

MALLISTA VAI MIELIKUVITUKSESTA?

Opettajan tehtävänannon vaikutus perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6

Jani Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Korhonen, J. 2005. Mallista vai mielikuvituksesta? Opettajan tehtävänannon vaikutus perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 76 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Tutkimustehtävää lähestytään seuraavien ongelmien avulla: miten opettajan rajattu tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa, miten opettajan avoin tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa ja millaisena perusasteen 3–6 luokkien oppilaat kokevat luovuuden merkityksen kuvataiteen opetuksessa. Tehtävänannon käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opetuksen ohjeistamista, joka tapahtuu siirryttäessä tunnilla uuteen työskentelyvaiheeseen.

Tehtävänantojen vaikutusta oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa tutkittiin laadullisena tapaustutkimuksena, johon osallistui 11 oppilasta. Tutkimusaineisto kerättiin pitämällä kuvataidetunnit rajatun ja avoimen tehtävänannon mukaisesti sekä haastatteleamalla tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Tutkimusaineistoksi saatiin kaksi kuvataiteellista esitystä jokaiselta oppilaalta sekä haastatteluaineisto. Aineiston analyysi pohjattiin luovuuden arviointitavoista.

Tutkimuksessa saatiin selville, että avoimet tehtävänannot antavat enemmän tilaa oppilaiden luovuudelle kuin rajatut tehtävänannot. Avoimet tehtävänannot kuvataiteessa mahdollistavat oppilaiden luovuuden käyttämisen ja näin ollen vaikuttavat positiivisesti oppilaiden luovuuden kehittymiseen kun taas rajatut tehtävänannot rajoittavat liikaa oppilaiden luovuutta ja näin ollen ehkäisevät luovuuden kehittymistä. Opettajien tulisi kriittisesti arvioida rajattujen tehtävänantojen käyttämistä myös muissa oppiaineissa. Lisäksi tehtävänantojen vaikutusta oppilaiden luovuuden kehittymiseen tulisi tutkia myös muiden oppiaineiden puitteissa.

Avainsanat: luovuus, luovuuden kehittyminen, tehtävänanto, kuvataide

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	LUOVUUS .....	7
	2.1 Luovuuden neljä peruselementtiä .....	8
	2.1.1 Yksilö .....	9
	2.1.2 Prosessi .....	11
	2.1.3 Produkti .....	12
	2.1.4 Ympäristö .....	13
	2.2 Erilaisia näkökulmia luovuudesta .....	14
	2.2.1 Filosofinen näkökulma luovuudesta .....	14
	2.2.2 Psykoanalyttinen näkökulma luovuudesta .....	15
	2.2.3 Humanistinen näkökulma luovuudesta .....	16
	2.3 Luovuuden kehitys elämän aikana .....	17
3	LUOVUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA .....	19
	3.1 Luovuus yleisellä tasolla .....	19
	3.2 Luovuus kuvataiteen opetuksessa .....	22
	3.3 Luovuus koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa .....	24
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	26
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO .....	28
	5.1 Tutkimusote .....	29
	5.2 Tutkimusotteen pohdinta .....	30
	5.3 Tutkimusaineiston kerääminen .....	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	33
	6.1 Tehtävänanto .....	33
	6.2 Tutkimuskohteen täsmentäminen .....	35
	6.2.1 Ensimmäinen kuvataiteen tunti .....	35
	6.2.2 Toinen kuvataiteen tunti .....	36
	6.2.3 Haastattelu .....	37
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI .....	39
	7.1 Rajattu tehtävänanto kuvataiteessa .....	40
	7.1.1 Yksilö .....	40
	7.1.2 Prosessi .....	43
	7.1.3 Produkti .....	47
	7.2 Avoin tehtävänanto kuvataiteessa .....	51
	7.2.1 Yksilö .....	51
	7.2.2 Prosessi .....	52
	7.2.3 Produkti .....	57
	7.3 Luovuuden merkitys kuvataiteessa .....	59
	7.4 Tulosten yhteenvedo .....	60

8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....	62
9	POHDINTA .....	64
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	
	Liite 1 Kirje tutkimuksen tekemisestä oppilaiden vanhemmille ...	70
	Liite 2 Teemahaastattelun runko .....	71
	Liite 3 Rajatun tehtävän työt .....	72
	Liite 4 Avoimen tehtävän työt .....	74

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoitus on syventää ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Kiinnostus oppilaiden luovuuden tutkimiseen heräsi yleisistä keskusteluista taide- ja taitoaineiden tuntimäärien vähentämisestä. Suomalaisissa peruskouluissa painotetaan tiedon kognitiivista hallintaa, mikä tapahtuu luovuutta edistävien taideaineiden kustannuksella. Tämä on mielestäni huolestuttavaa kehitystä, sillä juuri oppilaiden luovuuden kehittäminen ja vahvistaminen ovat peruskoulun tärkeimpiä tehtäviä.

Käsittelin luovuuden merkitystä yhteissoittamisen näkökulmasta jo proseminaari tutkielmassani, mutta nyt halusin syventää ymmärrystäni luovuudesta didaktisesta näkökulmasta - miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan luovuuden kehittymiseen kuvataiteen avulla. Tulin siihen tulokseen, että tehtävänanto on sykäys, josta koko oppilaan luova toiminta saa alkunsa, mutta myös rajoituksensa. Päädyin tutkimaan sitä, miten opettajan rajattu sekä avoin tehtävänanto vaikuttavat oppilaan luovuuden kehittymiseen. Lisäksi halusin selvittää millaisena oppilaat kokevat luovuuden merkityksen kuvataiteen opetuksessa.

Ennen varsinaista tutkimuksen toteuttamista tutustuin luovuuskirjallisuuteen, aihetta sivuaviin pro gradu -tutkielmiin sekä opetussuunnitelmiin. Oli ensisijaisen tärkeää tutkimukseni kannalta, että pystyn selvittämään itselleni, mitä luovuudella tarkoitetaan yleisesti ja miten se ilmenee opetuksessa. Luovuus on hyvin kompleksinen käsite, mutta on tärkeää ymmärtää, että sitä esiintyy monissa eri muodoissa. Matemaattinen luovuus ei vastaa luovuutta lastenhoidossa.

Päädyin selvittämään tutkimusongelmiani kuvataiteen viitekehyksessä, koska kuvataide on aine, jossa oppilaan luovuuden kehittymiselle on erityisen hyvät mahdollisuudet. Lisäksi olen suorittanut kuvataiteen sivuaineopinnot, joten aine tuntui läheiseltä. Tutkimusaineiston keräämistä varten pidin kaksi kuvataidetuntia yhdysluokassa (luokka-asteet 3–6), jossa oli yhteensä 11 oppilasta. Ensimmäisen tunnin tehtävänanto oli rajattu, toisen avoin. Tutkimusaineistoksi sain kaksi työtä jokaiselta oppilaalta, lisäksi haastattelin kaikki oppilaat. Tutkimusaineiston analyysin pohjalta saatoin vastata asettamiini tutkimusongelmiin.

Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että avoimet tehtävänannot antavat enemmän tilaa oppilaiden luovuudelle kuin rajatut tehtävänannot. Avoin tehtävä

vänannon töissä on havaittavissa luovaa mielikuvitusta, omaperäisiä ratkaisuja ja ideoita esimerkiksi aiheissa, tekniikoissa ja värien käytössä. Rajatun tehtävänannon työt ovat samantyyppisiä ja ilman persoonallista otetta. Tämän tutkimuksen perusteella avoimet tehtävänannot kuvataiteessa mahdollistavat oppilaiden luovuuden käyttämisen ja näin ollen vaikuttavat positiivisesti oppilaiden luovuuden kehittymiseen kun taas rajatut tehtävänannot rajoittavat liikaa oppilaiden luovuutta ja näin ollen ehkäisevät luovuuden kehittymistä. Vaikka tutkimus suoritettiin kuvataiteen viitekehyksessä, tuloksia voidaan käyttää soveltaen muissakin oppiaineissa.

Uskon, että tutkimustuloksista on hyötyä opettajille heidän suunnitellessaan opetustaan, sillä tehtävänannon vaikutuksia oppilaiden luovuuden kehittymiseen ei ole aiemmin juurikaan tutkittu.

## 2 LUOVUUS

*”Luovuus on arvokas inhimillinen ominaisuus, joka kytkeytyy moniin biologisiin, psykologisiin, historiallisiin ja sosiaalisiin tekijöihin” (Uusikylä 2002, 53).*

Luovuus (*creativity*) käsitteenä otettiin käyttöön 1800-luvun lopulla. Tieteellisesti luovuutta on tutkittu vasta 1900-luvulla. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 183.) Luovuus on käsitteenä hyvin vaikeasti määriteltävä abstraktin luonteensa takia. Laajimmin hyväksytyyn luovuuden määritelmän mukaan kyseessä on jonkin uuden, jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen syntyminen (Ruth 1985, 14–15). Kleinin (1982, 257) mukaan luovuutta tutkittaessa, jokainen määrittää termin itse.

Karkeasti luovuus voidaan jakaa kahteen tyyppiin, jokaisessa piilevään luovuuteen ja luovien lahjakkuuksien, kuten taiteilijoiden ja matemaatikkojen, lahjakkuuteen. Jokainen ihminen voi toteuttaa omaa luovuuttaan esimerkiksi harrastuksen parissa. Jos luova prosessi tuottaa korkeatasoisen ja arvokkaan tuloksen, kuten keksinnön tai taideteoksen, on kyse luovan lahjakkuuden saavutuksesta. (Uusikylä 1994, 78.)

Luovuudesta tiedetään toistaiseksi melko vähän ja sen tutkimiseen liittyy paljon myyttejä. Myytit aiheuttavat sen, että tutkimuksen järkevyyttä epäillään. Uusikylä (1994, 78–79) on jakanut luovuuden Isaksenin (1987) mukaan kolmeen myyttiin:

- Luovuus on mystinen ilmiö.
- Luovuus on nerojen maaginen ominaisuus.
- Luova yksilö on hullu, neuroottinen tai ainakin omituinen.

Luovuuteen kuuluu olennaisesti se, että ihminen uskaltaa tehdä jotain itseään tyydyttävää, jotain uutta ja omaperäistä. Jotkut tutkijat pitävät luovuutta lahjakkuuden ylimpänä tasona, jotkut taas korostavat luovuuden jakautumista monelle erityisalueelle. Kirjailija, näyttelijä, matemaatikko ja kuvataiteilija tarvitsevat jokainen luovaa lahjakkuutta, mutta luova matemaatikko on harvoin luova kuvataiteilija ja päinvastoin. (Uusikylä 1996, 70; Uusikylä & Piirto 1999, 6.) Ihminen voi saavuttaa korkean luovuuden tason tietyllä alueella, mutta siitä ei välttämättä seuraa mitään toisilla luovuuden alueilla (Uusikylä 2002, 43).

Luovuuden pääpiirteiksi on esitetty muun muassa omaperäisyyttä, joustavuutta ja sujuvuutta. Eräät tutkijat pitävät omaperäisyyttä jopa luovuuden synonyyminä. Luovuus voi olla omaperäistä suhteessa luojaan itsen tai muiden jo luomaan. Luovuudessa joustavuudella tarkoitetaan ajattelun joustavuutta ja sujuvuudella kykyä tuottaa mahdollisimman paljon erilaisia ideoita ja tai valmiutena muuttaa ajattelua. (Ruth 1985, 15.)

Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 182–183) ovat esittäneet monia erilaisia luovuuden lähestymistapoja. He ovat luokitelleet lähentymistavat Yamamoton (1965) mukaan: 1) nonpositivistinen holismi, 2) positivistinen holismi, 3) nonpositivistis-elementaristinen käsitys ja 4) positivistis-elementaristinen käsitys.

*Nonpositivistisen holismin* kannattajien, kuten luovien taiteilijoiden, mielestä luovaa toimintaa ei voi eikä saakaan analysoida, jotta luomisprosessin olemus ja sen sisin ei katoaisi. *Positivistisen holismin* kannattajat uskovat luovuuden tutkimiseen empiirisesti, mutta luovuuden ymmärtäminen on mahdollista vasta, kun tarkastellaan luovaa toimintaa kokonaisuutena. *Nonpositivistis-elementaristien* mukaan kaikilla yksilöillä on luovaa potentiaalia. Luovuus nähdään tunnistettavana kykynä, jota voidaan myös kehittää. Tämä ajattelutapa muistuttaa eräiden humanistien ajatusta luovuudesta. *Positivistis-elementaristinen* ajattelutapa näkee, että luovaa käyttäytymistä ymmärretään parhaiten tutkimalla sitä analyyttisessä ja empiirisissä tilanteissa.

## 2.1 Luovuuden neljä peruselementtiä

Luovuutta voidaan käsitellä myös sen osatekijöiden eli peruselementtien kautta. Nykykäsityksen mukaan luovuus voidaan jakaa neljään eri peruselementtiin; yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö (Uusikylä & Piirto 1999, 56; Klein 1982, 257). Ruth (1985, 16) esittää neljänneksi päämuuttujaksi persoonan, prosessin ja tuotteen ohelle paineen (motivaatio). Tämän luvun alaluvuissa syvennetään näkemystä luovuudesta neljän peruselementin avulla.



### 2.1.1 Yksilö

Joidenkin tutkimusten mukaan, näkemys, jota esimerkiksi Ruth (1985) edustaa, luovuus edellyttää tietynlaista persoonaa, persoonallisuustyyppiä tai asennoitumista. Näiden tutkimusten perusteella luovalla yksilöllä on tietynlaisia ominaisuuksia, joita vähemmän luovalla yksilöllä ei välttämättä ole. (Ruth 1985, 17–18.)

Luovan yksilön on sanottu olevan muun muassa riippumaton, omaperäinen, riskinottaja, energinen, intuitiivinen ja epävarmuutta sietävä. Ihmisten muodostamat stereotypiat kärsivistä juopuneista taiteilijoista ja hulluista tiedemiehestä ovat vahvasti liioiteltuja – luovuus ei edellytä neurooseja eikä itsetuhoa. On kuitenkin totta, että tietyt yksilön ominaisuudet, kuten rohkeus ja riippumattomuus, helpottavat luovuuden esiin pääsyä, kun taas persoonallisuuden jäykkyys estää luovuuden esiin pääsyä. (Uusikylä 2002, 45–46; Uusikylä 1994, 92–93.)

Uusikylä (1994, 85) esittää luovien yksilöiden kuvaukset Tardifin ja Sternbergin (1988) mukaan tyypillisesti kolmenlaisina yksityiskohtina: 1) persoonallisuuteen ja motivaatioon liittyviä piirteinä, 2) älyllisinä piirteinä sekä 3) kuvauksina luovien persoonallisuuksien kehitykseen liittyvistä kokemuksista ja tapauksista. Uusikylän mukaan usein luovuudesta puhuttaessa unohdetaan, vaikka se yleisesti tunnustetaan, että yksilön luovuus ilmenee jollakin erityisellä. Joku voi olla luova koreografi mutta heikko romaanikirjailija, tai päinvastoin. Spesiaalialasta riippumatta luovien yksilöiden ominaisuudet luokitellaan kolmeen kategoriaan: piirteisiin, kykyihin ja luovan yksilön prosessointityyliin.

Yksilötasolla luovuuteen liittyviä piirteitä ovat suhteellisen korkea älykyys, omaperäisyys, ilmaisukyky ja verbaalinen sujuvuus sekä hyvä mielikuvitus. Tutkijat korostavat luovien osalta muun muassa seuraavia kognitiivisia kykyjä: kykyä ajatella vertauskuvin, arvostelukyvyn itsenäisyyttä, joustavuutta ja taitoa päätöksenteossa, taitoa käsitellä uusia asioita, loogisia ajattelutaitoja ja kykyä rikkoa havaintojen säännönmukaisuutta. (Uusikylä 1994, 85.)

Luovuuden kannalta tärkeämpiä kuin mikään yksityinen kognitiivinen elementti kuitenkin voivat olla persoonallisuus, motivaatio ja ajattelutyyli sekä niiden yhteisvaikutus. Tärkeät tutkimustulokset osoittavat, että luovuuden ja älykkyyden ominaisuudet ovat useimmilla aloilla melko riippumattomia toisistaan – jos ihmisen älykyys on hyvää keskitasoa, hän voi olla yhtä luova kuin huippuälykäs. (Uusikylä 2002, 44–47.)

Uusikylä (1994, 85–86) katsoo, että nonverbaalisen kommunikaation pitäminen etusijalla, taito muodostaa uusia rakenteita, esteettinen taju ja normien kyseenalaistaminen ovat tyylejä, jotka liittyvät luovaan yksilöön. Luovien persoonallisuuksien ominaisuudet vaihtelevat yksilöittäin. Kognitiivisissa piirteissä ei esimerkiksi näytä olevan yhtä ainoaa persoonallisuuteen liittyvää piirrettä, joka olisi luovuudelle välttämätön.

Uusikylä ja Piirto (1999, 56–60) käyttävät tutkimuksessaan Csikszentmihályin (1996) näkemystä kuvatessaan luovan persoonallisuuden monimuotoisuutta. Tutkijoiden mielestä Csikszentmihályi on kuvannut onnistuneesti ihmisen kykyä käyttää inhimillisen persoonallisuuden kaikkia puolia. Jokaisessa ihmisessä on tavallaan kaksi puolta, ääripäätä, joista toinen pyrkii dominoimaan. Esimerkiksi varautunut ihminen haluaisi joskus olla spontaanimpi tai alistuva haluaisi tietyissä tilanteissa hallita muita. Luova yksilö uskaltaa käyttää persoonallisuutensa ääripäitä tuntematta syyllisyyttä. Csikszentmihályi kuvaa luovaa persoonallisuutta kymmenen vastakkaisen adjektiiviparin avulla:

- 1) energinen – laiska
- 2) älykäs – lapsellinen
- 3) leikkivä – kurinalainen
- 4) fantasioiva – realistinen
- 5) ekstrovertti – introvertti
- 6) nöyrä – ylpeä
- 7) maskuliininen – feminiininen
- 8) tradionaalinen – kapinallinen
- 9) intohimoinen – objektiivinen
- 10) kärsivä – nauttiva.

Luova yksilö käyttää tarpeen tullen persoonallisuutensa molempia ulottuvuuksia: välillä luovat ihmiset työskentelevät yötä päivää, mutta tilaisuuden tullen voivat heittäytyä näennäisen laiskaksi, luova yksilö liittyy osana erityisalansa traditioon, mutta samanaikaisesti hänen tulee pyrkiä eroon traditioista luodakseen uutta vanhan tilalle ja niin edelleen. (Uusikylä & Piirto 1999, 56–60.)

Mutta mikä sitten tekee joistakin ihmisistä luovempia kuin toisista? Tutkimustulosten perusteella, ajatus, jota Baez (1980, 284) edustaa, luovat ihmiset haastavat olettamuksia, he tunnistavat säännönmukaisuudet, näkevät asioita uusilla tavoil-

la, luovat yhteyksiä, ottavat riskejä, käyttävät tilaisuutta hyväkseen ja rakentavat verkostoja.

### 2.1.2 Prosessi

Uusikylä & Piirto (1999, 63), Ruth (1985, 22) ja Uusikylä (1994, 98) kuvaavat luovaa prosessia Graham Wallasin (1926) jaottelun mukaan, johon kuuluu neljä vaihetta:

- valmistautuminen (*preparation*)
- hautominen (*incubation*)
- oivallus (*illumination*)
- todentaminen (*verification*).

Luovuuden tutkimista on pidetty myös paradoksaalisena, koska luova prosessi tuottaa jotain uutta, jota kukaan ei ole aiemmin tuottanut, mutta kuitenkin luoville tuotteille pitäisi kehittää yleispätevä ja vertailtavissa oleva luokitusjärjestelmä. (Uusikylä & Piirto 1999, 63.)

Luovassa prosessissa oleellista on ongelmien löytäminen - jotkut tutkijat pitävät luovaa prosessia vain tavallisena ongelmanratkaisutilanteena. Luovalle prosessille tyypillistä on epämääräisyys, sillä edes tavoite ei ole aina kovin selkeä, kun taas ongelmanratkaisussa ongelman rajat ovat usein selvät. Kuitenkin luovan prosessin askeleet etenevät hyvin samankaltaisesti kuin ongelmanratkaisussa. Älyllisten ja tiedollisten elementtien lisäksi luovaan prosessiin kuuluu tunne-elementtejä, jotka saattavat vaikuttaa edistävästi tai haittaavasti. (Uusikylä 1996, 138; Uusikylä & Piirto 1999, 63–64.)

Uusikylä (2002, 48) ja Ruth (1985, 22) esittävät Csikszentmihályin (1996) mukaan, että olennaista luovan prosessin onnistumisen kannalta on yksilön halu ja kyky suunnata energiaansa tiettyyn kohteeseen. Luovat prosessit kestävät usein hyvinkin kauan, joten luovalta yksilöltä vaaditaan kestävyyttä ja motivaatiota, jotta hän kykenee investoimaan energiansa tiettyyn asiaan pitkäksi aikaa.

Luovasta prosessista ei voida antaa yksiselitteistä selitystä. Useimmiten luova prosessi nähdään jaksottaisena, mutta esimerkiksi Ruthin (1985, 24–27) esittelemästä Bachin luovan prosessin mallista puuttuu aikajaksotus, joten kaikki kolme hä-

nen esittämää luovaa piirretyyppiä (ongelmia tuottavat piirteet, produktiiviset piirteet ja ekspressiiviset piirteet) voivat esiintyä luovassa yksilössä samanaikaisesti, eri laajuisina. Toisaalta taiteilijoiden ja tiedemiesten luovat prosessit voivat olla hyvinkin erilaisia. Taiteilijat usein antautuvat primaariprosessien vietäväksi, kun taas tiedemiehet työskentelevät hyvin systemaattisesti ja johdonmukaisesti. (Uusikylä & Piirto 1999, 64.)

Csikszentmihályi on tutkinut vuosikymmeniä luovaa prosessia ja esittänyt *flow*-käsitteensä, joka kuvaa luovan prosessin subjektiivista kokemista. *Flow* on luova tila, virta joka vie ihmistä keskittyneessä ja mielekkäässä työssä kuin itsestään. Kokemuksessa tietty toiminta nousee niin nautinnolliseksi, että kaikki muu on se rinnalla hyvin toisarvoista. *Flow*-kokemuksen ydin on siinä, että ihminen oppii kontrolloimaan omaa sisäistä elämäänsä sijoittaen psyykkistä energiaansa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. *Flow*'n antama mielihyvä on syvällisempi ilmiö kuin fyysisen tarpeentyydytyksen tuottama mielihyvä. Ihminen voi saavuttaa *Flow*-kokemuksen suorittaessaan itselleen merkityksellistä tehtävää kuten urheillessa tai kirjoittaessa romaania. Eri aloja edustavien ihmisten *flow*-kokemuksissa toistuvat samat elementit riippumatta kulttuurista, sosiaalisesta taustasta tai sukupuolesta. (Csikszentmihályi 1990, 71–90.)

