöjä tärkeämpää luovuuden edistämisen kannalta ovat valitut opetusmenetelmät ja käytännöt (Kansanen & Uusikylä 2002, 53). Kuitenkin opetusmenetelmät ja -käytännöt vaihtelevat myös riippuen oppiaineesta ja sen opetusisällöistä. Osaa oppiaineista leimaa tekeminen ja käytäntö kuten esimerkiksi liikuntaa ja kuvataidetta, ja osaa taas teorian tieto ja taitojen hallinta, kuten vaikkapa matematiikkaa tai ympäristötietoa, kuten haastateltujen opettajien vastauksista voi päätellä. (Eira 2017.) Luokanopettajien mielikuvia oppiaineista ei voi jättää huomiotta, kun pohditaan luovan opetuksen edistämistä, sillä opettajien näkemyksen siitä, onko jokin tietty oppiaine luova tai vähemmän luova on huomattu vaikuttavan siihen, millaisia metodeja tai menetelmiä hän niitä opettaessaan suosii (Davies 2011, 23).

Tutkiessani luokanopettajien luovuskäsityksiä opettajat saivat kertoa mitkä olivat heidän mielestään eniten ja vähiten luovat oppiaineet. Tähän tutkimukseen osallistuneiden kolmen luokanopettajan enemmän luovia oppiaineita olivat seuraavat: Kuvataide (LO1), matematiikka (LO2), ja luonnontieteet, eli ympäristöoppi koskien biologian oppisisältöjä (LO3). Vähemmän luovina oppiaineina näyttäytyivät opettajien haastatteluissa seuraavat oppiaineet: matematiikka (LO1), maantieto (LO2) ja musiikki (LO3).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat saivat vielä tilaisuuden perustella ja avata hieman lisää käsitystään valitsemistaan oppiaineista. Lisäksi opettajat saivat myös kertoa omasta taitotasostaan näissä oppiaineissa. Käsittelen oppiaineet ensin opettajien haastatteluissa antamien vastausten mukaan, ja sitten tarkastelen niitä teoriaa silmällä pitäen ja esittelen muutamia teoriasta löytyneitä ohjeita jokaisen oppiaineen luovaan opettamiseen. Matematiikka esiintyi sekä vähemmän, että enemmän luovana aineena, tämän ristiriitaisuuden takia käsitelen sen ensimmäisenä.

7.1.1 Matematiikka

Matematiikan luovaksi oppiaineeksi valinnut luokanopettaja (LO2) perusteli matematiikan olevan luova oppiaine juuri sen sisältämän ongelmanratkaisun takia. Kaikki tehtävät ja harjoitukset pyrkivät etenemään kohti laajempia soveltamisen mahdollisuuksia. Matematiikan mallin mukainen ongelmanratkaisu hyödytti LO2:n mukaan oppilaita myös sellaisten ongelmien ja pulmien ratkaisemisessa, jotka eivät suoraan liittyneet matematiikkaan.

”Kyllähän siinä on mahdollisuus juuri harjoittaa itseään näkemään ongelmat ja toimimaan sillein loogisesti niiden ratkaisemiseksi. Näen sen niin, että samalla tavalla voi ratkaista ongelmia sitten missä tahansa niihin törmää matematiikan mallin mukaisesti.” (LO2)

”Se luovuus näkyy juuri siinä, et vaikka monesti matematiikan tehtävät onkin toistoa ja niin edelleen, mut sitten, ku päästään soveltamaan sitä opittua käytäntöön, niin se on jo luovaa ihan eri tasolla.” (LO2)

Matematiikan valintaa vähemmän luovaksi oppiaineeksi perusteli haastattelusaan luokanopettaja (LO1) oppimisen vaatimalla toistolla laskutoimituksissa. Matematiikan luonne, joka etäännyttää sitä tunteista eräänlaisena kylmänä tieteenä, näkyi myös perustelussa, sekä ajatus siitä, että matematiikkaa hallitsi kyllä ongelmanratkaisu toimintona, mutta noihin ongelmiin oli lähes aina tiukat oikeat vastaukset, niin kuin myös tiukat ennalta määrätyt tavat, joilla päästä noihin vastauksiin. Matematiikan opetus näyttäytyi LO1 mielestä myös liian kirjaan nojavana, mutta LO2 selitti sen mahdollisesti johtuvan luokanopettajien asiantuntijuuden puutteista koskien oppiainetta. Luovaksi oppiaineeksi LO1 näki matematiikan vasta, kun oppiaineessa päästään korkeammalle ja syvemmälle tasolle, missä pystyttiin tekemään todellista soveltamista, peruskoulussa tätä hän ei katsonut vielä juurikaan tapahtuvan.

”Tavallaan matematiikka on aika lailla kaavojen opettelua ja toistoa tunnista tuntiin.” (LO1)

”Matematiikassa on toki eteenpäin mennessä todella paljonkin mahdollisuuksia käyttää luovuutta, mut sitä alkaa esiintymään enemmän vasta varmaan korkeammilla oppiasteilla, ja tää peruskoulu taso on enemmän kaavojen opettelua open johdolla.” (LO1)

”Kirjaahan edetään aika lailla se sama aukeama aina kerrallaan, ja ainoat oikeat vastaukset ja tavat on sitten kanssa siinä samassa kirjassa.” (LO1)

”Osa opettaa sitä enemmän kirjaan nojaten, ja sillä tavallahan se on aika mälsää helposti. Tai onhan soveltavia tehtäviä kirjassakin, mut ne on aika tasasin välein. Monipuolisempaan opettamiseen tarvinnee kuitenkin aika hyvän ymmärryksen itse matematiikassa.”
(LO2)

Matematiikan luova opettaminen oli haastatteluiden perusteella riippuvainen opettajien taitotasosta. Matematiikka kärsii siitä, että niin oppilaiden kuin opettajienkin joukossa on epävarmuutta omasta matematiikan taito tasostaan ja sen riittävydestä (Pound 2015). Tämä on osittain perusteltuakin: Matematiikka pysyy opettamaan keskinkertaisellakin osaamisella, mutta luovaan ongelmanratkaisuun ja opetukseen päästäkseen tulee siinä hallita tarpeellinen taito ja teoria taso, joka voi olla ongelmallista (Sahlberg Ym. 1994, 21).

Matematiikan opetuksen kirjapainotteisuus, ja sen jaksojen suunnittelu kirjojen pohjalta on yleistä, mutta myös kirjat ovat kehittyneet luovaa oppimista silmällä pitäen paremmiksi, niin rakenteeltaan kuin tehtävään annoiltaan-kin (Pound 2015). Matematiikan opetuksessa ovat myös yleistyneet aktuaaliset esineet, kuten laskupalikat ja murtolukupiirakat, jotka auttavat oppilaita matemaattisten käsitteiden hallinnassa (Zuckerman 2005, 859). Niiden käyttäminen onkin suositeltavaa, sillä käsitteiden, termien ja matemaattisen kielen hallinta on oleellisessa osassa matematiikan oppimisen kannalta (Pound 2015).

Luovasti opetettuna matematiikka pyrkii selittämään maailmaa ympärillämme ja tekemään näkymättömätkin ilmiöt näkyväksi ja ymmärrettäväksi (Devlin 2002, 338). Sen avulla voidaan tehdä ongelmanratkaisutaidot osaksi arkielämää, kuten myös arviointi ja analysointi. Oppilaita pitäisi motivoida oppimiseen ja tehtäviin ympäröivän maailman ja tarinallisuuden avulla. Vaikka tunteet esitetäänkin usein matematiikasta erillisinä, niin tunteita mukanaan kantava tarinallisuus ja draamallisuus auttaa oppilaita paitsi motivoimisessa niin myös opitun muistiin painamisessa. (Pulli & Virret 2012, 29.)

Matematiikkaa ei tulisi tarkastella ainoastaan omana oppiaineenaan, vaan meta-aineena, jota tarvitaan ja voidaan käyttää kaikilla elämän alueilla ja kaikissa oppiaineissa. Oppiainerajojen ylittäminen onkin luovan matematiikan opettamisen näkökulmasta kannatettavaa. Tämä auttaa myös oppilaita näkemään matematiikan osana ympäröivää maailmaa. Esimerkiksi luonnontieteet tai

arkkitehtuuri on hyvä tapa tehdä oppilaille näkyväksi matematiikan kaikkeen vaikuttava luonne. (Pound 2015.)

7.1.2 Kuvataide

Kuvataiteen luovaksi oppiaineeksi valinnut luokanopettaja (LO1) perusteli valintaansa luokan ilmapiirillä kuvataiteen tunneilla. Kuvataiteen tuntien aikana oppilaat olivat LO1:n mukaan virittäytyneet kokonaisuutena eri tavalla kuin muissa oppiaineissa ja olivat vastaan ottavaisempia, sekä auliimpia tuomaan omia ideoitaan esille. Tunteet näkyivät selkeämmin eikä niitä peitelty samalla tavalla kuin muissa oppiaineissa.

Oppilaiden aulius tuoda itseään esille ja avoimuus puhua omista töistään liittyi LO1:n mukaan siihen, että koko luokka tiesi, ettei kuvataiteessa ollut oikeita tai väriä vastauksia. LO1 katsoi, että kuvataide oli kehittynyt oppiaineena valtavasti hänen omista ala-aste ajoistaan, jolloin sitä oli vielä leimannut opettajan jäljessä tehty mallintaminen. Kuvataiteen opettaminen vaati kuitenkin opettajalta itseltään laajaa osaamista sen tekniikoista, jotta niitä voisi laajasti ja soveltavasti myös opettaa. Myös opettajan omaa aitoa innostusta oppiaineeseen LO1 painotti tärkeänä kuvataiteen luovan opettamisen kannalta.

”Kyllähän luokka sitten aina vapautuu, kun kuvistunti alkaa. Tunnelma jotenkin sähköistyy. Luomisen iloa, ja tietyllä tapaa se on kai myös se vapaus, että nyt ei tarvitse suorittaa, vaan saa myös tehdä ja nauttia siitä tekemisestä.” (LO1)

”...onhan tosiaan aikojen saatossa muuttunut koko oppiaine, kun ei opettaja enää piirrä mallia tuomitukseen sitten oppilaiden työtä sen jälkeen niiden yhdennäköisyyden mukaan.” (LO1)

”Voi olla vaikea mahdollistaa monia sellaisia juttuja, jotka vaatii opettajalta itseltään taitoa, sitten tietty se oma innostus on tärkeätä koettaa saada tarttumaan myös lapsiin, et vaikeetahan se olis ellei sitä autenttista intoa oikeasti olisikaan. (LO1)

Kuvataiteessa ja taiteissa yleensäkin on perinteisesti ollut tapana hyväksyä tunteet ja yksilö itsessään arvokkaana, sillä koko oppiaineessahan on tarkoituksena juuri itsensä toteuttaminen (Kansanen & Uusikylä, 2002 49). Tunteiden tuominen osaksi oppiainetta hyödyttää luovuutta (Jeffrey & Woods 2009, 19). Taiteissa prosessia ja produktia on yleisesti tarkasteltu luovana niiden alusta asti. Produktien

käsinkosketeltavuus tekee itse luovuuden arvioinnin helpommaksi kuvataiteessa. Tehtävän annoissa on yleensä jo itsessään paljon tilaa oppilaiden luovuudelle ja tulkinnalle eikä luovuuden ihanteen mukaisesti siinä juuri ole oikeita tai vääriä vastauksia. (Kansanen & Uusikylä 2002, 49.) Yleisesti kuvataiteessa esiintyy monia luovia toimintoja, kuten ongelman ratkaisua ja niin ennalta suunniteltua, kuin suunnittelematontaakin luovaa suoritusta (Uusikylä 1996, 139).