Uusikylä (1994, 99) esittää Arietin (1964) ajatusten pohjalta, että luovan prosessin edellytyksiä ovat

- yksinäisyys, joka ei ole sama asia kuin tuskallinen vetäytyminen sosiaalisista suhteista
- päiväunelmointi – auttaa irtautumaan yhteiskunnan kahleista
- konfliktit
- hyväuskoisuus – ei saa torjua mahdottomina uusia ajatuksia
- valppaus ja kurinalaisuus, sillä luovuus vaatii myös kovaa työtä ja halua oppia uutta.

### 2.1.3 Produkti

Luova prosessi tuottaa lopputuloksen eli produktin, jonka perusteella alan asiantuntijat arvioivat, onko produkti omaperäinen ja korkealaatuinen eli osoittaako se korkeatasoista luovuutta. Produktin laatuun ei tarvitse kiinnittää huomiota, jos luovuus aja-

tellaan itsensä toteuttamiseksi – riittää, jos prosessi ja produkti tyydyttävät ihmistä itseään. (Uusikylä & Piirto 1999, 68.) Useiden luovuuden mittausyritysten lähtökohdiana on juuri ollut luovan prosessin tuote, produkti, koska on väitetty, että henkilöä tai prosessia on mahdotonta määritellä luovaksi, ellei analysoitavana ole juuri luomisen tuotetta (Ruth 1985, 29).

Monien mielestä luovuutta ilmenee jokaisessa, ainakin potentiaalisena, joten kaikki ihmiset pystyvät tuottamaan luovan prosessin lopputuloksen eli produktin. Kuitenkin vain harvat pystyvät luoviin huippusaavutuksiin kuten keksintöihin tai taiteeksiin. (Uusikylä 1994, 101.) Luovia tuotteita ei voi tarkastella arvoista vapaina – poliittiset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset arvot vaikuttavat siihen kuinka me näemme ja ymmärrämme luovat produktit. Se, mikä on kaunis ja luovuutta osoittava tuote syvällä Afrikan sademetsissä, poikkeaa ehkä meidän näkemyksestämme täällä Suomessa. (Uusikylä & Piirto 1999, 68.)

Luovan prosessin lopputuloksella voi olla lukemattomia erilaisia muotoja, mahdollisuuksia on määrättömästi. Luova produkti voi olla vaikkapa hypoteesi, teenteoria, runo, maalaus, ongelmanratkaisu, sinfonia, opetustilanne tai tanssiesitys. (Ruth 1985, 30; Uusikylä & Piirto 1999, 68; Uusikylä 1994, 100.) On sanottu, että luovan produktin tulee olla julkinen, kaikkien arvioitavissa (Uusikylä 1996, 147).

#### 2.1.4 Ympäristö

Neljäs luovuuden peruselementeistä on ympäristö, joka voi olla joko luovuutta edistävä tai tukahduttava. Luovuus elää parhaiten turvallisessa vapaudessa. Luova ympäristö antaa jokaisen toteuttaa itseään vapaasti. Siksi pidetäänkin luovuuden kasvun kannalta ehdottoman tärkeänä, että kotien ja koulujen kasvuympäristö olisi sellainen, että jokainen voisi löytää luovuutensa pelottomana ja tyydytystä tuottavana itsensä toteuttamisena ja/tai erityislahjakkuutensa huipentumana. (Uusikylä 2002, 49–53.)

Kulttuurinen tausta vaikuttaa voimakkaasti yksilön luovuutta tukevaan ympäristöön. Yksilö luo ympärilleen kulttuuria, joka taas vaikuttaa yksilön luovaan toimintaan. Näin luovuudella ja kulttuurisella ympäristöllä on keskinäinen riippuvuussuhde. Kulttuuri nähdään luovuuden perustana ja usein myös luovuuden lähteenä. (Hyytiäinen 1999, 19.)

Lapsuus on luovuuden kehittymisen kannalta erityisen merkittävää aikaa. Luovien ideoiden toteuttaminen tai toteutumisen estäminen riippuu muista ihmisistä

kuten vanhemmista ja opettajista – esimerkiksi arvosteleva ja kriittinen arviointi on ehkä tehokkain luovuuden tappaja. Ympäristön tulee tukea lapsen oman positiivisen tahdon kehittymistä sekä tarjota samastumiskohteita ja luovan työn malleja. (Uusitalo & Piirto 1999, 70–73.)

Uusitalo & Piirto (1999, 73) kertovat, että Göran Ekvall on vertaillut luovi- en ja paikalleen jämähtäneiden organisaatioiden piirteitä ja havainnut, että luovalle organisaatiolle on tyypillistä

- työn haasteellisuus
- vapaa ilmapiiri
- keskinäinen luottamus
- leikkimielisyys
- rakentavat väittelyt
- hedelmälliset konfliktit
- riskinottohalukkuus.

## 2.2 Erilaisia näkökulmia luovuudesta

Luovuus on käsitteenä teoreettinen, eikä sitä voida havainnoida siten, että ”tässä on yksi luovuus”. Luovuutta voidaan tutkia ja tarkastella monen tieteen alan piirissä. Aivotutkijan selitys luovuudesta eroaa teologin vastaavaan. Mitään luovuuden teoriaa ei voida nostaa parhaaksi tai ”oikeaksi”, sillä jokainen teoreettinen näkökulma auttaa ymmärtämään luovuutta paremmin sen eri muodoissa. Luovuuskäsitys ja teo- riat varioivat vallitsevien ihmis- ja oppimiskäsitysten myötä (Heikkilä 1995, 41).

### 2.2.1 Filosofinen näkökulma luovuudesta

Luovuuden tutkimuksella ei ole ollut kovin suuri kannatus 1900-luvun englanninkie- lisessä analyttiseksi kutsutussa filosofian perinteessä. Nykyaikaisessakin filosofi- ssa tutkimuksessa luovuus on ajateltu mystiseksi ja näin ollen irrelevantiksi tutki- muskohteeksi. (Niiniluoto 1990, Pohjolan 1998, 10 mukaan.)

Aristoteleen mukaan ihmisen järki tai mieli jakautuu kahteen osaan, aktiivi- seen ja passiiviseen järkeen – aktiivinen järki saa passiivisen (välineellisen) ajattele-

maan. Aristoteles identifioi luovuuden osaksi aktiivista järkeä ja näkikin sen psykologisena ilmiönä. (Niiniluoto 1983, Pohjolan 1998, 13 mukaan.)

Pohjola (1998, 17–18) on kuvannut luovuutta Immanuel Kantin mukaan siten, että luovuus on luovan mielen toimintaa. Toiminta tapahtuu ymmärrykseen liittyvän tunnistamisen avulla, jossa havainnoinnin avulla tavoitetut ilmiöt järjestyvät mielen aktiivisella toiminnalla ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Luovaa toimintaa voidaan kuvata mielen spontaanisuuden toimintana.

### 2.2.2 Psykoanalyttinen näkökulma luovuudesta

Psykoanalyttinen tutkimus tarkastelee luovuutta psyykeen sisäisenä eikä ulkoisena toimintana. Psykoanalyysi tarkastelee luovuutta lähtökohtanaan ihmisen sisäinen ja alkuun ristiriitainen tunne- ja ajatustapahtuma, joka vähitellen kiteytyy tiettyyn muotoon ja tiettyyn aikaansaannokseen. Luovuutta tarkasteltaessa on muistettava, että luova voima voi olla mukana kaikissa ihmisen toiminnoissa, jos niille vain annetaan riittävästi liikkumatilaa ja vapautta. Luovuus on psyykkisenä tapahtumana uudenlainen ideoiden, ajatus- ja tunnekuvien yhdistelmä. Luotu uusi yhdistelmä on enemmän kuin osiensa summa. Psyyken sisällä tapahtuva luovuus on monivaiheinen ja kerroksellinen: siihen osallistuu ihmisen persoonallisuus kokonaisuudessaan, mutta persoonallisuuden eri kehitysvaiheet voivat olla eri tavoin mukana. (Hägglund 1985, 124–126.)

Uusikylän & Piirton (1999, 24–25) mukaan monet tunnetut psykoanalytikit kuten Freud ja Jung ovat esittäneet omat näkökantansa siitä, mitä luovuus on. Freud esitti teoriansa, että luovuudella ja mielenterveyden ongelmilla on yhteys. Hänen mukaansa luovuudessa on kyse konfliktista nuoren ihmisen seksuaalisuuden ja yhteiskunnan vaatimusten välillä. Luova persoona hylkää osittain todellisen maailman realiteetit ja antautuu fantasioidensa vietäväksi, jotta tiedostamaton psyykkinen energia voisi purkautua. Freudin mukaan luovuus kuului lähinnä taiteilijoille, ei niin sanotuille tavallisille ihmisille eikä edes tiedemiehille. Hänen mukaan ”normaali” aikuinen on vastuullinen yhteiskunnan palvelija, mutta taiteilija ei halua kasvaa työtä tekeväksi aikuiseksi, jonka seksuaalinen energia pysyy hallinnassa ilman sellaisia korviketoimintoja, joita taiteellinen luomistyö edustaa – luova taiteilija jatkaa lapsuuden leikkejään. (Uusikylä & Piirto 1999, 24–25.)

Uusikylä & Piirto (1999, 25–26) esittävät Jungin näkemyksen luovuudesta, jonka mukaan luovuus ei ole selitettävissä järjen avulla, vaan hän on korostanut sen mysteeristä luonnetta. Luovuudessa tulee ottaa huomioon kulttuurissa vaikuttava kollektiivinen tiedostamaton kerros, joka sisältää ikivanhoja ns. ”arkkityypisiä” teemoja, jotka ovat historiallisesti johdonmukaisia ja yleismaailmallisia. Taiteilijoiden töissä puhuvat aina tuhansien ihmisten mielikuvitukset ja menneiden sukupolvien perintö, joten luodessaan taiteilija on osa katkeamatonta historian hämäristä alkanutta ketjua.

### 2.2.3 Humanistinen näkökulma luovuudesta

Luovuus voidaan käsittää jatkuvana, avoimena prosessina. Tätä prosessia voidaan kuvailla ainoastaan yksilöllisinä jokaisen ihmisen omilla ehdoilla etenevänä prosessivariaationa. Täten kasvunpäämäärä on avoin ja se myötäilee humanistista ihmiskäsitystä. (Heikkilä 1995, 42.)

Humanistipsykologien mukaan kasvatuksella on ratkaiseva osuus yksilöllisen luovuuden kehittämisessä ja luovuudentukahduttamisessa, koska luovuuden löytäminen riippuu olennaisesti kokemuksista. Toisin kuin psykoanalyttinen näkökulma, humanistinen näkökulma korostaa jokaisen ihmisen mahdollisuutta toteuttaa itseään luovasti. (Uusikylä & Piirto 1999, 31.)