Kuvataide kuitenkin kärsii hieman siitä, että siinä on liikaakin ”oikeita” vastauksia. Luovuutta ei nimittäin voi kehittää pelkästään avoimuudella, vaan se vaatii myös arviointia, kriteerejä ja kriittistä tarkastelua. (Sellman 2012.) Koska kuvataiteessa kuitenkin katsotaan olevan mukana niin suuri osa oppilaan omaa persoonaa jokaisessa produktissa, on arviointi ja kriteeristö asetettava mielekkäästi niin, etteivät ne muutu latistaviksi. Yksi hyvä menetelmä tähän on itsearviointien käyttö ja prosessin korostaminen siinä merkittävänä osana itse arviointia. Tämä opettaa oppilaita myös asettamaan tavoitteita ja kriteerejä niiden määrittämiseen. (Kansanen & Uusikylä 2002, 50.) Tulisi siis olla mahdollista kysyä voisiko tätä parantaa jotenkin, ilman että ilmaisee, että jotain oleellista olisi muka tehty väärin. Kuvataiteen ilmapiiriä voi hyödyntää myös ylittämällä oppiaine rajoja ja käyttämällä näin kuvataiteen luovaa prosessia osana muita sisältöjä (Davies 2011, 48).

7.1.3 **Biologia ja luonnontieteet**

Biologian ja ympäristöopin luovimmiksi oppiaineiksi määritellyt luokanopettaja (LO3) perusteli valintaansa sillä, että niissä esiintyvät oppisisällöt liittyivät kaikkien toimintaan ja ilmiöihin. Sen takia siinä opitut taidot olivat sovellettavissa kaikkialla. LO3 korosti luonnontieteiden merkitystä tieteelle ja ihmiskunnalle painottaen luovuuden merkitystä kaikissa tieteellisissä läpimurroissa. Biologian ja ympäristöopin tunneilla tehtyjen kokeiden ja ryhmätöiden katsoi hän edistävän luovuutta ja myös oppilaiden ihmissuhdetaitoja. LO3 esitti, että biologian tunneilla kysytään, miksi jotain tapahtuu, mutta myös pyritään tieteellisen metodin kautta etsimään vastauksia ja selittämään ilmiöitä. Oppisisältöjen LO3 koki

biologiassa ja ympäristöopissa olevan myös mielekkäitä luovuuden kehittämiseksi, sillä ne kaikki nivoutuvat osaksi suurempia kokonaisuuksia ja olivat sitä kautta myös osa oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Ongelmalliseksi LO3 näki biologian opettamisessa oppikirjojen riittämättömyyden, mikäli opettajat nojasivat vain niihin opetuksessaan. Kirjat lisäksi aliarvioivat hänen näkemyksensä mukaan oppilaita, eivätkä tarjonneet riittävää haastetta tai käsitelleet oppisisältöjään tarpeeksi laajoina kokonaisuuksina. Ajan puutteen LO3 näki olevan merkittävä haitta luonnontieteiden opettamiseksi luovasti.

”Biologia ja luonnontieteethän käsittelevät kaikkea sitä mikä meitä ympäröi. Tavallaan lähes kaikki keksinnöthän on vähän niinkuin lähteneet siit et ollaan katsottu luonnontieteitä luovasti.” (LO3)

”Onhan niissä hetkissä, kun tehdään kokeita tai pieniä tutkimuksia ryhmissä sellaista luovaa iloa.” (LO3)

”Luonnontieteissä ei ainoastaan kysytä miksi, vaan keskitytään myös siihen vastaukseen, sekä siihen miten siihen voitais päästä.” (LO3)

”Se vähän aina rassaa, että oppikirjoissa itsessään on todella yksinkertaistetusti ne sisällöt. (LO3)

Niitä (oppisisältöjä kirjoissa) ei välttämättä olla sidottu kunnolla toisiinsa eikä siitä sitten synny suurempia kokonaisuuksia. (LO3)

”Tuntuu huolestuttavalta, jos opettaja joutuu nojaamaan opetuksessaan vain oppikirjan ja opetoppaan varaan. Itelläni ainakin on ollut tärkeää oman harrastuneisuuden suorat edut. (LO3)

Biologiaa ja luonnontieteitä voidaan perustellusti pitää luovuutta vaativina oppiaineina, sillä niiden sisällöt ovat näytelleet osaansa merkittävässä määrässä luovia tieteellisiä läpimurtoja. Samalla tavoin luovuus on näytellyt osaansa noissa läpimurroissa. (Shoshani & Braun Hazi 2007.) Luonnontieteisiin sisältyy niin ongelman ratkaisua kuin teorian muodostustakin, joita molempia voidaan pitää luovina toimintoina (Uusikylä & Piirto 1999, 53). Käsiteltävät oppisisällöt on luovuuden edistämiseksi sidottava osaksi laajaa kokonaisuutta, jotka toimivat myös osana lasten omaa kokemusmaailmaa (Davies 2011, 20).

Biologiassa ja luonnontieteissä opettajien omat tiedot oppisisällöistä vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka luovasti sitä opetetaan. Kuitenkin tähän vaikuttaa vielä enemmän opettajan oma usko taitoihinsa ja kykyihinsä opettavassa aineessa. Opettajalle jääkin suuri vastuu biologian ja luonnontieteiden

opettamisessa luovasti. (Davies 2011, 15-23.) Luonnontieteiden voidaan katsoa kärsivän, siitä että sitä helposti tarkastellaan erillisenä tunteista ja niiden vaikutuksesta, kuten Davies (2011, 25) painottaa. Tätä voidaan toisaalta pitää enemmänkin opettajan valitsemien opetustapojen kysymyksenä. Tunteiden sisällyttäminen osaksi oppituntia ja oppisisältöjä nähdäänkin luovuuden edistämisen kannalta toimivaksi ratkaisuksi (Jeffrey & Woods 2009, 19). Luonnontieteisiin niitä voi sisällyttää esimerkiksi ryhmätöillä, sillä tunnetaidot ja tunteet ovat vahvasti aina läsnä ryhmätöiden tekemisessä, ja muun muassa tämän takia on niiden suosiminen myös biologian ja luonnontieteiden opetuksessa suotavaa. Ryhmätyötehtävien tulee mahdollistaa joustavuus metodeissa ja ratkaisutavoissa. (Sellman 2012, 45.) Kaikkien ryhmien toiminnan ei kuitenkaan voida aina katsoa edistävän luovuutta (Mardell, Otami & Turner 2008, 114). Tämän takia opettajat tuleekin pyrkiä ohjaamaan ryhmätöitä ja esimerkiksi jakaa selkeitä tehtäviä ja rooleja ryhmän jäsenille. Biologian ja luonnontieteiden ryhmätöiden edistäessä luovuutta oppilaiden tulisi päästä harjoittelemaan paitsi muiden ratkaisumallien kuuntelemista ja kommentoimista, niin myös sitä kuinka he itse voisivat sanallistaa omat ratkaisumallinsa muille. (Davies 2011, 89.)

Biologia ja luonnontieteet yleensäkin kärsivät siitä, että opettavaa sisältöä on paljon, eikä kaiken oppisisältöihin kuuluvan opettaminen mahdu kunnolla lukujärjestyksessä olevien tuntien sisälle. Mikäli opetusta alettaisiin toteuttaa entistäkin enemmän luovuutta edistäen, sillä tämä vaatisi enemmän aikaa juuri vapaammalle työskentelylle ja kiireettömälle pohdinnalle. (Davies 2011, 23.) Tähän voidaan kuitenkin pitää ratkaisuna oppiaineiden rajoja ylittävien kokonaisuuksien käyttöä, jolloin aikaa vapautuu myös laajemmalle pohdinnalle. Oppiainerajojen ylittäminen myös helpottaisi oppilaille oppisisältöjen ymmärtämistä osina laajempaa luonnontieteellistä kenttää (Davies 2011, 48).

7.1.4 Maantiede

Maantieteen vähemmän luovaksi valinnut opettaja (LO2) näki oppiaineen pohjaavan erittäin paljon ulkoa opetteluun ja sellaisiin termistöihin, mitä ei itse oppilaan nähnyt koskaan todella tarvitsevan. Esimerkiksi listauksien opettelemista eri maiden suurimmista vientituotteista tai järvien määristä oli LO2:n mukaan vaikeaa perustella oppilaille mielekkääksi. Suuri osa opetettavasta asiasta painottui hänen näkemyksensä mukaan sellaisiin asioihin, ettei oppilailla ollut niihin varsinaista kosketuspintaa ja ne tuntuivat oppilaistakin tylsiltä. LO2:n mukaan oppilaat tuntuivat pitävän lähinnä karttojen piirtämisestä. Ulkomaihin tutustuminen oli LO2:n mukaan oppilaista palkitsevaa, mutta niiden oppisisällöt jäivät usein tarpeettoman ulkokultaisiksi. Vallitsevia oloja ei juuri selitetty ja kulttuurinen osuus vaikutti oppikirjoissa välillä jopa rasisen yleistävältä.

LO2 oli kiinnittänytkin erityisen paljon huomiota juuri siihen, että maantiede piti sisällään oppiaineena niin eri valtioiden suurimmat vientituotteet, kuin planeetat ja avaruudenkin. Tämän takia hän ei nähnyt maantieteen oppisisältöjen muodostavan selkeää toisiinsa liittyvää kokonaisuutta. Itsenäisenä oppiaineena LO2 ei kokenut maantiedon olevan luova oppiaine, mutta oli kuitenkin sitä mieltä, että oppiaine rajojen ylittyessä maantieteen oppisisällöt muodostuvat eheiksi kokonaisuuksiksi. Ryhmätöiden ja esitelmien hän koki olevan varsin perinteisiä keinoja esimerkiksi valtioiden läpikäynnissä ja pitikin näitä hetkinä eniten luovuutta vaativana ja ruokkivana osana maantiedettä oppiaineena.

"...todella paljon ulkoa opittavaa sisältöjä, ja sanoja joilla ei ole juurikaan kosketuspintaa oppilaiden oman elämän kanssa, tai miten saada savannin määritelmä jotenkin osaksi lapsen omaa maailmaa kun tää asuu kaupungissa Suomessa." (LO2)

"Välillä oikein ärsyttää kuinka aiheisiin ei sitten kunnolla kirjassa syvennytä. Kirjassa kerrotaan kyllä suurimmat vientituotteet, mutta ei syitä niiden taustalla, sitä ei siis sillein kuitenkaan yhdistetä muuhun jo opittuun tai muihin oppiaineisiin..." (LO2)

"Oppisisällöt maantieteessä ovat liian laajoja yhdelle oppiaineelle, eikä niihin syvennytä tarpeeksi, tavallaan oppialaot saavat kyllä yleistietoa, mutta eivät mitään suuntaa siitä, mihin sitä käyttää." (LO2)

"Mikäli maantieteen sisältöjä jotenkin sidottaisiin paremmin muihin oppiaineisiin, esim hissaan, niin niistä saataisiin mielekkäämpiä, mut silloin joutuisi opettaja itse tekemään materiaalinsa..." (LO2)

Maantiedettä voidaan tarkastella osana luonnontieteitä mihin se kuuluu. Sen voidaan siis nähdä kärsivän samasta tunnekyllmyydestä kuin muutkin luonnontieteet (Davies 2011, 25). Silti maantieteen oppisisällöissä on osansa myös ihmistieteillä, kuten etnologialla ja sosiologialla. Maantiedettä pitääkin siksi tarkastella monitieteellisesti. Tämän vuoksi myös oppiainerajojen ylittämistä voi olla hyötyä oppisisältöjen kannalta, lisäksi sen voidaan nähdä kehittävän, myös sen ope-
tusta luovempaan suuntaan. (Davies 2011, 48.) Oppisisällötkin muodostuvat näin selkeämmiksi kokonaisuuksiksi, joita voi olla helpompi sitoa myös oppilaiden omaan arkeen.