Uusikylän ja Piirton (1999, 31–32; ks. myös Uusikylä 1994, 82) mukaan Abraham Maslow, joka on yksi humanistipsykologian perustajista, on korostanut yksilön oikeutta itsensä toteuttamiseen. Hänen mukaan jokaisesta ihmisestä löytyy luovuutta, mutta hän tekee selvän eron ns. tavallisten ihmisten luovuuden ja tiettyyn erityisalaan liittyvän poikkeuksellisen luovuuden välille. Hän kuitenkin näkee, että esimerkiksi lasten kasvattaminen saattaa edellyttää yhtä paljon luovuutta kuin runon kirjoittaminen. Hänen mukaan kulttuuri onnistuu tukahduttamaan luovan itsensä toteuttamisen, joka on synnynnäinen ihmisluonnon osa.

Uusikylä & Piirto (1999, 33–36; ks. myös Uusikylä 1994, 82) esittelevät myös humanistipsykologian suuren nimen Carl Rogersin näkemykset, joiden mukaan luovuuden esille pääsyä helpottavat kyky leikkiä käsitteillä, avoimuus erilaisille kokemuksille ja kyky arvioida kokemaansa. Luova produkti on tärkeä, sillä ilman sitä luovuutta on hankala eritellä ja se jää muilta piiloon. Luova yksilöllinen prosessi on ainutlaatuinen, vaikka produkti ei olisi uusi ja ennen tuottamaton. Luovuus edellyttää psykologista turvallisuutta. Tähän liittyy kolme näkökohtaa:



- On hyväksyttävä varauksetta jokaisen ihmisarvo.
- On luotava vapaa ilmapiiri, jossa ei ole arvostelun pelkoa.
- Empaattinen ymmärtäminen ohjaa suhtautumista.

Humanistinen luovuus on ennen kaikkea itsensä toteuttamista, kuitenkin varsinainen huippuluovuus on harvojen ominaisuutta (Uusikylä & Piirto 1999, 33).

### 2.3 Luovuuden kehitys elämän aikana

Koska tämä pro gradu -tutkielma käsittelee tehtävänannon vaikutusta peruskoulun 3-6. luokkalaisten oppilaiden luovuuden kehittymiseen, on tärkeää tietää kuinka luovuus kehittyy elämän aikana. Millaisia ovat luovat lapset ja nuoret? Tässä pääasiallisesti käsitellään luovuutta lapsen ja nuoren kannalta sivuuttaen aikuisiän. Toki aikuisikä kulkee rinnalla vertailun asemassa, jotta kokonaiskuva hahmottuisi.

Luova lapsi on utelias ja kiinnostunut ympäristöstä. Luultavasti tästä johtuen luova lapsi saattaa koulussa vaikuttaa ylivilkkaalta tai jopa keskittymisvaikeuksia omaavalta. Luovilla lapsilla on paljon ideoita ja huomioita, jotka saattavat vaikuttaa humoristisilta, koska he näkevät tutut asiat uudella tavalla. Tämä saattaa joistakin aikuisista vaikuttaa epäkunnioittavalta ja sopimattomalta. Luova lapsi on tutkimuksissa kuvailtu spontaaniksi, avoimeksi, huumorintajuiseksi sekä itsenäiseksi ja jopa itsepäiseksi. Luovat lapset reagoivat ja spekuloiivat koko ajan. Heillä saattaa tuottaa vaikeuksia saattaa tehtävä loppuun, koska he ovat jo siirtymässä seuraavan kimppeen. Tästä johtuen luovia lapsia on varsinkin koulussa pidetty hermostuneina, evottomina ja huolestuneina. (Ruth 1985, 37–38.)

Ruthin (1985, 38) mukaan Torrance, kehityspsykologinen luovuudentutkija, on varoittanut, että ymmärtämättömyys ja yhdenmukaistamisvaatimukset saattavat tukahduttaa luovia taipumuksia omaavan lapsen kehityksen. On vaarana, että kouluissa oppilaisiin ei suhtauduta tarpeeksi yksilöinä ja tästä kärsivät varsinkin luovat oppilaat.

Usein lapsia pidetään luovempina kuin aikuisia, mutta onko asia todella näin. Kyllä, mikäli luovuutena pidetään ideoiden tulvaa ja ajattelun joustavuutta. Mutta ei, jos luovuus käsittää myös kyvyn arvioida ajattelun tuloksen pätevyyttä ja käyttökelpoisuutta. Lapsen ja aikuisen luovuuden yhtenä selkeänä erona on pidetty sitä, että

lapsi ei ole niin kriittinen ajatteluprosessin lopputuotteen suhteen kuin aikuinen. Lapset hyvin harvoin hylkäävät ajattelunsa tuotteen epärealistisena kuten aikuiset. (Ruth 1985, 40.)

Luovia nuoria on kuvailtu intuitiivisiksi ja kokeilunhaluisiksi, suhteellisen vapaiksi perinteisistä käyttäytymissäännöistä ja erittäin vastaanottavaiseksi uusille vaikutteille. Onko luovat nuoret sitten helpommin houkuteltavissa esimerkiksi pahoille teille kuin ns. vähemmän luovat? Toisaalta luovat nuoret olivat vapaampia suhteessa jengin normeihin ja passiivisen yhteisymmärryksen saavuttamiseen muiden kanssa. (Ruth 1985, 45.)

Luovissa nuorissa on havaittu eroja esimerkiksi eri koulutusaloihin kuuluvien välillä. On havaittu, että yksipuoliset ympäristöt, joista puuttuu vaihtelu ja valinnanvapaus, eivät kehitä luovuutta. Moniarvoisuus on yksi luovuutta kehittävän opiskelumiljöön keskeisimmistä tekijöistä. Aikuisiällä omaksuttu luovuuden muoto on yhä enemmän sidoksissa siihen luovan toiminnan sektoriin, jolla yksilö vaikuttaa. (Ruth 1985, 46.)

Aikuisuutta kohti yksilön suhde luovuuttaan kohtaan tulee monessa suhteessa kriittisemmäksi ja luovuus yksilöityy esimerkiksi opiskelujen tai työn kautta johonkin tiettyyn luovuuden osa-alueeseen (Ruth 1985, 46–53).

### 3 LUOVUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Kouluopetuksen tavoitteena ei ole toistaa olemassa olevia asioita vaan löytää opetettaville asioille uusia näkökulmia, liittämään opetettava tieto oppijan kokemusmaailmaan kokonaisuuksina ja yhdistelminä, jotka muuttavat oppijan ajattelurakenteita sekä toimintatapoja. Oppiminen ei ole pysyvä, staattinen olotila, vaan alati jatkuva ja muuttuva, dynaaminen prosessi. Näin ymmärrettynä oppiminen vaatii oppijalta luovuutta. (Verkko-tutorin www-palvelu 2004.) Luovuus -käsitteenä on otettu huomioon myös valtakunnallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Vaikka luovuutta käsitellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 vain yleisellä tasolla, se kulkee kuitenkin punaisena lankana koko opetussuunnitelman läpi. Luovuus tulee esille lähinnä tavoitteiden, tehtävien ja työtapojen kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esiintyvää luovuuskäsitettä käsitellään ensin yleisellä tasolla, toiseksi kuvataiteen osalta. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on tärkeitä tarkastella käsitettä luovuus sekä valtakunnallisessa että koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa, koska tutkimusaineisto kerätään luokkatasoilla 3-6.

#### 3.1 Luovuus yleisellä tasolla

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (2004, 11–15) luovuutta käsitellään opetuksen järjestämisen lähtökohtia, joita ovat opetuksen arvopohja, tehtävä ja rakenne. Jos oppilas tiedostaa, mitkä arvot ohjaavat hänen valintojaan, hän pystyy rakentamaan oman kulttuuri-identiteettinsä. Arvojen tiedostamisen lisäksi kulttuuri-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat myös olennaisesti äidinkieli, kuvataide, musiikki ja käsityö. Näissä aineissa menestyminen vaatii oppilaalta luovaa ajattelua ja tiedon prosessointia. Toisaalta nämä aineet vahvistavat oppilaan luovuutta, kun hän joutuu pohtimaan kulttuurin merkitystä esimerkiksi taiteen, kirjallisuuden ja perinteiden näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 nousee käsitys siitä, että oppilaalle annetaan mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta hän voi hankkia elämässään tarvitsemiaan tietoja ja taitoja (s. 14). Oppilaan henkilökohtainen luovuuden vahvistaminen ja kehittäminen nähdään osana oppilaan monipuolista kasvua, kehitystä ja oppimista. Terveen itse-

tunnon kehittymisessä luovuuden merkitys on tärkeä. Se näkyy muun muassa siinä, että oppilas kokee onnistumisen elämyksiä suoriuduttuaan luovuutta vaativista tehtävistä. Tällaisia tehtäviä tulee esille esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa. Tehtävässä onnistuminen vahvistaa myös oppilaan itsetuntoa. Uusikylän (2002, 45–46; 1994, 92–93) tutkimusten mukaan luovat yksilöt sietävät epävarmuutta, mikä auttaa heidän itsetuntonsa kehittymistä.

Perusopetuksessa opetettavat eri aineet omalta osaltaan tukevat oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä (s. 14). Äidinkielen opetus tukee oppilaan luovuuden kehitystä muun muassa siten, että hän pystyy tuottamaan näytelmiä ja ilmaisemaan itsensä kirjallisesti. Luovuus näkyy verbaalisena lahjakkuutena, hänellä on kehittynyt mielikuvitus ja hän pystyvät tuottamaan näytelmiä, runoja ja kirjoittamaan eri esityksiin (Uusikylä 1994, 85).

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, mikä näkyy uuden kulttuuriperinteen luomisena (s. 14). Kulttuuriperintö siirtyy sukupolvilta toisille esimerkiksi kirjojen, maalausten, runojen, historian kirjoitusten avulla - luovan prosessin lopputuloksina eli tuotteina. Perusopetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden kykyä arvioida asioita kriittisesti sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja (s. 14). Baezin (1980, 284) mukaan juuri luovat ihmiset haastavat olettamuksia ja näkevät asioita uusilla tavoilla.

Valtakunnallisessa perusasteen opetussuunnitelman perusteissa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Uusikylä ja Piirto (1999, 56) näkevät luovuuden neljänä peruselementtinä, joista yhtä voidaan kutsua prosessiksi. Oppiminen on luova prosessi. Luova prosessi voidaan jakaa myös neljään osaan, joita voidaan kutsua vaiheiksi: valmistautuminen, hautoaminen, oivaltaminen ja todentaminen (Uusikylä & Piirto 1999, 63). Nämä vaiheet oppilas joutuu käymään oppimisprosessinkin aikana. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän osaa ohjata oppilaan luovuuden lähteille, hän osaa opastaa kannustaa luovan ajattelun harjoittamista ja auttaa prosessoimaan uutta, etsittäessä käyttökelpoista tietoa (Verkko-tutorin [www-palvelu](http://www-palvelu) 2004).