Mielikuvien ja tarinoiden käyttäminen ryhmätöiden ja esitelmien kanssa helpottavat oppilaiden oppimista, sillä niiden kautta opittu jää paremmin oppilaiden mieliin. Tarinallisuus myös helpottaa itse motivointia. (Pound 2015.) Ryhmätöiden käytössä on syytä huomioida samoja tosiasioita kuin luonnontieteissä muutenkin (Sellman 2012, 45).

7.1.5 Musiikki

Musiikin vähiten luovaksi oppiaineeksi valinnut opettaja (LO3) näki musiikin kyllä taiteena ja sellaisenaan luovana, mutta oppiaineena tarkasteltuna tuota luovuutta ei siinä hänen näkemyksensä mukaan juuri ollut. LO3:n mukaan musiikki voisi olla luovaa ja siinä oli sille paljon edellytyksiä, mutta se jäi peruskoulussa enemmänkin opettajan johdolla tehdyksi kaavamaiseksi toistoksi. Lauluja laulettiin, ja mukana saatettiin soittaaakin, mutta varsinaista luomista ei siinä ollut. Oppilaat päätyivät LO3 mukaan toistamaan uudestaan ja uudestaan toisten tekemiä luovia tuotteita luomatta itse mitään.

Musiikissa toki oli myös sisältöjä kuten bändi ja laulujen itse tekemistä, mutta nämä kattoivat LO3 mielestä vain erittäin pienen osan itse musiikin tunteista. Osalle oppilaista musiikin tunnit olivat LO3:n epämieluisia, eivätkä he osallistuneet kunnolla itse harjoituksiin. Tämän hän katsoi hidastavan vielä entisestään sitä, että oppitunneilla oltaisiin päästy käsiksi luovaan toimintaan.

LO3 koki, että tarpeellinen taito taso, jonka oppilaat tarvitsisivat pystyäkseen itse luomaan jotain musiikin saralla, oli liian korkea tavoitettavaksi lukujärjestyksessä olevilla musiikin tunneilla. Tämän vuoksi peruskoulun musiikin tunnit jäivätkin hänen mielestään enemmän ulkokultaiseksi harrasteluksi ja kokeiluiksi. Kokeilun kautta saatujen kokemusten LO3 katsoi olevan yksi musiikin oppiaineen arvokkaimmista asioista, hän sanoi toivovansa, että ne innostaisivat jonkun oppilaista opettelemaan musiikkia omalla ajallaan ja kehittämään siinä itseään.

”Musiikin tunneilla lauletaan lauluja ja soitetaan mukana yksinkertaisin rytmein, mutta tämä kaikki tehdään turhankin opettajajohtoisesti ja hänen perässään.” (LO3)

”Laulut ja kappaleet, joita tunneilla lauletaan ja läpikäydään ovat vain harvoin jotain, joka kiinnostaa oppilaita.” (LO3)

”Oppilaat ei juuri pääse siinä tekemään tai luomaan mitää ite.” (LO3)

”Tunteja on aivan liian vähän siihen, et niiden aikana vois oppia kaiken sen mitä tarvitsis voidaakseen niinku kotonaan tai omassa elämässään harrastaa musiikkia, mut toivottavasti joku oppilas siinä saa jonkun kipinän itsenäiseen opetteluun.” (LO3)

Taideaineiden tapaan musiikki nauttii luovan oppiaineen mainetta, se tarjoaa mahdollisuuden luovuuden käyttämiseen. Opettajalle se tarjoaa mahdollisuuden edistää luovuutta ja rohkaista sitä sen esiintyessä. (Manchester 2012, xi.) Parhaimmillaan se tarjoaa mahdollisuuden liikkeen, rytmin ja melodian tuomiseen osaksi oppilaiden kokemusmaailmaa ja elämää kokonaisuutena (Burnard 2017, 10).

Vaikkakin musiikki voi oppiaineena pitää sisällään paljon opettajajohtoista opetusta, ja jo valmiiden muiden tekemien laulujen laulamista ja opettelemista ei sitä voi silti pitää luovuudelle ainoastaan pahana asiana. Siinä opitaan musiikillista historiaa ja kulttuuria, muiden valmiisiin tuotteisiin tutustuminen ja niiden tulkitseminen helpottaa musiikillisen kielen ja sen teemojen käsittelyä. Kaikki materiaali mihin näin tutustutaan kehittää oppilaan kulttuurista muistia, mistä sitten ammentaa tarvittaessa omiin luoviin tuotteihinsa. (Loveless 2013, 213.)

Kappale valintojen tarkoitus on paitsi innostaa oppilaita itse musiik-

kiin niin myös tutustuttaa oppilaita erilaisiin musiikillisiin tyyleihin ja myös pyrkiä opettamaan kansanperinnettä ja musiikin historiaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tämän vuoksi kaikkia kappaleita ei voida arvioida vain sen mukaan ovatko ne oppilaille mieleisiä. Musiikkia ei muutenkaan voi arvottaa oppiaineena vain sen mukaan mitä siinä opitaan, sillä musiikin ja erityisesti rytmin harjoittelun on tutkimuksissa havaittu parantaneen myös yksilöiden matemaattista ongelmanratkaisua ja muistia (Burnard 2017, 10).

Musiikki on opettajalle vaativa aine opettaa, ja se vaatii verraten suurta ainekohtaista taito tasoa, ja pedagogista osaamista. Samalla tavalla musiikki myös saattaa vaatia oppilailta itseltään taitoja ennen kuin heidän on mahdollista toteuttaa itseään haluamallaan tavalla. (Burnard 2017, 11.) Esimerkiksi instrumentin soiton oppiminen ennen kuin sillä voi alkaa soittaa ja säveltää itse.

Taideaineiden tapaan se on helposti ensimmäisten joukossa, kun leikkauksia resursseihin ja tuntimääriin tehdään. Tämä kertoo juuri siitä, että sen arvoa arvioidaan katsomalla vain suoria merkityksiä, eikä niinkään sitä, minkälaisia arvoja se voi tarjota itse yksilölle ja yhteiskunnalle luovuuden saralla. Kuitenkin voidaan todeta että, jotta musiikki todella pystyisi saavuttamaan tavoitteensa ja siinä samassa tarjoamaan kunnolla taitoja, tietoja ja tilaa luovuudelle olisi mahdollisesti tarpeen lisätä sen viikkokohtaista tuntimäärää lukujärjestyksissä. (Burnard 2017, 11.)

7.1.6 Luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden yhtäläisyyksistä

Luokanopettajat olivat valinneet enemmän luoviksi oppiaineikseen sellaisia oppiaineita, joista heillä oli joko erillistä koulutusta tai selkeää harrastuneisuutta. He kokivat omaavansa niissä tarpeellisia taitoja ja tietoja, jotka helpottivat niiden opettamista luovuutta tukevasti.

”Ilman omaa harrastuneisuutta olisi kyllä vaikeaa opettaa kuvista sillai luovasti, kun päätyisi helpostikin pelaamaan enemmän varman päälle.” (LO1)

”Aloitin aikanaan opinnot matikanlaitoksella ja kyllähän se jotenkin vieläkin näkyy, et siellä sitä taustaa kuitenkin on. Tavallaanhan siihen omaan ylimääräiseen tietoon joutuu aika usein nojaamaan, kun koettaa tehdä mitään monimutkaisempaa.” (LO2)

Sen sijaan vähemmän luovista oppiaineista heillä oli omasta mielestään liian vähäiset tiedot, joko taitojen tai pedagogiikan alalla. Haastatellut luokanopettajat korostivatkin vastauksissaan sitä, että oppiaineen opettamiseksi luovasti, tarvitsivat he siihen niin koulutusta, harrastuneisuutta kuin tukeakin. Tämä kaikki vaikuttaisi luokanopettajien uskoon heidän omista kyvyistään oppiaineiden sisällä, ja sitä kautta siihen, kuinka luovasti niitä voisi opettaa (Davies 2011, 23).

”Tavallaan olis hyvä, jos olisi jotain taustaa itsellä tässä (musiikissa) opettajankoulutuksen pakollisten lisäksi, et kyllähän se tuntuu et sitä osaisi silloin helpommin opettaa.” (LO3)

”Jos on tarkoitus kyetä opettamaan jotain luovasti, niin kyllähän se vaatii todella hyvää osaamistaakin. Ilman sitä ei tavallaan pysty kunnolla näkemään kaikkia vaihtoehtoja mitä voisi tehdä.” (LO1)

”Kyllähän se opettajan esimerkki näkyy myös niille oppilaille, et jos se kykenee ja haluaa kehittää itseään ja olemaan tässäkin aineessa hyvä, niin silloin mäkin voisin onnistua siinä.” (LO2)

Valitsemiaan luovia oppiaineita haastatellut luokanopettajat kuvailivat sellaisiksi, että sen oppisisältöjä voi helposti sisällyttää ja soveltaa laajasti oppilaiden omassa elämässä ja sen tuominen osaksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa on helppoa, mikäli opettaja itse tuntee oppiaineensa sisällöt riittävän hyvin.

Luoviksi toiminnoiksi ja metodeiksi oppiaineissa luokanopettajat esittivät seuraavanlaisia toimintoja: Ryhmätöitä, kokeellisia projekteja, ongelmanratkaisua, esitelmiä ja konkreettista produktin luomista itseään. Näitä kaikkia toimintoja voidaan pitää luovuutta edistävinä myös teorian tasolla. (Uusikylä & Piirto 1999, 53.)

Luokanopettajien esiintuomia luovia toimintoja ei heidän valitsemisissaan vähemmän luovissa aineissa ollut joko heidän omien taitojensa, resursien, oppisisältöjen tai oppimistapojen takia mahdollista toteuttaa ainakaan riittävänä osuutena opetuksesta, jotta he olisivat kokeneet oppiaineen itsessään luovaksi.

Vähemmän luovia oppiaineita leimasi myös luokanopettajien näkemys siitä, että vaikka ne taide- tai tieteenaloina olivatkin itsessään luovia, ei niiden luovuus näkynyt vielä kunnolla itse oppiaineessa ensimmäisestä kuuden-

teen luokkaan. He näkivät luovuuden toteuttamisen näillä aloilla vaativan oppilailta sellaisia taitoja ja tietoja, joita oppisisällöt tai itse resurssit eivät vielä ainkaan ala-asteen aikana vielä mahdollistaneet. Tämä käsitys on samassa linjassa sen käsityksen kanssa, että luovuuden edistäminen vaatii taitoja, jotka mahdollistavat yhä monimuotoisemmat luovat produktit (Sahlberg 1994, 21).

Haastatellut luokanopettajat nauttivat poikkeuksetta luovaksi valitsemiensa oppiaineiden opettamisesta. Kuitenkin juuri näissä oppiaineissa opettajat saattoivat ottaa itse oppilaiden tylsistyminen tunneilla epäonnistumisena, ja muutenkin he painottivat näissä oppiaineissa oppilaiden iloa, intoa ja hauskanpitoa oleellisena tavoitteena oppitunneillaan. Luokanopettajat sijoittivat mielellään aikaansa ja resursseja luovina pitämiinsä oppiaineisiin yleensä, sekä niiden suunnitteluun. Tämän innon he myös kokivat hyödyttävän ja tarttuvan myös itse oppilaisiin.