Oppiminen nähdään seurausta oppilaan aktiivisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Oppimiseen prosessina liittyvät muun muassa käsitteet aktiivisuus, päämääräsuuntautuneisuus ja itsenäinen tai yhteinen ongelmanratkaisu. (s. 18.) Luovassa prosessissa

oleellista on juuri ongelmien löytäminen ja jotkut tutkijat pitävätkin luovaa prosessia vain tavallisena ongelmanratkaisutilanteena (Uusikylä 1996, 138; Uusikylä & Piirto 1999, 63–64).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jakavat oppimisympäristön fyysiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan ihmisiä, luontoa, rakennettua ympäristöä, esimerkiksi rakennuksia, opetustiloja, opetusvälineitä. Psyykinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista, emotionaalista ja sosiaalisista rakenteista. (§. 18.) Uusikylän (2002, 53) mukaan luovuus on inhimillinen ominaisuus, joten oppilaan luovuuden kehittäminen ja vahvistaminen tapahtuu pääsääntöisesti juuri oppilaan psyykkisen oppimisympäristön kontekstissa. Fyysisellä oppimisympäristöllä, kuten oppimateriaaleilla, on vaikutus oppilaan luovuuden kehittämiseen. Opiskeluvälineet tulee suunnitella siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön. Tämä seikka tulee esille musiikissa soittimia ja kuvataiteessa, materiaalia valittaessa. Luovuuden kehittyminen ja vahvistuminen näkyvät lähinnä oppilaan psyykkisessä toiminnassa, psyykinen kehitys vaatii kuitenkin fyysisen tilan, suotuisan oppimisympäristön. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan sisäistä orientaatiota, uteliaisuutta, aktiivisuutta ja itseohjautuvuuttaan opetettavaa ainetta kohtaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Ympäristön hyväksyntä on perusedellytys luovuuden kehitykselle (Verkko-tutorin www-palvelu 2004).

Peruskoulun opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen, jotka opettaja valitsee, tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee myös antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Tehtävänannossa opettaja määrittelee ja esittelee itse tehtävän lisäksi työtavat. Käytetyt työtavat vaikuttavat siihen, miten oppilas pääsee käyttämään ja kehittämään omaa luovuuttaan toteuttaessaan annettua tehtävää. Tämän työn näkökulmasta nousee keskeiseksi tarkastella sitä, miten käytettävät työtavat virittävät halun oppia, kun otetaan huomioon oppimisen prosessuaalinen ja tavoitteellinen luonne. Aktivoivat työskentelymenetelmät edistävät tavoitteellista ja jäsentynyttä tietorakenteen muodostumista. Erilaiset työtavat kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja sekä oppilaan oppimisstrategioita ja tai-

toja soveltaa niitä uusissa tilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

### 3.2 Luovuus kuvataiteen opetuksessa

Miksi taidetta pitäisi opettaa? Eisnerin (1972, 1-16) mukaan siihen on kaksi perustetta: välineellinen (*contextualist*) ja olemuksellinen (*essentialist*) suhtautumistapa. Välineellinen suhtautumistapa painottaa yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeita taiteen tuottamisessa. Olemuksellisen suhtautumistavan pohjalla on käsitys taiteen ainutlaatuisuudesta. Se painottaa inhimillisiä kokemuksia ja ajatuksia, joita vain taide voi tarjota.

Taidekasvatuksessa luova itseilmaisus oli vallitseva suuntaus 1900-luvun alussa ja puolivälissä. Taide nähtiin ainutkertaisesti lahjakkaan yksilöllisen taiteilijan alkuperäisenä ilmaisuna. Taidekasvatuksessa pyrittiin vapauttamaan taiteilijan tai lapsen mielikuvitus sekä hävittämään säännöt. Lapsen luova ilmaisu pyrittiin pitämään vapaana eikä tyrkytetty aikuisten ajatuksia. Taiteen arvot löytyivät taiteilijan persoonallisen ilmaisun omaperäisyydestä tai ainutkertaisuudesta. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 73–76.) Tästä taidekasvatuksen suuntauksesta on säilynyt paljon nykyiseenkin opetussuunnitelmaan.

Perusopetuksen kuvataiteen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään kuvan välityksellä. Tällaisia valmiuksia ovat esimerkiksi kuvallinen ajattelu sekä kuvailmaisun keinot, tekniikat, joita ovat maalaaminen, piirtäminen, grafiikka, muovailu ja rakentelu. Opetuksessa pyritään kehittämään oppilaan valmiuksia ilmaista itsensä luovasti. Oppilaalle tulisi syntyä henkilökohtainen suhde taiteeseen ja taiteen avulla ajatusten ilmaisemiseen. Opetettavat aihepiirit tulisi kytkeä oppilaan kokemusmaailmaan ja sieltä nouseviin sisältöihin. Ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset ovat taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 236.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 nousee käsitys siitä, että kuvataiteen opetuksen on tuettava oppilaiden mielikuvituksen kehittymistä ja edistää heidän luovia ongelmanratkaisutaitojaan sekä johdatettava heitä kriittiseen, tutkivaan oppimiseen (s. 236). Luovan ongelmanratkaisun ja mielikuvituksen kehit-

täminen on tärkeä osa henkilökohtaisen luovuuden kehittymistä. Kuvataiteen opetukselle ominaista on myös teemallisuus, joka mahdollistaa kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn (s. 236). Luovuuden ilmentymiselle on pidetty tärkeänä juuri pitkäjänteisyyttä ja aikaa, koska luovat prosessit kestävät usein hyvinkin kauan (Uusikylä 2002, 48). Luovuus edellyttää mielen leikkiä (Verkko-tutorin www-palvelu 2004).

Kuvataiteen opetuksessa vuosiluokilla 1–4 painotetaan kuvataiteellista prosessia. Opetuksessa tulee harjoittaa monipuolisesti aistihavaintojen tekoa ja mielikuvituksen käyttöä leikinomaisen lähestymistavan kautta. Oppilaita kannustetaan töiden viimeistelyyn ja niiden säilyttämiseen. (s. 236.) Luova tuotos on tärkeä, koska se tuo mielihyvää tekijälleen ja ilman sitä luova prosessi saattaa jäädä muilta piiloon. Onnistumiset tuovat tekijälleen uskallusta luoda uudestaan.

Vuosiluokilla 1-4 oppilas oppii muun muassa mielikuvien prosessointia, kuvittelun, keksimisen ja luovan ongelmanratkaisuntaitoja (s. 236). Kuvataiteen tavoitteet ovat samankaltaisia kuin musiikissa. Kun oppilas oppii kuvallisessa ilmaisussa tarvittavia taitoja ja tietoja, hän saa valmiuksia toteuttaa luovuuttaan. Opettajan tulisi kannustaa oppilasta ennakkoluulottomaan ilmaisuun, vaikka taidot olisivatkin rajalliset. Opettajien antamien tehtävien ja työtapojen tulee olla sellaisia, että oppilas pääsee alkuun luomisprosessissa. Liian vaikeat tehtävät tai tavoitteet saattavat lamauttaa.

Hyvään osaamiseen 4. luokan päättyessä kuuluu, että oppilas osaa antaa kuvallisen muodon ajatuksilleen, tunteilleen ja mielikuvillean sekä muuntaa havaintojaan kuviksi (s. 237). Jokainen ihminen pystyy luomaan eikä oppilaita tulisi kasvat-  
taa liian kriittiseen tuotosten tarkasteluun. Tärkeintä on luova prosessi ja luovuuden kehittäminen.

Vuosiluokilla 5–9 painotetaan kuvan merkitystä ilmaisun ja viestinnän välineenä. Jotta kuva syntyisi, oppilaan tulee hallita kuvallisen ilmaisun perusteet ja tekotavat sekä mediateknologia. Opetuksessa pitäisi syventyä kuvallisen ilmaisun muotoutumiseen. Kuvallisen ilmaisun tavoitteena on, että kuvallisen ilmaisun merkitys, perusteet ja tekotavat tulevat oppilaalle tärkeiksi. Kuvataiteen tiedollinen ja taidollinen ymmärtäminen ei syrjäytä itse luovaa prosessia vaan tukee sitä. Opetussuunnitelmassa painottuu käsitys siitä, että oppilaan oma työskentely, työprosessin tallentuminen oppilaan mieleen ja arviointi yhdessä toisten kanssa kehittävät oppi-

laan ymmärrystä kuvataiteen prosesseista ja tukevat kuvallisen ajattelun kehittymistä ja taiteellista oppimista. (s. 238.)

Peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ovat hyvin pitkälle tekniikkaan ja tietotaitoon perustuvia. Kuitenkin luovuus näkyy kriteereissä. Hyvät taidot hallitseva oppilas osaa muuan muassa ilmaista itseään kuvallisin keinoin, tarkastella ja tulkita taiteen ja viestinnän kuvia, erottaa, arvioida ja arvottaa erilaisten ympäristöjen ja esineitten esteettisiä ja ekologiasia ominaisuuksia sekä soveltaa suunnittelu- ja muotoiluprosessin vaiheita työskentelyssään (s. 240).

### 3.3 Luovuus koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa

Tutkimusaineisto kerättiin yhdestä keskisuomalaisesta kyläkoulusta. Seuraavaksi käsitellään sitä, miten luovuus näkyy kunnan käyttämässä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Kuntakohtainen opetussuunnitelma vastaa valtakunnallista perusasteen opetussuunnitelmaa. Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa ovat kuitenkin omat erityiset painoalueensa. Koulu, jossa suoritettiin aineistonkeruu, noudattaa kunnan omaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Myös kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta nousee käsitys siitä, että perusopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan monipuolista kasvua ja oppimista. Tähän kuuluu terveen itsetunnon kehittyminen, elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen hankkiminen sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen ja äidinkielen kehitys. Perusopetuksen tehtävänä on lisäksi siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja kehittää kykyä arvioida kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. Näin ollen oppilaan henkilökohtainen luovuus ja sen kehittäminen kulkee punaisena lankana perusopetuksen tehtävissä.

Oppiminen nähdään seurauksena oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen eli oppiminen rakentuu aiemmin opitun pohjalta. Oppiminen nähdään ongelmanratkaisua sisältävänä prosessina, joten henkilökohtaisella luovuudella on suuri merkitys oppimisen kannalta.

Tunteiden ilmaisulla, leikinomaisuudella ja elämyksellisyydellä on pääpaino opetettaessa vuosiluokkien 1–2 oppilaita. Yhteistyötaitojen ja aistien ja liikkeiden harjoittamisen ohella painotetaan myös tunteiden ilmaisua. Tunteiden ilmaisu on luovaa toimintaa, tapahtuipa se sitten leikin, kuvataiteen tai kielellisen ilmaisun avul-



la. Vuosiluokilla 3–4 luovuus on esiopetustakin keskeisemmässä asemassa opetussuunnitelmassa; se on selkeästi keskeinen teema työtavoissa ja sitä kehitetään eri työtapojen kautta. Ilmiöiden ja käsitteiden tutkiminen ja järjesteleminen, tiedon soveltaminen sekä ongelmien ratkaisu ja oivaltaminen ovat työtapoja, jotka korostavat luovuuden merkitystä ja kehittämistä oppimisessa. Lisäksi opetussuunnitelman työtavoissa mainitaan, että vuosiluokilla 3–4 opitaan luovuutta. Luovuuden ”opettaminen” on kompleksista, sitä ei voida opettaa tietoisesti vaan epäsuorasti erilaisten luovuutta kehittävien tehtävien avulla. Luovuutta voidaan vahvistaa, kehittää, harjoittaa ja se tulee esille lähinnä musiikissa tai kuvataiteessa. Vuosiluokilla 5–9 painotetaan pohdiskelua oppimisen välineenä. On huomattava, että kouluilla, joissa on yhdysluokkia, opetuksen työtavat, tehtävät ja sisällöt nivoutuvat yhteen saumattomasti. Yhdysluokista johtuen rajat eri oppiaineiden välillä eivät ole niin tarkat kuin normaaleissa peruskouluissa.

Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa kuvataiteen opetuksen tavoitteena on myös oppilaan henkilökohtaisen suhteen muodostuminen taiteeseen. Henkilökohtaisen suhteen kautta oppilas oppii ymmärtämään ja arvostamaan vallitsevaa visuaalista kulttuuria: taidetta, mediaa ja ympäristöä. Henkilökohtainen suhde taiteeseen on myös avain omaan itseilmaisuun. Kuvataiteen opetuksella pyritään kehittämään oppilaan mielikuvitusta ja edistämään luovan ongelmanratkaisun ja tutkivan oppimisen taitoja. Luovuuden merkitys on tuotu selkeästi esiin tavoitteissa ja se onkin pohjana kuvataiteen opetukselle.

Suoritetun analyysin pohjalta voidaan todeta, että tutkittu kunnan kuntakohtainen opetussuunnitelma noudattaa kuvataiteen osalta täysin valtakunnallista opetussuunnitelmaa sekä luokkatasoilla 1–4 että luokkatasoilla 5–9.

#### 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Kiinnostukseni kuvataiteita kohtaan heräsi oikeastaan vasta opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopintojen myötä. Olen aina arvostanut kuvataiteita ja ihailnut taiteilijoiden töitä jo pitkään, mutta koin, että minulla ei ole annettavaa sillä saralla. Harrastan soittamista, rummut pääinstrumenttina. Opettajankoulutuslaitoksen järjestämässä kuvataiteen sivuaineopinnoissa koin eräänlaisen myöhäisherännäisyyden kuvataiteisiin. Tähän oli suuri vaikutus loistavilla lehtoreilla, jotka saivat minut uskomaan, että pystyn ilmaisemaan itseäni myös kuvataiteen keinoin.

Opintojeni edetessä ja opetusharjoitteluni suoritettua aloin yhä useammin pohtia sitä, millaista koulujen kuvataiteen opetus on ja millaista mielestäni hyvän kuvataiteen opetuksen pitäisi olla. Tärkeimpänä seikkana pidin oppilaan henkilökohtaisen luovuuden kehittämistä ja vahvistamista. Pohdintojen ja kokemusteni perusteella tulin siihen tulokseen, että perusasteen kuvataiteen opetuksessa oppilaan luovuudelle ei anneta tarpeeksi liikkumavaraa, jotta luovuus kehittyisi. Hyvin usein musiikin, kuvataiteen ja muiden taideaineiden tunnit keskittyvät toistamiseen ja mekaaniseen suorittamiseen eikä niinkään uuden luomiseen, mikä on taideaineiden tärkein tehtävä. Tekniikkaa kehittävä mallista piirtäminen on luovaa toimintaa, mutta onko se sellaista, joka kehittää oppilaan luovuutta riittävästi. Mielestäni ei.

Pohdinnoissani pääsin tutkimuksen pääongelmaan eli miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusopetuksen oppilaiden luovuuden kehittymiseen. Ajattelin, että olisi mielenkiintoista syventää omaa ymmärrystäni asiasta. Pystyykö opettaja esimerkiksi liian rajatuilla tehtävänannoilla hidastamaan oppilaan luovuuden kehitystä? Riittävän vapaat tehtävänannot jättävät oppilaalle tilaa käyttää luovuuttaan vapaasti ja kehittää sitä tietoisesti. Näin koin juuri käyneen itselleni kuvataiteen sivuaineopinnoissani.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on syventää ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Tutkimustehtävääni etsin vastausta kolmen tutkimusongelman avulla. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten opettajan rajattu tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa?
2. Miten opettajan avoin tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa?

3. Millaisena perusasteen 3–6 luokkien oppilaat kokevat luovuuden merkityksen kuvataiteen opetuksessa?

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUSAINEISTO

Pohtiessani kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän sopivuutta työni tutkimusotteeksi päädyin ratkaisuun, jossa käytän kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laatu ja määrä eivät ole toisistaan erillisiä – määrä ilmaisee sen, miten paljon jotakin laatua on. Tutkimusintressi ja kohde määräävät, painotetaanko määrää vai laatua. Tässä tutkimuksessa painotetaan laatua. Laadullisessa tutkimuksessa kohteena on yleensä ihminen (Varto 1992, 23). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisuuden kuvaaminen ja tutkimuskohdetta pyritäänkin tutkimaan mahdollisimman laajasti. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia. Tästä johtuen laadullisella tutkimuksella voidaan saada syvällistä tietoa, koska tutkimuksen kohteeseen on mahdollista luoda läheinen vuorovaikutussellinen suhde. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Laadullisella tutkimuksella ei pystytä saavuttamaan objektiivisuutta perinteisessä mielessä, koska tutkijan omat ja yleinen tieto tutkittavasta asiasta vaikuttavat tutkimiseen. Tulokseksi saadaan vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään pikemmin löytämään tai paljastamaan tosiasioita kuin todentamaan jo olemassa olevia väittämiä.

Patton (1990, 40–41) esittelee laadulliselle tutkimukselle ominaisia teemoja, jotka voivat eri yhteyksissä tarkoittaa lähestymistapaa, tutkimusotetta tai tutkimukselle keskeisiä piirteitä. Pattonin esittämiä teemoja ovat muun muassa naturalistinen ote, holistinen näkökulma, tutkittavien tapausten ainutlaatuisuus sekä laadullinen tietoaines. Tässä tutkimuksessa on kyseisiä teemoja. Tutkimus on naturalistinen, koska kuvataidetunnit olivat osa oppilaiden normaalia koulutyötä. Olin tutkimusaineiston keräämishetkellä luokanopettajan sijaisena. Ilmiötä tutkittiin luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä. Holistinen näkökulma tulee esille siinä, että oppilaiden luovuutta tarkastellaan ainakin osittain kokonaisuutena, vaikka se koostuu pienemmistä osista. Tutkimuksessa on tarkasteltu luovuutta pienemmissäkin osissa (yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö), jotta kokonaiskuvan muodostaminen olisi helpompaa. Tutkittavien tapausten ainutlaatuisuutta korostaa se seikka, että tutkittavien henkilöiden luovuudelle ja persoonallisuudelle jätettiin paljon tilaa, sillä tämä tutkimus käsittelee tutkittavien henkilöiden persoonallista luovuutta.

Patton (1990, 150–162) jakaa laadullisen tutkimuksen tutkimustehtävän perusteella viiteen eri ryhmään. Tutkimukset voivat olla joko perustutkimuksia, sovellettuja tutkimuksia, summatiivisia, formatiivisia tai toimintatutkimuksia. Pääasiallisesti tämä tutkimus kuitenkin on itsenäinen ja yleinen laadullisen tutkimuksen tutkimustyyppi tapaustutkimus. Tämän tutkimuksen tärkein tehtävä on syventää ymmärrystä. Sovellettu tutkimus tämä on siinä mielessä, että se pyrkii luomaan ratkaisuja ongelmiin. Tässä tapauksessa esimerkiksi sen, millainen tehtävänanto kehittää ja tukee oppilaan luovuutta parhaiten. Saatua tietoa voidaan käyttää hyväksi opetuksellisia ratkaisuja pohdittaessa.

## 5.1 Tutkimusote

Aina aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen eli teoriaan tutustuminen ei tuota tutkijan ongelmaan valmista ratkaisua. Tällöin tutkija joutuu itse selvittämään asiaa empiirisistä kohdetta tutkimalla ja keräämällä empiiristä aineistoa. Empiria tarkoittaa ihmisten, esineiden ja tapahtumien konkreettista maailmaa. Empiirisen tutkimuksen yleinen päämäärä on kerätä tietoa tutkimuskohteen laadusta, määrästä, rakenteesta, ominaisuuksista, olemuksista ja niin edelleen. (Tuote ja tieto www-sivusto 2004).

Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus. Siinä tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa. Tapaustutkimus käsittelee nimensä mukaisesti tapauksia. (Yin 1994, 23–25.) Sanaa tapaus voidaan käyttää Syrjälän tutkijaryhmän (1994, 10) mielestä silloin, kun puhutaan ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, ilmiöstä tai tapahtumasta. Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan tapaukseksi voidaan ottaa myös opetustapahtuma, kuten tässä tapauksessa kuvataiteen tunnit. Tapaustutkimusta pidetään luontevana lähestymistapana oppimisen ja opetuksen tutkimisessa, koska tällöin tapausta voidaan kuvata ja tarkastella kokonaisvaltaisesti (Syrjälä ym. 1994, 11–12). Tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ja kuvaamaan opettajan tehtävänannon vaikutuksia.

Tapaustutkimukset eroavat toisistaan tavoitteiden ja toteutuksen johdosta. Erilaisia tapaustutkimuksia ovat etnografinen, evaluatiivinen, kasvatuksellinen ja elämänkerrallinen. (Syrjälä ym. 1994, 11–12.) Tutkimustyyppi voi myös määräytyä sen mukaan, miksi tapausta halutaan tutkia. Tätä tutkimusta voidaan pitää luontaisena tapaustutkimuksena, josta Stake (1994, 237–238) käyttää englanninkielistä nimeä

*instruct*. Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä oli kiinnostava, koska sen avulla saattoin kerätä tutkimusaineistoni ja saada tietoa kiinnostavasta ja ymmärrystäni lisäävästä ilmiöstä. Tutkimuksessa on myös Syrjälän tutkijaryhmän (Syrjälä ym. 1994) pohdintia etnografisen tapaustutkimuksen piirteitä, jotka ilmenevät siten, että kohteena on kasvatukseen ja kouluun liittyvä prosessi.

Tapaustutkimuksen keskeinen ero muihin tutkimukseen verrattaessa on Syrjälän ja Nummisen (1988, 78) mukaan aineistonhankinnan monipuolisuus. Samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, jolloin saadut tiedot täydentävät toisiaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista aineistonkeruumenetelmää: dokumentointia ja teemahaastattelua.

## 5.2 Tutkimusotteen pohdinta

Tutkimuksessa lähestytään oppilaiden kokemuksia, mielipiteitä ja ajatuksia sekä tuoksia fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla. Päämääränä on pääasiassa kuvailla, mutta myös tehdä päätelmiä ja johtopäätöksiä.

Ihmisen kokemukset suodattuvat ihmisen tulkinnan kautta sille tasolle, jossa ne ymmärretään, joten ihmisen kokemustodellisuus ei ole puhdas objektiivinen todellisuus. Tutkittavien inhimilliset kokemukset tutkittavasta aiheesta vaikuttavat siihen, kuinka he kokevat tutkittavan asian. Kun tutkimuksessa keskitytään tutkittavien kokemuksiin ja niiden tulkintaan, ei edellytetä, että tutkija olisi kokenut samanlaiset tilanteet. (Patton 1990, 69–70.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa yhdistyy nimensä mukaisesti kaksi eri näkökulmaa; fenomenologia ja hermeneutiikka. Fenomenologia rajautuu ihmisten kokemusten kuvailuun ja on kiinnostunut ihmisten merkitysrakenteista sellaisinaan. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kokemuksia sekä tarkastelee merkitysrakenteiden sosiaalista puolta. Näkökulmat sekoittuvat, koska tutkijan kuvaillessa ilmiötä siihen liittyy tutkijan omat ymmärtämispyrkimykset ja tulkinnat. (Perttula 1995, 54–56.)