”Onhan se vaikeaa ymmärtää tai asettua sillain oppilaan asemaan, kun itse on ihan innostunut asiastaan ja toinen ei vaan jaksaisi keskittyä. Kyllähän se latistaa.” (LO1)

”Välillä kun oppituntia varten rupeaa suunnittelemaan nii kyllähän aika joskus iha lentää, kun itse on asiasta kiinnostunut. (LO2)

Vähemmän luovien oppiaineiden opettaminen ei ollut haastatelluille luokanopettajille yhtä mieleistä kuin luovempina pitämiensä oppiaineiden. Silti he katsoivat kuluttavansa niiden suunnitteluun välillä jopa enemmän aikaa kuin luovina pitämiinsä oppiaineisiin. Tätä he selittivät osaltaan sillä, että nämä oppiaineet olivat myös heille itselleen vaikeampia opettaa. Vaikka luokanopettajat korostivat myös vähemmän luovissa oppiaineissa toivovansa oppilaiden nauttivan niistä, kävi myös ilmi, että suhtautuminen oppilaiden tylsistymiseen näissä oppiaineissa oli erilaista. Kaksi kolmesta haastatellusta luokanopettajasta ilmaisivat ymmärtävänsä tylsistymistä vähemmän luovissa oppiaineissaan.

”Koska mussa on mulle itelleni niin haastava opetettava, nii kyllä joskus siinä kestää aika kauan, että jonkun tunnin on saanut suunniteltua, kun taas sitten yllin tunti voi olla valmiina mielessä jo viidessä minuutissa.” (LO3)

”Kyllähän mä tajuan sen, jos matikassa tylsistyy, niinhä mäkin lapsena aina ite olin.” (LO1)

Luovat ja vähemmän luovat oppiaineet kärsivät molemmat luokanopettajien mukaan resurssipulasta, kuitenkin on huomattavaa, että merkittävässä osassa vastauksista puutteelliset resurssit olivat erityyppisiä luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden välillä. Luovat oppiaineet kärsivät erilaisista materiaalisista rajoitteista, kun taas vähemmän luovat oppiaineet kärsivät enemmänkin ajan puutteesta toteuttaa luovuutta kehittävää opetusta.

”Olisihan sitä monia hienoja tarpeita ja välineitä, joita hommata ja ideoita, jotka jäävät toteuttamatta, kun rahaa ei vain kaikkeen löydy.” (LO3)

”Aika usein sitä päätyy tekemään tehtäviä kirjasta, kun ei ole kunnolla aikaa keskittyä kaikkeen sellaiseen millä niitä voisi syventää.” (LO2)

7.2 Luovien ja vähemmän luovien aineiden havainnoinneista

Seuraavaksi käyn lävitse seuraamieni tuntien aikana tekemiäni havaintoja luokanopettajakohtaisesti. Aluksi raportoin luokanopettajien kuvausta omasta luokastaan ja huomioita heidän pedagogiikastaan, sen jälkeen käsittelen heidän valitsemiaan, luovia ja vähemmän luovia oppiaineita, pyrkien vertaamaan niiden opetusta keskenään jokaisen opettajan kohdalla. Keräsin luokanopettajilta myös haastattelulla kommentteja seuraamiini oppitunteihin, niiden suunnitelmiin ja havaintoihini, niiden pohjalta raportoin opettajan käytännön työtä luovuuden edistämiseksi. Havaintoja ja haastatteluja tarkastelemalla pyrin lisäksi selvittämään, näkyykö luokanopettajille aikaisemmin määritelty painotus luovuuden edistämiseksi heidän opetuksessaan vai ei. Lopuksi käsittelen vielä erillisessä luvussa mahdollisia eroja ja samankaltaisuuksia havaintojeni välillä koskien niin luovuuden edistämisen painotustyyppisiä kuin vähemmän ja enemmän luovia oppiaineitakin.

7.2.1 LO1 Kasvatuksellinen painotus, luova kuvataide ja vähemmän luova matematiikka

Kasvatuksellista lähestymistapaa luovuuden edistämiseksi luokassa painottanut luokanopettaja (LO1) oli kiinnittänyt luokkansa seinällä julisteen mihin oli määritelty luokan säännöt oppilaiden allekirjoitusten kanssa, kuten Amabile (1983)

ehdottaakin. Useat säännöt tähtäsivät LO1 mukaan juuri luokan ilmapiirin parantamiseen. Kiusaamiselle ja muiden oppilaiden vastausten tai produktien negatiiviselle kommentoinnille oli nollatoleranssi. LO1 kertoi myös draamatuokiostaan, joiden avulla hän oli pyrkinyt kehittämään niin oppilaiden tunnetaitoja kuin luokkahenkeäkin, näillä molemmilla voidaan vaikuttaa luovuuteen positiivisesti (Heikkinen 2005, 49). LO1 kertoikin, että ilmapiiri ja luokkahenki hänen tämänhetkisellä luokallaan oli hänen opettajan uransa paras.

LO1 esitti luovemmaksi aineekseen kuvataidetta. Kuvataiteen tunnit alkoivat usein orientoimalla ja innostamalla oppilaita tehtävään. LO1 esitti useita erilaisia esimerkkejä siitä, miten tehtävänantoja voi lähteä toteuttamaan, lisäksi hän kehotti käyttämään omaa tapaa, jos sellaisen vain keksi. Luovaan ajatteluun kehottaminen ja sen arvottaminen tavoiteltavaksi asiaksi, rohkaisee ja motivoi oppilaita kokeilemaan ja ajattelemaan luovasti edistään näin luovuutta. (Aho & Heikkilä 1995, 75.)

Palautteen anto oli jatkuvaa ja koski usein myös itse prosessia kuten Kansanen & Uusikylä (2002, 50) ehdottaakin. Opettaja pyrki ylläpitämään kepeää tunnelmaa huumorilla. Kuvataiteen tunneilla vallitsi tunnelma, missä oppilailta oli hauskaa ja he uskalsivat kokeilla mitä erilaisimpia tapoja toteuttaa tehtävänantoja. LO1 kuvataiteen oppitunnit olivat oppilaille hauskoja ja luovaa opetusta kuvaillaankin usein hauskaksi (Jeffrey & Woods 2009, 20). LO1 joutui kuitenkin tehtävänannon aluksi antamaan selkeät rajat käytettävien materiaalien määrään, ja perusteli tätä myöhemmin resurssien säästöllä, sillä muuten osaa materiaaleja saattoi kulua tarpeettoman paljon, mikä olisi myöhemmin ollut poissa muista prosesseista. LO1 ei lyttänyt tai torjunut yhtäkään kertaa oppilaiden ideoita, mutta kertoi myöhemmin tämän vaativan välillä aika paljonkin itsehillintää.

"Toki välillä tekisi mieli sanoa, et nyt tulee syteä ja sutta, mutta ei se oikeastaan käy. Se on haastavimmillaan silloin, ku huomaa tai ainaki epäilen et oppilas ei edes yritä tosisaan, silloinkin se pitää vaan niellä ja pyrkiä ohjaamaan tekemään vielä ja yrittämään."

Tehtävänannot olivat avoimia, joka osaltaan saattoi johtaa siihen, että osa oppilaista joutui usein kysymään ideoita ja kopioivat toisiltaan tapoja toteuttaa tehtävää, toisaalta tätä olisi voinut tapahtua joka tapauksessa. LO1 vaikutti antavan jokaiselle oppilaalle varsin tasapuolisesti positiivista palautetta ja kehitysideoita itse prosessin aikana. Valmiille tuotteille LO1 antoi palautetta niiden positiivisista kohdista, mutta ei enää niiden mahdollisista kehittämiskohdista.

”Tavallaan on turhaa enää siinä vaiheessa, kun oppilas voi kohtuullisesti pitää työtään valmiina, enää pyrkiä osoittamaan sen heikkouksia. Valmis työ on hieno, mutta kesken-eräinen prosessi taas on vielä kesken, joten sen kommentointi tuntuu jotenkin paremmalta...” (LO1)

Välillä vastaan tuli sellaisia tilanteita, joissa oppilaat eivät kokeneet onnistuneensa työssään, LO1 seisahtui usein tällaisessa tilanteessa ja keskusteli hetken oppilaan kanssa. Vaihtelevasti hän antoi joko useita erilaisia neuvoja, joista oppilas pystyi valitsemaan, tai osoitteli onnistumisia itse työstä. Tämä tuntui yleensä helpottavan oppilaita ja sai nämä jatkamaan vaikeudesta huolimatta. Vaikutti siltä, että LO1 into ja asiantuntemus sai oppilaat kuuntelemaan häntä. LO1 toimi siis luovana esimerkkinä näin edistäen luovuutta. (Burnard 2017, 8.)

”Oppilastuntemus taitaa motivoinnissa olla ihan ehdottoman tärkeää, sillä kun sitä miettii, niin ei ole sellaista yhtä tapaa, millä yrittää oppilasta saada palaamaan työhön. Usein voi olla, että pitää kokeilla pariakin tapaa, mut ne on oppinut etten heti luovuta asian suhteen.” (LO1)

LO1 etsi erilaisia tehtävänantoja aktiivisesti esimerkiksi internetistä ja keräsi itselleen jatkuvasti kansioon erilaisia ideoita ja ohjeita. Niitä hän kertoi pyrkivänsä käyttämään niin, että erilaiset työtavat ja metodit vuorottelivat sopivissa sykleissä monipuolisesti ja kattavasti kuten Lindh (1996, 34) esittää. LO1 kertoi suunnittelevansa usein puolenvuoden jakson tehtävänannot kerrallaan, muokaten niitä, mikäli se oli tarpeen. LO1 kertoi pyrkivänsä siihen, että kuvataiteen projektit integroituisivat aina toisen oppiaineen kanssa ainakin jollain tavalla, sillä hän koki, että kuvataiteen avulla asiat jäivät paremmin oppilaiden mieleen ja muiden oppiaineiden kautta kuvataiteen projekteihin tuli motivoivaa tarinallisuutta. Oppiaineiden integrointi kuvataiteen kanssa toi LO1:n mukaan lisää luovia mahdollisuuksia kaikkiin oppiaineisiin. Oppiainerajojen ylittämisen voidaankin katsoa hyödyttävän oppimista ja luovuutta (Davies 2011, 48). Seuratuista LO1 pitämistä

kuvataiteen tunneista jokaisen tehtävä oli jollain tavalla sidoksissa toisissa oppiaineissa samaan aikaan käsiteltäviin oppisisältöihin. LO1 myös toi tätä sidoksisuutta näkyväksi myös oppilaille itselleen sanallistamalla sitä heille. Yksi kuvataiteen tehtävistä oli sidottu matematiikassa käytävään geometrian jaksoon.

LO1 valitsi vähemmän luovaksi oppiaineekseen matematiikan. Matematiikassa tunneilla oli varsin selkeä rakenne, ja ne etenivät suurelta osiltaan kirjan osoittamalla tavalla tunnista toiseen. Esimerkit käytiin lävitse e-aineistoa käyttäen tai LO1 kävi ne lävitse taulun avulla. Soveltaviin tehtäviin, joiden voidaan katsoa olevan hyödyllisiä juuri luovalle ongelmanratkaisulle, ehtivät aina yleensä vain samat oppilaat, jotka olivat ehtineet laskea varsinaisen kappaleen aukeaman ensin. Nämä tehtävät näyttäytyivät oppilaille kuitenkin enemmän rangaistuksena nopeasta tehtävien teosta, kuin kivana ajanvietteenä tai palkintona. Koska juuri tietojen soveltamista voidaan pitää oleellisena osana niin maattista ajattelua, kuin luovuuttakin (Kansanen & Uusikylä 2002, 53) niin soveltamisen jääminen ”liikaa” tehneiden oppilaiden ”rangaistukseksi” ei ainakaan edistä luovuutta.

Kun osa oppilaista ei kokenut osaavansa opittavaa asiaa tai oppilas tylsistyi tunnilla LO1 pyrki jälleen rohkaisemaan näitä jatkamaan, mutta saattoi joskus luopua asiasta ja pyytää oppilasta vain merkkamaan läksynsä ja ottamaan esimerkiksi lukukirjan esiin. Matematiikan tunneilla LO1 siis salli tarpeen tullen myös luovuttamisen. LO1 perusteli asiaa seuraavasti:

”Kun matikassa alkaa oppilasta turhauttaa, niin joskus lieene parempi jättää asia sikseen, ettei laskemisesta tule pakkopullaa...” (LO1)

Tilanteesta riippuen tätä voidaan pitää oikeana ratkaisuna, mutta tilannetta olisi voitu lähestyä myös niin, ettei matematiikkaa suoraan korvata toisella asialla, vaan tarjolla olisi esimerkiksi jotain matematiikkaan liittyvää pelillistä harjoitetta. Kun matematiikka on epämieluisaa ja sen voi vaihtaa toiseen asiaan, ei se oikeastaan tarjoa positiivista kokemusta matematiikasta, vaan vahvistaa negatiivista kuvaa siitä. Oppilaiden mielikuva oppiaineista ja heidän kyvyistään niissä vaikuttaa, heidän menestymiseensä ja luovuuden käyttöönsä niissä. Erityisesti tämä näkyy matematiikassa. (Pound 2015.)

LO1 painotti niin haastatteluissaan kuin käytännössään kasvatuksellista tapaa edistää luovuutta, niin luovassa kuin vähemmän luovassakin oppiaineessaan. Taito- ja tietopainotteista, sekä tehtävänantoihin painottavaa tapaa edistää luovuutta esiintyi hieman vähemmän kokonaisuutena ja lähinnä vain luovemmaksi valitussa kuvataiteessa.

7.2.2 LO2 Taito- ja tietopohjainen painotus, luova matematiikka ja vähemmän luova maantieto

Taito- ja tietopainotteista luovuuden edistämistä edustanut luokanopettaja (LO2) kuvasi luokkaansa virikkeitä kaipaaviksi ja innokkaiksi oppilaiksi, jotka usein vaativat konkreettisia vastauksia siihen, mihin tietty opetettava sisältö milloinkin keskittyi. Oppilaille oli motivoivaa, kun he tiesivät tarkalleen mihin maaliin tähdättiin. Näin LO2 vältti oppilaiden turhautumista sekä samalla motivoi heitä. (Csikszentmihalyi 1993, 239.) LO2 kertoi usein käyvänsä jaksojen alussa oppilaiden kanssa lävitse jakson oppisisältöjä ja tavoitteita, sillä niiden hän koki helpottavan oppisisältöjen perustelemista. LO2 kertoi että, kun oppilaat pystyvät näkemään opetettavat sisällöt osana suurempia kokonaisuuksia on niiden oppiminen motivoivampaa ja niiden soveltamiseen on pienempi kynnys. Opittujen taitojen ja tietojen käyttäminen niitä soveltavasti onkin olennainen osa luovaa prosessia ja oppimista (Lindh & Tella 1996, 67).

Luokassa oli näkyvillä useita erilaisia aivopähkinöitä, joiden ratkomisesta luokka sai toivetunteja. Tämä viritti LO2 mukaan oppilaita tarkastelemaan ympäristöään ongelmanratkaisu mielessään. Luovan ongelman ratkaisun tuominen tällä tavalla osaksi oppilaiden arkea edistää luovuutta. (Uusikylä & Piirto 1999, 110.) Luovasta ongelman ratkaisusta palkitsemisen voidaan katsoa muodostavan luovuudelle suotuisaa ympäristöä, (Aho & Heikkilä 1995, 75) mutta toisaalta konkreettisten palkkioiden käyttöäkin voidaan kritisoida (Kansanen & Uusikylä 2002, 50).

LO2 esitti luovana oppiaineenaan matematiikan, jonka koki olevan luova aine sen sisältämän soveltavan ongelmanratkaisun ja matemaattisen ajattelun takia. Matematiikka toimi hänen mielestään malliesimerkkinä siitä kuinka

opitut taidot ja tiedot olivat tarpeellisia, että oppilaalle olisi mahdollisuus edetä kohti entistä haastavampia ja monipuolisempia sovelluksia. Oppitunneilla käytettiin kirjaa tehtävien tekemiseen, mutta LO2 teetti sitä oppilailla hieman eri järjestyksessä. Syynä tähän oli, että LO2 oli eri mieltä kirjan kanssa siitä, mitkä taidot ja tiedot olivat oleellisia ennen seuraavaa kappaletta. Matematiikassa esiintyvä taitojen ja tietojen hierarkia onkin oleellinen ymmärtää sitä opettaessa (Pound 2015).

”Matematiikan kirjat on usein hyvä perusta opetukselle, joka tekeekin matematiikasta sellaisen helpon näköisen opetettavan. Silti välillä vähän sekoitan pakkaa jos se on mielekkäämpää oppimisen kannalta.” (LO2)

Oppitunnit alkoivat usein vanhan asian kertauksella ja vasta sen jälkeen uuden asian läpikäynnillä esimerkkien avulla, mutta niitä ei joka kerta käyty suoraan kirjan esimerkein vaan välillä opettaja käytti avoimia matemaattisia ongelmia, joita oppilaat ratkoivat sitten pöytäryhmissä. Ryhmätöiden käyttö tuki näin oppilaiden kykyä sanallistaa ajatusmallejaan (Reckwitz & Black 2017, 73). Ryhmissä oli ennalta määrätyt roolit, joka varmisti, että kaikki oppilaat pääsisivät kokeilemaan ja osallistumaan ryhmätöihin eri tavoilla mikä teorian mukaan edistää luovuutta (Heikkinen 2004, 174). Luokassa oli tarjolla myös kolmiulotteisia palikoita, joiden avulla oppilaat ratkoivat ongelmia konkreettisesti laskemalla. Konkreettisten mallien käyttö hyödyttää luovuutta (Zuckerman Ym. 2005, 859).

Kerran viikossa LO2:n matematiikan tunneilla käytiin lävitse niitä kirjan soveltavia tehtäviä, joita ei muuten oltu ehditty tehdä. Niille, jotka kerkesivät, oli lisäksi tarjolla erilaisia matematiikka pelejä, joista osa oli LO2 itse askartelemia ja suunnittelemaa. Kaikki näistä eivät välttämättä näyttäytyneet oppilaille suoraan matematiikkapeleinä, mutta LO2:n mukaan ne kaikki vaativat matemaattista ajattelua ja ongelmanratkaisua. Aina välillä LO2 piti erillisellä lukujärjestyksen ”vapaalla” oppitunnilla pelitunteja, joiden aikana hän pyrki saamaan oppilaat paitsi innostumaan pelien pelaamisesta, niin myös ymmärtämään pelien taktiikkaa, sillä tämä oli hänen mukaansa matematiikan soveltamista parhaimmillaan.

”Oppikirjojen parasta antia ovat välillä juuri nuo soveltavat tehtävät, ja onkin sääli et ne jäävät niin usein käyttämättä.” (LO2)

”Matematiikka itsessään ei tarvitse numeroita ollakseen matematiikkaa, eli tavallaan esim. shakki ja korttipelit vaativat matemaattista ajattelua, jotta niissä pärjää.” (LO2)

”Esimerkiksi todennäköisyyksiä on loogista opettaa korttipelien avulla. Kun näkee että oppilas oivaltaa, että pelin alussa on suunnilleen vähän vähemmän kuin se yksi kymmenestä se mahdollisuus vetää pakasta se ässä, niin näkee kanssa, kuinka se rupeaa niitä todennäköisyyksiä siinä arvioimaan.” (LO2)

Mikäli oppilailla oli oppitunneilla ongelmia, antoi LO2 näille vihjeitä siihen, miten etenemistä kannatti jatkaa. Usein tämä riitti. Laskutavoista LO2 opetti oppilaille aina sen mikä kirjassa oli tarjolla, sillä kirjan ohjeista poikkeaminen tässä asiassa olisi helposti sekoittanut oppilaita. LO2 kuitenkin oli taipunut tähän lähinnä käytännön pakottamana. Matematiikassa olevat oikeat ja väärät vastaukset olivat LO2:n mukaan välttämätön paha todellisuutta, eikä välttämättä kuitenkaan mitenkään luovuutta latistavaa, sillä matematiikassa vallitsi ainakin selkeät kriteerit oikeasta ja väärästä, mitkä oppilaatkin saattoivat halutessaan tarkistaa kaavojen avulla. Tarkempi kriteeristö edistää usein luovuutta ja prosessia (Kansanen & Uusikylä 2002, 51).

”Usein eri kirjasarjoissakin voi olla erilaisia tapoja laskea samoja laskuja, ja vaikka tavallaan haluaisinkin opettaa ne kaikki ja pohtia et mitä kannattaisi käyttää ja antaa sitten oppilaiden päättää ja perustella, niin se varmaan sekoittaisi ja vaikeuttaisi asioita enemmän kuin siitä saisi... Vaikka olisi toki kiva koettaa todentaa oppilaille, et vaikka matematiikassa onkin oikeita ja väärä vastauksia, niin metodeja voi olla useitakin.” (LO2)

Vähemmän luovaksi oppiaineeksi LO2 oli valinnut maantieteen. Havainnointien aikana käsiteltävänä olivat planeetat ja avaruus. Maantieteen opetus eteni kirja-johtoisesti ja suuri osa itse tehtävistä oli kirjan omia. LO2 muodosti ryhmiä tehtävien tekoon ja vaihteli hieman tehtävien sanavalintoja saadakseen niistä mieleisäänsä. LO2 siis käytti tehtävänantojen muokkausta varmistaakseen ja edistääkseen oppilaidensa luovuuden käyttöä. Myös ryhmässä tekemisen silloin tällöin katsotaan usein mahdollistavan luovuuden edistämisen verrattuna pelkkiin yksilöllisiin tehtäviin (Lindh & Tella 1996, 205). Muutenkin monipuoliset tehtävänannot pitävät opetuksen vaihtelevampana ja motivoivampana.

Kirjan kappaleet kuitenkin esiintyivät toisistaan erillisinä, eikä edellisellä tunnilla käsiteltyjä kappaleita liitetty seuraaviin kappaleisiin juuri millään tavalla. LO2 olikin valitellut maantiedon oppisisältöjen laajuutta ja erillisyyttä

toisiinsa nähden. Oppisisältöjä maantieteen seuratulla jaksolla ei liitetty oppilaiden omaan maailmaan vaan ne jäivätkin siksi hieman irrallisiksi. Koska luovuuden edistämiseksi on tärkeää sisällyttää oppisisällöt osaksi oppilaiden maailmaa ja muodostaa niitä suurempia kokonaisuuksia voidaan näiden puutetta opetuksessa pitää luovuuden kannalta valitettavana (Padget 2013, 96).

”Mun luokassa oppilaat on tottuneet tietyllä tavalla ryhmitöihin, ja siksi ne onnistuukin niin hyvin. Ne erityisesti tehostaa mun mielestä opetusta silloin, kun itse opetettavat asiat on hankalampia soveltaa.” (LO2)

LO2 opetus sisälsi luovemmaksi valitussa matematiikassa kaikkia luovuuden edistämisen painotuksia varsin yhtäläisesti. Taito- ja tieto pohjainen opetus korostui kuitenkin siinä kasvatukselliseen painotukseen verrattuna. Tehtävänäntöihin painotus korostui vähemmän luovana esitetyssä maantieteessä LO2 perimmäisenä tapana edistää luovuutta tuon oppiaineen sisällä.