Tämä tutkimus kallistuu fenomenologian puoleen, mutta tutkimuksessa pyritään myös tekemään johtopäätöksiä ja tulkintoja.

### 5.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimusaineisto koostuu suullisesta aineistosta sekä dokumenttiaineistosta. Tutkimuksen suullisena aineistona ovat nauhoitetut haastattelut ja dokumenttiaineistona oppilaiden tekemät kuvataidetyöt. Aineisto kerättiin haastattelemalla oppilaita ja valokuvaamalla heidän kuvataiteelliset tuotoksensa. Kuvataidetyöt tehtiin kahdella erillisellä kuvataiteen kaksoistunnilla, joilla tutkija toimi opettajana. Kaikki oppilaat teemahaastateltiin ja heidän työnsä kuvattiin (2 työtä). Lisäksi oppilaista tehtiin kirjattuja havaintoja kuvataiteen tunneilla.

Havainnointi ei ollut systemaattista vaan osallistuvaa havainnointia. Havainnoiteja tehtiin jo senkin takia, että analysointi- ja pohdintavaiheessa pystyttiin vertailemaan oppilaiden haastatteluvastauksia tehtyihin havaintoihin. Koska havainnoinnilla saadaan välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta, se tuo tähän tutkimukseen lisää syvyyttä ja uskottavuutta.

*Teemahaastattelu.* ”Yksinkertaisin tapa määritellä haastattelu onkin nimetä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus” (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25 ). Joskus tutkija joutuu kysymään tutkittavalta asioita, joihin hän ei ole tottunut vastaamaan. Tällöin voi käydä niin, että tutkija ei saa vastaajalta vastausta, vaikka hänellä olisi asiasta paljon tietoa ja vahvakin mielipide. Vastauksen esille saantia voi edes auttaa tutkijan ja haastateltavan välinen pienimuotoinen keskustelu. Tällaisesta keskustelusta tutkimusmetodista käytetään nimeä teemahaastattelu. (Tuote ja tieto www-sivusto 2004.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelun muoto, koska haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelun nimi tulee siitä, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Teemahaastattelua on hyvä käyttää seuraavanlaisissa tapauksissa: 1) tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, 2) halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, 3) muistamattomuuden arvellaan tuottavan heikkoja vastauksia tai 4) tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35–36.)

Tämän tutkimuksen kohteena ei ole varsinaisesti emotionaalisesti arat aiheet, mutta tutkimuksessa selvitetään heikosti tiedostettuja seikkoja, joista oppilaat

eivät varmasti ole paljoa keskustelleet. Lisäksi muistamattomuudesta olisi voinut seurata heikkoja vastauksia. Tämä ehkäistiin haastattelemalla oppilaita henkilökohtaisesti. Teemahaastattelun käyttö tutkimuksessa on tärkeää, sillä teemahaastattelu paitsi auttaa vastaamista, se myös voi edistää vastausten ymmärtämistä (Tuote ja tieto www-sivusto 2004). Lisäksi teemahaastattelun valintaa puolsi toteamus sen soveltumisesta erityisesti lasten haastatteluun.

Teemahaastattelussa haastattelijan on maltettava kuunnella haastateltavaansa. Oikeanlaisilla kysymyksillä haastattelijaa saa tietoa haastateltavasta ja hän voi johdatella haastattelua haluamaansa suuntaan tai aiheeseen. On erityisen tärkeää, että haastattelijan ja haastateltavan välille tulee luotettava suhde, jotta haastateltava uskaltaa ja haluaa kertoa sen, mitä oikeasti ajattelee asiasta. Hyvin toimivaa teemahaastattelua voi verrata ystäväysten väliseen keskusteluun, jossa ei jätetä kertomatta sitä, mitä sydämellä on. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35–36.)

Teemahaastattelun etuihin kuuluu myös se, että haastattelijaa voi arvioida vastausten todenmukaisuutta havainnoimalla haastateltavan non-verbaalista viestintää, kuten ilmeitä ja eleitä. Haastattelijaa voi myös ottaa huomioon ympäristötekijöitä ja arvioida niiden vaikutuksia vastauksiin. Teemahaastattelu antaa yleensä luetettavampia ja syvällisempiä tuloksia kuin kysely. (Tuote ja tieto www-sivusto 2004.)

Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä suuri, joten analyysivaihe koetaan usein työlääksi, aikaa vieväksi ja tuskalliseksi, mutta samalla mielenkiintoiseksi ja haastavaksi (Hirsjärvi & Hurme 1985, 108). Tässä tutkimuksessa teemahaastateltavien määrään vaikuttivat myös ajan ja voimavarojen rajallisuus.



## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin kahdessa osassa. Ensimmäinen osa koostui oppilaiden kuvallisista esityksistä ja niiden analyysistä. Kuvallisten esitysten tehtävänantoja oli kaksi; avoin ja rajattu. Ensimmäisellä tunnilla annettu aihe rajattiin tarkasti sekä määriteltiin käytettävät materiaalit ja tekniikat. Lisäksi määriteltiin elementit, joita oppilaiden töissä tulee näkyä. Rajattua tehtävänantoa käyttäessään opettaja selvittää tarkasti yksityiskohdat, joita oppilaan tulee noudattaa toteuttaessaan annettua tehtävää. Avoin tehtävänanto jättää oppilaalle vapaa kädet toteuttaa työ parhaalla katsomallaan tavalla. Joten toisella tunnilla vain aihepiiri oli määritelty. Oppilaat saivat vapaasti valita sekä materiaalin että työnsä yksityiskohdat ja työskentelytekniikat.

Varsinkin taideaineissa tehtävänannon tulisi olla riittävän vapaa, jotta oppilaan luovuus tulisi esille. Liian rajattu tehtävänanto rajoittaa oppilaan ajattelua ja luovaa toimintaa. Avoimen ja rajatun tehtävänannon mukaisten esitysten analyysin tarkoituksena oli saada selville, miten tehtävänanto vaikuttaa oppilaiden luovuuden kehitykselle.

Toinen osa koostui haastatteluaineistosta ja sen analyysistä. Kaikkia tutkimukseen osallistuneita oppilaita haastateltiin. Haastatteluaineisto kerättiin, jotta saataisiin selville oppilaiden tunteita, ajatuksia ja mielipiteitä kuvallisesta esityksestä sekä koko prosessista. Myös oppilaiden itsearviot töistä haluttiin saada selville. Syrjälä ja Numminen (1984, 94) toteavat, että observoinnilla ei voi havaita tunteita ja ajatuksia. Haastattelu antaa oppilaalle mahdollisuuden ilmaista omia ajatuksiaan itselleen tutuilla käsitteillä. Oppilaiden esittämien ajatusten ymmärtämiseksi tarkkailtiin myös heidän tuntityöskentelyään.

### 6.1 Tehtävänanto

Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajan tehtävänannon vaikutusta oppilaan luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa. Seuraavaksi selvitetään rajatun ja avoimen tehtävänannon käsitteitä tämän tutkimuksen näkökulmasta.

Kuvataiteen tunnilla opettajan tehtävänä on ohjata kuvataideprosessia eikä olla tiedon lähde tai tiedon jakaja. Opettaja ohjaa oppilaitaan itsenäiseen työskentelyyn. Tässä tutkimuksessa käytetään opetuksen ohjeistamisesta käsitettä tehtävänan-

to, joka puhekielessä ja luokkatyöskentelyssä on vakiintunut ja ymmärretty termi. Tehtävänäntöön synonyyminä käytetään usein myös termiä instruktio. Tehtävänäntöä voidaan pitää opetuksen ohjeistamisen alakäsitteenä, sillä opetuksen ohjeistamista ja ohjaamista tapahtuu koko tunnin ajan, mutta tehtävänäntöllä tarkoitetaan sitä hetkeä, jolloin opettaja kertoo oppilaille, mitä tehdään ja miten työskennellään. Hyvään tehtävänäntöön kuuluu työskentelyyn motivointi ja tavoitteiden asettelu. Tehtävänäntöä voi tunnilla olla useita ja ne voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti. Pääsääntöisesti tehtävänäntöä käytetään, kun tunnilla siirrytään uuteen työskentelyvaiheeseen. Tehtävänäntöön kuuluvat työskentelyn sisältö, työtavat, tavoitteet ja motivointi. Tässä tutkimuksessa tehtävänäntö tapahtui suullisesti.

Tehtävänäntö on erittäin tärkeä yksittäinen elementti opetuksen ja oppimisen kannalta, koska se määrittää oppilaille tunnin kulun. Väärän tehtävänäntöön jälkeen on mahdollista, että oppilas ei pysty aloittamaan työskentelyään. Hän ei välttämättä tiedä, mitä pitäisi tehdä tai mitä häneltä odotetaan. Lisäksi opettaja voi rajoittaa liikaa oppilaan luovuutta tai tekemisen riemua ja oppilas hukkaa motivaation ja innokkuuden opiskelua kohtaan.

Avoin ja rajattu tehtävänäntö edustavat tehtävänäntöinä ääripäitä. Molemmissa tehtävänäntöissä on sekä hyviä että huonoja piirteitä käytöstä riippuen. Opettaja joutuu valitsemaan eri tehtävänäntöjen välillä sen mukaan, mitä hän on asettanut kunkin tunnin tavoitteeksi. Ei ole yhtä oikeaa tapaa. Opettaja joutuu toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Tästä näkökulmasta tutkimuksessa selvitetään sitä, miten rajattu ja avoin tehtävänäntö vaikuttavat oppilaiden luovaan toimintaan ja sen kehittymiseen.

Avoimen tehtävänäntöön tarkoituksena on jättää oppilaille mahdollisuuksia pohtia ja konstruoida työskentelyään. Avoin tehtävänäntö mahdollistaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia sekä työskentelytapojen, -menetelmien että -välineidenkin valinnassa. Esimerkki avoimesta työskentelystä koulussa voisi olla teemaprojektit, joissa oppilaat itsenäisesti suunnittelevat ja toteuttavat jonkinlaisen opintokokonaisuuden. Joillekin oppilaille liian avoin tehtävä voi olla ongelma, eivätkä he pysty aloittamaan luomisprosessiaan ”tyhjältä pöydältä”. Toiset nauttivat sen tuomasta vapaudesta.

Rajattu tehtävänäntö kertoo oppilaille hyvin yksityiskohtaisesti mitä heidän odotetaan tekevän ja miten heidän odotetaan työskentelevän. Esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa opettaja määräisi työn aiheen, mitä elementtejä se sisältää sekä vä-

lineet, joilla se toteutetaan. Hyvin usein tällainen työ on mallista piirtämistä. Rajattua tehtävänantoa käytetään paljon matematiikan, kielten ja käsityön opetuksessa. Rajattu tehtävänanto ei automaattisesti tarkoita sitä, ettei oppilas voisi toimia luovasti, rajaus voi vain rajoittaa oppilaan luovuutta. Rajattu tehtävänanto antaa usein vain yhden vaihtoehdon toteuttaa tehtävä eikä siinä mielessä kehitä oppilaan luovuutta.