7.2.3 LO3 Tehtävännollinen painotus, luova biologia ja vähemmän luova musiikki

LO3 edusti haastatteluissa esiin tulleiden vastaustensa perusteella tehtävännollista painotusta (Eira 2017). Hän korosti oppilaidensa nauttivan tehtävistä, joissa saivat itse tutkia ja joissa oli mahdollisuus käyttää luovuuttaan. Hän pyrki korostamaan tehtävissä tieteelliseen metodiin perustuvaa vastausten etsimistä. LO3 pyrki kertaamaan tehtävissään oikeaoppista tieteellistä ongelmanratkaisua ja tutkimuksen tekoa niiden ratkaisemiseksi. Tämän toistamisen usein hän katsoi olevan olennainen osa sitä, että se muuntuisi osaksi heidän ajatteluaan, kuten Tella (1996, 35) esittääkin. LO3 katsoi tieteellisen tutkimuksen ja ongelman ratkaisun olevan hyväksi paitsi luovalle ajattelulle, niin myös kriittiselle ajattelulle. Kriittistä ajattelua voidaankin pitää välttämättömänä osana myös itse luovuutta, ei niinkään siitä irrallisena osana (Padget 2013, 4).

”Tieteellinen ja kriittinen ajattelu tukee mun mielestä luovuutta, vaik se kai voitaisiin nähdä jotenkin vastakkaisenakin. (LO3)

Luovemmaksi oppiaineekseen opettaja oli valinnut biologian ja laajemmin luonnontieteet. LO3 oli rakentanut kirjan oppisisällöistä kokonaisuuksia, joita käyttiin

lävitse keskustellen opettajajohtoisesti, ja tehden sen jälkeen niihin liittyen koikeita tai tiedon etsintää internetistä. LO3 siis painotti opetuksessaan luovuuden ilmenemiseen vaikuttavia taitoja kuten ongelmanratkaisua ja tiedonetsintää osana tehtäviään (Kansanen & Uusikylä 2002, 53). Kirja toimi oppisisältöjen tukena, mutta lähinnä läksyjen muodossa. LO3 antoi seuraavaksi käsiteltävän kappaleen usein lukuläksyksi oppilaille niin, että seuraavalla tunnilla voitaisiin kerrata niitä tutkimusten ja kokeiden avulla. Tämä vapautti LO3 mukaan aikaa siihen, että opetusta voitiin järjestää luovemmin itse oppitunneilla. Opettaja oli luonut valmiit ryhmät, joita vaihdeltiin jaksoittain, tämä myös sen takia, että ajan kulutus itse ryhmien muodostukseen tunneilla olisi ollut vähäisempi. Oppitunneilla oli pientä kiireen tuntua, mutta tämä korvautui sillä, että lopussa oli aikaa reflektoida tunnin sisältöjä. Reflektointien yhteydessä oppitunnin sisältöjä sidottiin osaksi suurempia kokonaisuuksia.

LO3 oli itse innoissaan oppitunneillaan ja näytti avoimesti myös arvostustaan oppilaiden ratkaisuja kuunnellessaan. Tällä hän pyrki aikaan saamaan sellaista ilmapiiriä, jossa oppilaat uskalsivat osallistua ja kokeilla tehtävänannon rajoissa. Biologian ja luonnontieteiden LO3 katsoi liittyvän kaikkeen elämään ja maailmaa ympäröivään ja pyrki tuomaan tätä myös oppilaille näkyväksi esimerkein ja kerronnallisoin keinoin. LO3 myös integroi muiden oppiaineiden oppisisältöjä luonnontieteisiin ja päinvastoin. Lukujärjestys ei kuitenkaan LO3 mukaan sallinut suurtakaan joustoa oppiaineiden sekoittamiseen, jonka takia sitä ei tehty.

Mikäli oppilaiden ratkaisut ja metodit eivät olleet onnistuneita, pyrki LO3 rohkaisemaan oppilaita selvittämään ja perustelemaan miksi. Kysymys miksi, toistui usein oppituntien aikaan LO3:n puheessa. LO3 katsoi tämän opettavan oppilaita kysymään myös itse miksi, joka oli hänen mukaansa oleellisessa osassa juuri luovuuden ja tieteen edistämistä, kuten Uusikylä & Piirto (1999, 11) myös esittää.

Onnistumista tai epäonnistumista ei kuitenkaan juuri korostettu

vaan LO3 korosti, kuinka monta kokeilua on vaadittu historian suurilta tiedemiehiltä ennen onnistumista. LO3 sanallisti epäonnistumisen tarpeelliseksi kokemukseksi, joka rajasi onnistumisen kriteerejä.

”Jos oppilaat uskaltaa pohtia et miksi joku tapahtuu, niin ruokkiihan se mielikuvitusta.” (LO3)

”...mikäli oppilaat oppivat sen, et ei ole epäonnistumista, uskaltaa ne paremmin kokeilla ja yrittää.” (LO3)

Vähemmän luovaksi aineekseen LO3 oli valinnut musiikin. Musiikin opetus oli erittäin suurelta osaltaan opettajajohtoista ja oppilaat toistivat samanlaisia rytmiharjoitteita tunnista toiseen. Harjoittelu kohdistui usein samaan kappaleeseen, joka oli tarkoitus myöhemmin esittää koko luokka-asteen kanssa koulun juhlassa. LO3 ei pitänyt tätä itsessään luovana toimintana, vaikka se sisälsi valmiin esityksen harjoittelua, ja yleensäkin oppimista, joita molempia voidaan pitää yhtenä luovan toiminnan muotona (Uusikylä & Piirto 1999, 53). LO3 painotti oppilaille sitä, että musiikissa harjoiteltiin esitystä varten. Opittuja taitoja ei oikeastaan sidottu muuhun kuin esitykseen havainnointi tuntien aikana. LO3 kertoi esityksen harjoittelun olevan suuri stressin aiheuttaja hänelle itselleen, eikä pitänyt sitä itselleen mielekkäänä. LO3 katsoi muutenkin ajanpuutteen vaivaavan musiikin opettamista olennaisella tasolla.

”Tavallaan siitä esityksestä tulee se pääasia oppimisen sijasta. Se aiheuttaa myös sen et sitten on aivan aidosti olemassa deadline johon pitää kaiken olla valmista.” (LO3)

Opetus tavassaan LO3 joutui nojaamaan suurelta osin omiin koulu muistoihinsa, ja OKL:ssä tehtyihin musiikin kokonaisuuksiin. Lisäksi hänellä oli mahdollisuus konsultoida tarpeen mukaan muita opettajia. LO3 pyrki kannustamaan ja antamaan luokalle motivoivaa palautetta, sillä se kuului hänen nähdäkseen olennaisena taito- ja taideaineisiin.

Luovemmaksi valitussa biologiassa LO3 käytti melko tasaisesti kaikkia luovuuden edistämisen painotuksia. Biologiassa korostui kuitenkin tehtävänannollinen painotus tutkivan oppimisen kautta. Musiikissa korostui kasvatuksellinen painotus, taito- ja tieto sekä tehtävänannollisen painotuksen jäädessä taka-alalle.

7.3 Yhteenvetoa havainnoinneista

Havainnoinneissa ilmeni, että luovemmissa oppiaineissa luokanopettajat ilmensivät opetuksessaan kaikkia kolmea luovuuden edistämisen painostusta. Luokanopettajat olivat innokkaita luovissa aineissaan ja niiden opettaminen näyttäytyi heille mieleisenä ja motivoivana. He kokivat luovien oppiaineiden näyttäytyvän myös oppilaille samanlaisessa valossa.

Vähemmän luovien oppiaineiden kohdalla korostui usein yksi luovuuden edistämisen painotus. Luovuuden edistämisen painotuksia edustavia piirteitä ilmeni niissä myös määrällisesti vähemmän kuin luovemmiksi valituissa oppiaineissa.

Kirjan, tai muiden valmiiden suunnitelmien ja materiaalien merkitys oppitunneilla ja oppisisältöjen valinnassa ja järjestyksessä oli vähäisempi luokanopettajien valitsemien luovien oppiaineiden opetuksessa kuin niissä, jotka he olivat valinneet vähemmän luoviksi oppiaineiksi. Luovemmissa oppiaineissaluokanopettajat olivat innokkaita etsimään ja kehittämään oppimateriaaleja, joita oppitunneilla käytettiin ja läpikäytiin. Luokanopettajat pyrkivät myös tutustumaan luoviin oppiaineisiinsa syvemmin kuin niiden oppisisällöt olisivat itseasiassa vaatineet. Vähemmän luovissa oppiaineissa opettajat sen sijaan perustivat opetuksensa enemmän jo aikaisemmin tehtyihin tai valmiisiin materiaaleihin.

Luoviksi valituissa oppiaineissa luokanopettajat toteuttivat opetustaan vaihtelevammin ja kertoivat myös kokeilevansa mielellään erilaisia opetusmetodeja ja harjoitteita. Vähemmän luovissa oppiaineissa opettajat luottivat enemmän rutiineihinsa ja kertoivat pelaavansa mieluummin varman päälle.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

8.1.1 Haastattelut luovien ja vähemmän luovien oppiaineiden valintojen perusteluista

Oppiaineet ja niiden sisällöt vaihtelevat merkittävästi. Luovuuden kannalta ajatellen oppisisällöt eivät olekaan lainkaan niin tärkeitä kuin valitut opetustavat ja menetelmät (Tella 1996, 207). Muutenkin jako luoviin tai ei luoviin oppiaineisiin tuntuu oudolta sellaisessa koulujärjestelmässä, jossa toteutetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, sillä silloin kaikkea opittua on tarkasteltava oppijan luovana prosessina (Aho & Heikkilä 1995, 41). Tässä tutkimuksessa ei luovuutta kuitenkaan suljettu kokonaan pois yhdestäkään oppiaineesta, vaan sen sijaan tarkasteltiin luokanopettajien mielikuvia vähemmän tai enemmän luovista oppiaineista.

Taide- ja taitoaineet ovat esiintyneet usein luovien aineiden listauksissa kärkisijoilla äidinkielen kanssa (Tella 1996, 203). Muissa oppiaineissa on painottunut enemmän faktojen pänttäämisen mielikuva, jota on yleisesti pidetty luovuuden kanssa vastakkaisena (Tella 1996, 207). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien luovien aineiden ja vähemmän luovien aineiden valinnat eivät kuitenkaan olleet tämän normin mukaisia. Kaksi kolmesta luovasta aineesta oli luonnontieteitä. Tämä voi kuvastaa muutosta niin noissa oppiaineissa kuin näkemyksissä itse luovuudestakin. Toisaalta kolme luokanopettajaa on niin pieni otos, ettei sen perusteella liene mielekäästä yrittää todistella asenne muutoksia yleisemmällä tasolla.

Kuitenkin on rohkaisevaa, ettei tutkimuksessa ilmentynyt perinteistä jakoa taito- ja taideaineiden ja luonnontieteiden välillä, sillä sen perinteinen korostuminen on usein ollut oire juuri luovuuden väärin ymmärtämisestä ilmiönä (Tella 1996, 199). Mielenkiintoista oli erityisesti se, että matematiikka näyttäytyi tutkimuksessa niin luovana, kuin vähemmänkin luovana oppiaineena.

Perustelut sille, miksi luokanopettaja piti oppiainetta luovana, olivat

oppiaineesta riippumatta erittäin samantyyppisiä. Luovien oppiaineiden oppisisällöt olivat sovellettavissa myös elämään oppiaineen ulkopuolella, ja niiden hallinta ei siis ollut itseisarvo. Luovien oppiaineiden integrointi muiden oppiaineiden kanssa nähtiin helppona ja myös luonnollisena.

Enemmän luoviksi mainittujen oppiaineiden sisältämien prosessien katsottiin hyödyttävän oppilaiden ajattelua ja toimintaa sekä tukevan näiden kehitystä luovina yksilöinä. Luokanopettajat pitivät poikkeuksetta luovien oppiaineidensa opettamisesta ja olivat hankkineet niissä itselleen osaamista joko harrastuneisuuden tai koulutuksen kautta.

Luokanopettajien haastatteluissa esille tulleet perustelut sille, miksi oppiaine oli vähemmän luova, pitivät myös sisällään useita samankaltaisuuksia. Vähemmän luovat oppiaineet olivat irrallisia muusta elämästä, eikä niiden nähty haastavan oppiaineina oppilaita luovuuteen ainakaan vielä ala-asteen aikana. Oppisisältöjä oli vaikeaa soveltaa luovasti, eivätkä ne sallineet erilaisten menetelmien tai metodien käyttöä niin vapaasti kuin luokanopettajat olisivat toivoneet.

Perustelut koskivat samankaltaisuuksistaan huolimatta eri oppiaineita. Tämän takia on syytä olettaa, että oppiaineiden piirteiden sijaan vastaukset koskivatkin enemmän luokanopettajien omia mielikuvia opetettavasta oppiaineesta ja heidän opittuja opetustapojaan niissä, kuin niiden aktuaalisia luovuudelle enemmän tai vähemmän oleellisia oppisisältöjä.

On kuitenkin tarpeellista kysyä, liittivätkö luokanopettajat luovuuden ilmiönä helpommin sellaisiin oppiaineisiin mistä itse pitivät, ja minkä itse kokivat mielekkääksi ja innostavaksi. Eli projisoivatko he omia tunteitaan valitsemaansa oppiaineeseen. Samalla tavoin vähemmän luovien oppiaineiden opettaminen tuntui opettajista epämielikkäältä.

Toisaalta voi olla, että toinen vaikuttava tekijä on ollut luokanopettajien omaama kokemus ja asiantuntemus oppiaineen ja alan sisällä. Mitä laajempi asiantuntemus yksilöllä on tietystä alasta tai taidemuodosta, sen monipuolisempia vaihtoehtoja hän näkee sen sisällä ja sitä enemmän keinoja hänellä on itsensä toteuttamiseksi luovana opettajana, näin edistäen luovuutta. (Burnard

2017, 8.) Samalla tavalla oppiaineensa hyvin hallitseva opettaja pystyy näkemään useampia tapoja ja oppisisältöjä mitä opettaa. Oppiaineen huonommin hallitseva opettaja taas joutuu enemmän turvaamaan esimerkiksi opettajanoppaan käyttöön opetuksessaan.

Luokanopettajat kokivat hallitsevansa luoviksi valitsemiensa oppiaineiden oppisisällöt kiitettävästi. Vähemmän luovien oppiaineiden hallinta taas oli luokanopettajien mukaan vain välttävää. Niiden opettamiseen luokanopettajat kokivat tarvitsevansa lisää tukea. Luokanopettajien näkemykset omista kyvyistään ja taidoistaan koskien niin oppiaineen pedagogiikkaa, kuin sen sisältöjäkin vaikuttavat oleellisesti siihen, kuinka luovasti he sitä pystyvät ja uskaltavat opettamaan (Davies 2011, 23). Luova opettaminen kun usein vaatii rohkeutta irrottautua oppikirjasta ja opetus rutiineista ja kokeilla erilaisia opettamistapoja ja käytäntöjä.

On oleellista pohtia, kuinka paljon oppiaineiden luovuutta edistävä opettaminen on riippuvaista juuri opettajien mielikuvista niin koskien itse oppiainetta, kuin heidän minäpystyvyyttäänkin sen opettamisessa. Luova luokanopettaja toimii myös tärkeänä luovuutta edistävänä roolimallina (Burnard 2017, 8). Tämän takia myös luokanopettajien luovuuden ja luovan opettamisen edistäminen on tärkeää, jotta oppilaiden luovuuden edistäminen onnistuu. Olisi tärkeää pystyä kartoittamaan luokanopettajien mielikuvia luovista ja vähemmän luovista oppiaineista ja sitä kautta selvittää millä tavalla näitä mielikuvia voitaisiin lähteä purkamaan luovuuden edistämiseksi.

Luokanopettajien kuvauksien yhdenmukaisuudesta koskien luovia ja vähemmän luovia oppiaineita näiden ollessa täysin erilaisia oppisisällöiltään voidaan päätellä, ettei oppisisällöillä itsellään ole juuri merkitystä siinä onko oppiaine luova vai ei. Sen sijaan määrittäväksi tekijäksi muodostuukin valitut opetuskäytännöt ja metodit, sekä opettajien mielikuvat niin itsestään ja kyvyistään kuin oppiaineestakin (Davies 2011, 23).

8.1.2 Luovuuden edistämisen painotuksista ja käytännöistä luovissa ja vähemmän luovissa oppiaineissa

Luokanopettajien painotukset luovuuden edistämiseksi vaihtelivat sen mukaan, oliko kyse heidän valitsemistaan luovista tai vähemmän luovista oppiaineista. Luovissa oppiaineissa korostui heidän haastatteluissa ilmentämänsä painotus, mutta sen lisäksi myös kaksi muuta painotus tapaa olivat vahvasti läsnä.

Luovuutta edistäviä piirteitä luokanopettajien opetuksessa ilmeni luovissa aineissa huomattavasti useammin kuin vähemmän luovissa. Voidaan siis todeta, että enemmän luovina pitämiään oppiaineita luokanopettajat myöskin opettivat luovemmin. Se johtuiko tämä siitä, että he pitivät enemmän näistä oppiaineista ja niiden opettamisesta, vai heidän tämän oppiaineen sisällä hankkimastaan asiantuntijuudesta ei itsessään selvinnyt tutkimuksessa. Kuitenkin voidaan todeta, että molemmat näistä piirteistä varmasti vaikuttavat oppituntien opetuksen muodostumiseen luovaksi.

Vähemmän luoviksi valitsemisissaan oppiaineissa luokanopettajat toteuttivat vaihtelevasti haastatteluissa ilmentämänsä painotusta luovuuden edistämiseksi. Lisäksi opetuksessaan he toteuttivat luovuutta edistäviä piirteitä huomattavasti vähemmän kuin luovemmiksi nimeämässään oppiaineissa. Sitä kuinka paljon tähän on vaikuttanut se, että luokanopettajat kokivat vähemmän luovien oppiaineiden opetuksen epämiellyttävämmäksi ja vaikeammaksi kuin luovien oppiaineidensa on vaikeaa määrittää.

Kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on mahdollista olettaa, että siihen kuinka luovuutta edistävää opetusta luokanopettaja toteuttaa vaikuttaa merkittävästi se, pitääkö hän oppiaineesta, tai sen opettamisesta, sekä se, kuinka asiantunteva hän siinä on, tai kuinka asiantunteva hän siinä kokee olevansa.

Luovuutta edistävät painotukset eivät näyttäytyneet luokanopettajien opetuksessa yhtä selkeinä, kuin heidän vastauksissaan luovuuskäsityksiään koskevissa haastatteluissa. Sen sijaan opettamisen käytännöt näyttivät tasoittavan näitä haastatteluissa esiin tulleita eroja.

8.1.3 Luovuuden edistämisestä

Luovuuden edistämisen voidaan katsoa olevan tärkeä, ja tavoittelun arvoinen asia koulujärjestelmälle. Sen edistäminen on tärkeää yksilölle niin tämän mielen-terveyden, kuin elämässä menestymisenkin kannalta (Csikszentmihalyi 1993, 252). Yhteiskunnalle luovuuden edistäminen on merkittävää niin kulttuurisesti kuin taloudellisestikin (Peck 2010, 85). Luovuuden edistäminen koulussa vaatii, että koulujärjestelmä organisaationa sekä luokanopettajat osallisina pyrkivät edistämään luovuutta opetuksessa ja sen sisällöissä. Resurssit ovat tässä kohtaa avainasemassa ja merkittävimmäksi ongelmaksi luovuutta edistävän opetuksen toteuttamisessa luokanopettajat mainitsivatkin ajan. Tässä tutkimuksessa esiin nousi kuitenkin resurssien lisäksi myös ainakin neljä tapaa, joilla luovuutta edistävän opetuksen ilmenemistä voitaisiin tukea.

Ensinnäkin ajatusta siitä, että olisi olemassa luovia tai vähemmän luovia oppiaineita tai aloja tulisi pyrkiä purkamaan. Mielikuvat ja ajatukset oppiaineista luovina tai vähemmän luovina ovat harhaanjohtavia. Luovuuden ollessa universaaliala ja jos oppiminen nähdään luovana prosessina, kuten Aho ja Heikkilä (1995, 41) esittää, on luovuutta kaikissa oppiaineissa. On kuitenkin totta, että perinteiset käytännöt ja mielikuvat voivat tietyissä oppiaineissa rajoittaa niiden opettamista luovasti. Tällaisena rajoittavana tekijänä voidaan pitää esimerkiksi tunteiden ja tarinallisuuden pois sulkemista matematiikasta oppiaineena (Davies 2011, 25). Tämän takia huomiota pitäisikin alkaa kiinnittämään siihen, miten oppiaineita opetetaan luovasti huolimatta siitä mikä oppiaine on kyseessä, eikä oppiainetta itseään voisi käyttää tekosyynä siihen, jos siinä toteutettava opetus ei sisällä niin paljon luovuutta edistäviä piirteitä verraten sitä muihin oppiaineisiin.

Toiseksi tutkimuksessa tuli toistuvasti esiin, kuinka oppiaineiden rajojen häivyttäminen purkasi jaottelua luoviin ja vähemmän luoviin oppiaineisiin, ja helpottaisi myös oppisisältöjen soveltamista, ja niiden muodostamista suuremmiksi kokonaisuuksiksi (Davies 2011, 48). Lisäksi se purkasi omalta osaltaan myös perinteisiä käytäntöjä, jotka rajoittavat oppiaineiden luovaa opettamista.

Tällöin esimerkiksi taito- ja taideaineisiin sisältyviä tunteita voitaisiin oppiaineiden integroinnin kautta sisällyttää osaksi matematiikan opetusta.

Kolmanneksi tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajilla oli luovissa aineissaan korkeampi taito- ja tietotaso kuin vähemmän luovissa oppiaineissaan. Koska asiantuntemuksen voidaan katsoa olevan luovuutta edistävää, (Saariluoma 1990) sekä helpottavan oppiaineiden opettamista, (Davies 2011, 23) voidaan myös ajatella, että asiantuntemuksen lisääminen edistää myös luokanopettajan kykyä opettaa oppiainetta luovasti. Opettajankoulutuslaitoksen POM-opinnot ja niiden käsittelevien oppisisältöjen laajennuksen ja syventämisen voitaisiin katsoa olevan yksi keino tasata oppiaine kohtaisia asiantuntemus eroja valmistuvilla luokanopettajilla. Tällöin esimerkiksi harrastuneisuuden tai sivuaine koulutusten vaikutus ei korostuisi niin paljoa luokanopettajien oppiaine kohtaisissa luovuuden edistämisen eroissa. Myös lisäkoulutukset ja töissä oleville luokanopettajille tarjottu tuki voisi tarjota apua oppiaineiden väliseen epätasaisuuteen. Näiden mainittujen koulutusten ei pitäisi keskittyä pelkkään pedagogiikkaan vaan tarjota myös syvällisempää tietoa ja teoriaa oppiaineen sisällöistä. Tämän kaltaiset muutokset vaatisivat tietysti lisää resursseja toteutuakseen tehokkaasti, kuitenkin asiantuntemuksen parantaminen todennäköisesti monipuolistaisi luokanopettajien ajattelua ja mahdollistaisi näin luovemman opetuksen toteutumista. Lisäksi asiantuntemuksen edistäminen kasvattaisi todennäköisesti myös luokanopettajien uskoa omaan osaamiseensa ja rohkaisisi näitä myös kokeilemaan enemmän oppiaineen sisällä kuten Davies (2011, 23) ehdottaa.

Neljänneksi luokanopettajien tietämys itse luovuuden edistämisestä ja luovuudesta ilmiönä oli heidän itsensä mukaan puutteellista ja he kokivat tarvitsevansa siihen lisää tukea. Pilottitutkimuksessa luokanopettajien luovuuskäsityksiä kartoittavissa haastatteluissa tuli ilmi, että luokanopettajien luovuuskäsityksissä oli suuria eroja (Eira 2017). Koska luovuuskäsitystä voidaan pitää oleellisena osana oppimiskäsitystä ja se vaikuttaa siihen, kuinka kasvatusta toteutetaan kuten Aho & Heikkilä (1995, 41) esittää, olisi oleellista pyrkiä luomaan luokanopettajillekin yhtenäisempää käsitystä siitä, miten luovuutta opetuksessa

voitaisiin edistää ottaen huomioon eri näkökulmia ja painotuksia. Tämä voisi kehittää myös luovuuden edistämistä ja sitä käsittelevää tutkimusta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja sen takia niin aineiston keruussa, sen analyysissä ja siitä tehdyissä johtopäätöksissä on merkittävä osa subjektiivista tulkintaa. Tutkimuksen objektiivisuuteen olen pyrkinyt perustelemalla niitä kohtia haastattelusta ja havainnoinneista, joihin olen tulkintani perustanut verraten niitä myös vallitsevaan teoriaan. Teorian ja aineiston välistä dialogia olen pyrkinyt käymään varmentakseni tulkintojani.

Aineisto sisälsi niin haastatteluja kuin havainnoitejakin kolmelta eri opettajalta ja heidän opetuksestaan heidän valitsemissaan luovissa ja vähemmän luovissa oppiaineissa. Aineiston keräämisen yritin parhaani mukaan toteuttaa niin, että olosuhteet olisivat niiltä osiltaan, joihin itse saatoin vaikuttaa mahdollisimman samanlaiset jokaisen tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kanssa, jotta kaikilla luokanopettajilla olisi samat mahdollisuudet vastata, tarkentaa ja osallistua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 182.)

Koska tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat olivat samoja kuin aikaisemmassa haastattelu tutkimuksessani koskien heidän luovuuskäsityksiään, olivat he tarpeettomankin tietoisia siitä, mihin esimerkiksi havainnoinneissa huomioni kiinnittäisi. Tämän takia on otettava huomioon, että läsnäoloni luokassa havainnointitilanteissa saattoi osaltaan vaikuttaa oppitunnin rakentamiseen ja luokanopettajan käytökseen sekä toimintaan tunneilla. Vieraan ihmisen läsnäolo toki vaikuttaa varmasti myös oppilaiden käytökseen, kuten keinotekoiset tai epätavalliset tilanteet yleensäkin (Metsämuuronen 2006, 228). Aineisto koostui eri oppiaineista, joten luokanopettajien opetuksen käytäntöjä ei ollut mahdollista verrata keskenään suoraan, sillä erilaiset oppiaineet vaikuttivat varmasti näihin jo itsessään.

Tutkimukseeni aineisto kerättiin vain kolmen eri luokanopettajan kautta ja näin pienellä otannalla ei aineisto itsessään ole yleistettävissä. Tiedostaen tämän en yrittänytkään luoda yleistettävissä olevaa tyhjentävää teoriaa, vaan pikemminkin suuntamaan huomion niihin tekijöihin, jotka mahdollisesti vaikuttaisivat luovuuden edistämiseen koulumaailmassa.

8.3 Jatkotutkimushaasteista

Tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia suurentamalla otantaa. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa samantyyppistä tutkimusta niin, että luokanopettajilla olisi samat luovat ja vähemmän luovat oppiaineet. Esimerkiksi niin, että olisi kolme luokanopettajaa, joilla olisi luovana aineenaan kuvataide ja vähemmän luovana matematiikka ja kolme luokanopettajaa, joiden valinnat olisivat olleet päinvas-taiset. Tällä tavalla tutkimuksessa voitaisiin sulkea pois erilaisten oppiaineiden käytäntöjen ja oppisisältöjen vaikutus. Tällöin oppiaineiden vertaaminen voitai-siin toteuttaa luotettavammin.

Olisi myös mielenkiintoista kasvattaa havainnoitujen tuntien mää-rää, ja pyrkiä havainnoimaan kokonaisia jaksoja. Luovuutta edistämään tarkoi-tettujen jakso- ja oppituntisuunnitelmien analysointi verraten niitä niiden toteu-tumiseen käytännössä antaisi myös kuvaa siitä, kuinka realistisesti luokanopet-tajat pystyvät ennakoimaan omaa toimintaansa ja luokkansa käytäntöjä. Olisi myös luovuuden edistämisen kannalta mielekäästä, mikäli suomalaisessa koulu-järjestelmässä luotaisiin kattava ja yhtenäinen teoria siitä, miten luovuutta tulisi käytännössä edistää.

LÄHTEET

- Aho, S. & Heikkilä, J. 1995. Muutosagenttiopettaja: Luovuuden irtiotto. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Akin, Ö. 1990 Necessary conditions for design expertise and creativity. *Desing Studies* 11 (2). Pittsburgh: Carnegie-Mellon University, 107-113.
- Amabile, T. M. 1983. The social psychology of creativity. New York: Springer.
- Barron, F. 1988. Putting creativity to work. Teoksessa R. Sternberg (toim.), The nature of creativity. New York: Cambridge University Press, 76-98.
- Boden, M. 1992a. Understanding Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 26, 213-217.
- Boden, M. 1992b. The Creative mind. London:Sphere Books.
- Brearley M. 2003. Emotional Intelligence in the Classroom. Creative Learning Strategies for 11-18 Years Old. Crown House Publishing Ltd.
- Burnard, P. 2017. Teaching music creatively (Second edition.). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. 2010. Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study of Creativity and Innovation in Education in the EU Member States. European Commission: JRC Scientific and Technical reports.
- Collin, K. & Billett, S. 2010. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY-pro, 211-224.
- Craft, A. 2008. Tensions in Creativity and Education: Enter Wisdom and Trusteeship? Teoksessa A. Craft, H. Gardner & G. Glaxton (toim.) Creativity, wisdom and trusteeship -Exploring the role of education. - Thousand Oaks: Corwin Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1993. Kehittyvä minuus -visioita kolmannelle vuositu- hannelle. Tallinna: Raamaturukikoda.
- Davies, D. 2011. Teaching science creatively. London: Routledge.
- Devlin, K. 2002. The Language of Mathematics. New York: Holt Paperback.

- Eira, I. 2017. Luokanopettajien luovuuskäsityksiä. Kandidaatin -työ. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutus laitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goleman, D., & Kankaanpää, J. 1997. Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Haavikko, R., & Ruth, J. 1984. Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin + Göös.
- Hay, S. & Kapitzke, C. 2009. 'Smart state' for knowledge economy: Reconstituting creativity through student subjectivity, *British journal of sociology of education* 30 (2), 151-164.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus – draamakasvatuksen perusteita opettajille. Helsinki: KVS.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isokorpi T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jeffrey, B. & Woods, P. 2009. Creative learning in the primary school. Abingdon, Oxon : New York, N.Y.: Routledge.
- Kansanen, P., & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., & Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. & Kallio, A. 2010. Tunteesta tunteeseen-ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Tunnetaitojen oppimateriaali kasvatukseen ja erityiskasvatukseen ohjaajan opas harjoituskirjaan. Opetushallitus.
- Lindh, R. Tella, S. 1996. Mielikuvaoppiminen ja luovuus. Teoksessa S. Tella (toim.) Nautinnon lähteillä: Aineen opettaminen ja luovuus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Loveless, A. 2013. Learning identities in a digital age: Rethinking creativity, education and technology. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Manchester, H. 2012. Creative approaches to improving participation: Giving learners a say. Abingdon: Routledge.

- Mardell, B., Otami, S. ja Turner, T. 2008. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. Teoksessa A. Craft, T. Cremin & P. Burnard (toim.) *Creative Learning 3-11 and how we document it*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, 113-121.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (3. laitos, 2. korj. p.). Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja: Kirjavälitys [jakaja].
- Padget, S. 2013. *Creativity and critical thinking*. Abingdon: Routledge.
- Peck, J. 2010. *Constructions of neoliberal reason*, Oxford: Oxford university press.
- Pekkonen, K. 2010. Luovuus – sen osa-alueet ja niiden yhteydet älykkyyteen, kognitiivisiin tyyliin ja persoonallisuuteen. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto, psykologian laitos.
<http://www.psycon.fi/fi/views/asiantuntija/voiko-luovuutta-mitata#sthash.QJRIpQVw.dpuf>
- Perkins, D.N., Farady, M., & Bushey, B. 1991. Everyday reasoning and the roots of intelligence. Teoksessa J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (toim.), *Informal reasoning and education* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 83-106.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Pound, L. 2015. *Teaching mathematics creatively* (Second edition.). London; New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pulkkinen, L. & Sormunen, K. 1997. Graafiset mallit opiskelijan pedagogisen ajattelun ilmentäjinä. Teoksessa S. Tella (toim.) *Media nykypäivän koulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 178, 199-208.
- Pulli T. & Viirret, T. L. 2012. *Terapeuttinen draama*. Teoksessa M. Huttunen & H. Kalska. (toim.) Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

- Rajamäki-Bergman, S. 2012. Luovuustesti ja palkitseminen. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu. Saatavilla: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/62903/oppari%20SRB.pdf?sequence=1> (Luettu 13.4.2015)
- Reckwitz, A. & Black, S. 2017. The invention of creativity: Modern society and the culture of the new. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Saariluoma, P. 1990. Taitavan ajattelun psykologia. - Helsinki: Otava.
- Saarinen M. & Kokkonen M. 2003. Tunneäly. Kohti Kokonaista elämää. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J., Kolari, M. 1994. Luova ongelman ratkaisu koulussa. Helsinki: Opetushallitus-Finiste
- Sellman, E. 2012. Creative learning for inclusion: Creative approaches to meet special needs in the classroom. Abingdon; New York, NY: Routledge.
- Shoshani, Y., & Braun Hazi, R. 2007. The Use of the Internet Environment for Enhancing Creativity. Educational Media International Volume 44.
- Solatie, J. 2009. Luova lapsi: Oivaltaa, oppii ja pärjää. Helsinki: Tammi
- Suonperä M. 1993. Opettamiskäsitys. Hämeenlinna: Educons.
- Toivanen T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta." Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Uusikylä, K. 1996. Isät meidän: Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Uusikylä, K. 2007. *Hyoä, paha opettaja*. Helsinki: Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusikylä, K., & Piirto, J. 1999. Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.
- Woolfolk, A. E. 2007. Educational psychology (10p.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Wright N. & Oliver G. 1998. Lapsen tunteet. Tampere: Kirjatoimi.

Zuckerman, O., Arida, S. and Resnick, M. 2005. 'Extending tangible interfaces for education: Digital Montessori-inspired manipulatives', Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: Association for Computing Machinery.

LIITTEET

Havainnointilomake

Luovuuden painotusten ilmeneminen käytännössä Päivämäärä _____

Luovempi oppiaine _____

Opettaja: _____

Vähemmän luova oppiaine _____

Oppaine: _____

Taito- tietopainotteinen

Tehtäväpainotteinen

Kasvatuspainotteinen

Painotuksen ilmetessä laita nauhurin kellonaika ruutuun.