## 6.2 Tutkimuskohteen täsmentäminen

Tutkimusmateriaali kerättiin kolmen päivän aikana marraskuussa 2004 yhdestä keskisuomalaisesta kyläkoulun yhdysluokasta. Tutkimuksen kohteena olevat oppilaat edustivat yhdysluokan luokkatasoja 3–6. Olin suorittanut koulussa aikaisemmin kenttäharjoitteluni. Kaikki luokan 11 oppilasta osallistuivat tutkimukseeni. Jokaisen oppilaan vanhemmalta pyydettiin lupa lapsensa osallistumisesta tutkimukseen (liite 1). Luokan oppilaista neljä oli kolmasluokkalaista, kaksi neljäsluokkalaista, yksi viidesluokkalainen ja neljä kuudesluokkalaista. Oppilaiden ikä oli 9–12 vuotta. Oppilaiden sukupuoli ja luokkataso on esitetty tuloksissa kirjainnumeroyhdistelmällä (T3 = tyttö, kolmasluokkalainen). Kahtena ensimmäisenä päivänä pidettiin kuvataiteen tunnit ja kolmantena päivänä haastateltiin oppilaat.

### 6.2.1 Ensimmäinen kuvataiteen tunti

Tutkimustani varten pidettiin kaksi kuvataiteen kaksoistuntia. Ensimmäisen tunnin alussa pohdittiin oppilaiden kanssa sitä, mistä taiteilijat ammentavat aiheet työlleen. Oppilaiden vastauksista nousi luovuuden merkitys kuvataiteen toteutuksessa. Vaihtoehtoina he mainitsivat muun muassa tunteet, kokemukset, historialliset tapahtumat ja tarut. Pohdinta toi esille sen, että kuvallista työtä ei voida tehdä hyvin tarkasti, siihen liittyy aina tosi ja epätosi, fakta ja fiktio, taiteilijan tulkinta näkemästään ja kokemastaan. Havaintomateriaalina käytettiin eri taiteilijoiden maalaamia muotokuvia, jotka olivat kuin valokuvia tai moderneja, ei esittäviä kuvia.

Ensimmäisellä tunnilla suoritettavan kuvataiteen aihe nousi kaunokirjallisuudesta. Tehtävänanto oli rajattu. Oppilaiden piti tuottaa kuulemastaan kertomuksesta totuudenmukainen kuva. Oppilaille määriteltiin tarkasti, mitä materiaalia tai välineitä sai käyttää. Työ tehtiin puuväreillä, ja hahmottelussa oppilaat saivat käyttää

lyijykynää, kumia ja viivainta. Kuva tuli piirtää valkoiselle A3 -paperille, jonka tuli olla vaakatasossa. Oppilaille kahteen kertaan luettu teksti oli seuraava:

*”Edessäni on meidän vanha koulu. Se on keltainen ja hieman jo rapistunut. Kerroksia on kuusi ja katto on kirkuvan punainen. Koulun pihaa ympäröi valkoinen lauta-aita. Pihan oikealla laidalla on kolme omenapuuta ja iso kivi. Toisella puolella pihaa ovat kiipeilyteline ja kiikut. On kesäinen aamupäivä ja aurinko helottaa jo kuumasti.”*

### 6.2.2 Toinen kuvataiteen tunti

Myös toisella tunnilla käytettiin tehtävänannon pohjana luettua tekstiä. Erona tehtävänannoissa oli se, että ensimmäisen tunnin tehtävänantoon liittyi tuottaa yksityiskohtainen luettuun tekstiin perustuva työ, kun taas toisen tunnin luettuun tekstiin liittyvä tehtävänanto oli vapaamuotoinen. Teksti ei antanut oppilaille vinkkejä siitä, millainen tekstiin liittyvän kuvan pitäisi olla. Kertomus antoi oppilaille eräänlaisen alkuasetelman, minkä jälkeen oppilaat joutuivat itse luomaan työn, joka täyttäisi tekstin jättämän aukon. Oppilaille luettiin seuraava teksti kaksi kertaa:

*”En ollut koskaan käynyt sisällä talossa, olin vain kuullut kerrottavan muista, jotka olivat uskaltaneet. Katselin ympärilleni hieman jännittyneenä. Kaikki vaikutti rauhalliselta Laskeuduin nopeasti kontilleni, taivutin lautoja sivuun, työnsin pääni pimeästä aukosta ja ryömin sisään.”*

Oppilaiden tehtävänä oli kuvata työssään, mitä he näkevät talon sisällä - vain mielikuvitus rajoitti tehtävänantoa.

Oppilailla oli käytössään kaikki mahdolliset välineet ja materiaalit, mitä luokasta löytyi. Ne asetettiin luokan perällä oleville pöydille, mistä oppilaat saivat valita, mitä kulloinkin tarvitsivat. Papereita oli käytössä valkoinen A3 - vesiväripaperi, normaali valkoinen A3 -paperi, normaali valkoinen A2 -paperi tai oppilaat saattoivat leikata luonnon valkoisesta paperirullasta haluansa kokoisen paperiarkin. Työskentelyvälineitä oli runsaasti: puuvärit, sormivärit, vesivärit, lyijykynä, graffitikynä, öljypastelliliidut, peitevärit tai oppilaat saattoivat käyttää myös omia värejänsä.

Oppilaat työskentelivät toisella tunnilla innostuneemmin kuin ensimmäisellä tunnilla ja luokan ilmapiirikin oli vapautunut. Avoin tehtävänanto herätti oppilaissa enemmän kysymyksiä kuin rajattu tehtävänanto. Oppilaiden kysymykset koskivat lähinnä itseilmaisuuden vapautta.

### 6.2.3 Haastattelu

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että teemahaastattelut suoritettiin mahdollisimman nopeasti pidettyjen tuntien jälkeen, jotta oppilailla olisi tunnit vielä tuoreessa muistissa. Oppilaat haastateltiin kolme päivää kuvataidetuntien jälkeen. Haastattelut suoritettiin yhden päivän aikana.

Tarkoituksena oli haastatella jokainen oppilas erikseen, mutta koska tunsin oppilaat, päädyin neljään parihaastatteluun ja yhteen kolmen hengen ryhmähaastatteluun. Yhteensä teemahaastatteluita oli viisi. Pyrkimyksenä oli, että haastattelut häiritisivät mahdollisimman vähän oppilaiden normaalia koulupäivää. Jos haastattelussa olisi käsitelty arkaluontoisia tai vaikeita asioita, olisi oppilaat haastateltu erikseen. Koska tunsin oppilaat, muodostin heistä sellaisia pareja, että haastattelut sujuisivat ongelmitta. Pari- ja ryhmähaastatteluissa vaarana voi olla se, että haastateltavat alkavat myönteillä toistensa vastauksia tai vastaavat kysymyksiin tavalla, jonka luulevat vastaavan myös toisten oppilaiden vastauksia.

Haastattelun teemat olivat eriteltyinä teemahaastattelun rungossa (liite 2), jonka avulla haastattelu eteni. Tehtävänannon merkitystä oppilaan luovuuden kehitykselle pyrittiin selvittämään näiden teemojen avulla. Pääteemoiksi voitaneen nostaa työskentelyn aloittaminen, prosessin tarkastelu sekä mielikuviutus ja henkilökohtainen luovuus. Haastattelussa käytetyt teemat johdettiin luovuuden peruselementeistä, jotka on esitelty luvussa 2.1. Luovuuden peruselementti ympäristö kuitenkin jätettiin tässä tutkimuksessa käsittelemättä, koska tutkimuksessa haluttiin nimenomaan keskittyä kuinka opettajan tehtävänanto vaikuttaa yksilöön, hänen toimintaansa ja sen tuottamaan lopputulokseen. Opettajan tehtävänannon vaikutus oppilaan luovuuden kehittymiseen saatiin tutkittua luovuuden elementtien yksilö, prosessi ja produkti avulla kun ympäristön muutokset minimoitiin. Tämä saatiin aikaiseksi, järjestämällä tutkimustilanne vastaamaan oppilaiden normaalia opetustilannetta. Teemahaastattelun teemat on jaoteltu alla olevassa taulukossa luovuuden peruselementtien mukaisesti.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhemmin. Oppilaiden töiden analysointi pohjautui Eisnerin (1972) näkemyksiin luovuuden arviointitavoista.

TAULUKKO 1. Teemahaastattelun teemat luovuuden osa-alueiden mukaisesti

<b>Yksilö</b>	<b>Prosessi</b>	<b>Produkti</b>
1. Mielikuvitus ja henkilökohtainen luovuus 2. Onnistuminen ja tyytyväisyys 3. Kokemuksia kuvataidetuunneista ja unelmien kuvataidetuunti 4. Töiden merkitys 5. Harrastuneisuus	1. Työskentelyn aloittaminen 2. Prosessin tarkastelua 3. Rajatun tehtävänannon ominaisuuksia, ”plussat ja miinukset” 4. Avoimen tehtävänannon ominaisuuksia, ”plussat ja miinukset” 5. Työskentelyn mielekkyys	1. Produktin tarkastelua 2. Onnistuminen ja tyytyväisyys 3. Töiden merkitys

## 7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN ANALYYSI

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa oppilaiden luovuuden kehittymiseen peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Tutkin asiaa kuvataideopetuksen luomassa viitekehyksessä.

Tutkimustulokset esitetään tutkimusongelmittain jaoteltuina luvussa 2 esitelyjen luovuuden peruselementtien mukaisesti. Myös teemahaastattelun runko (liite 2) rakennettiin luovuuden eri peruselementtien mukaan. Luovuuden tarkastelua ei voi rajoittaa kovin tarkasti eri osa-alueisiin, joten tulosten esittelyssä tulee päällekkäisyyksiä eri kappaleiden välillä.

Aineiston analyysi on pohjattu Eisnerin (1972) näkemyksiin lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisen arvioinnista, varsinkin hänen näkemyksiinsä luovuuden arviointitavoista. Kuvataiteen luovaa ajattelua edistävien tekijöiden tunnistaminen ei ole yksinkertaista, koska luovaa ajattelua ilmenee useilla tasoilla ja monin eri tavoin. Jotta luovuuden tunnistaminen olisi helpompaa, Eisner (1972, 201–235) on erottanut neljä luovuuden eri lajia: 1) rajojen laajentaminen, 2) keksiminen, 3) rajojen rikkominen ja 4) esteettinen järjestelykyky.

Rajojen laajentamisella tarkoitetaan kykyä luoda mahdollisuuksia laajentamalla annettua materiaalia. Yksilöt, jotka pystyvät laajentamaan rajoja, kykenevät esimerkiksi murtamaan stereotyyppisiä ja oletettuja käyttäytymismalleja. Rajojen laajentamiseen kykenevä oppilas esimerkiksi käyttää numeroita kuvitukseensa tai k-kunaa valopöytänään. Keksimiseksi kutsutaan prosessia, jossa olemassa olevaa käytetään uuden esineen tai esinejoukon luomiseen. Rajojen rikkominen on ”annetun” ja hyväksytyin ongelman muuntamista tai kääntämistä pääläelleen. Rajojen rikkojalle tyypillistä toimintaa ovat oivallus ja mielikuviutus. Oivallus auttaa näkemään suhteita näennäisesti erillisten asioiden välillä, mutta se voi myös paljastaa hyväksytyissä selityksissä ja kuvauksissa olevia epätäydellisyyksiä tai aukkoja. Huomatessaan aukot, rajojen rikkojan mielikuviutus astuu esiin ja auttaa häntä luomaan mielikuvia ja/tai ajatuksia aukkojen täyttämiseksi. Esteettiseen järjestelykykyyn kykenevä ihminen hallitsee elementtien esteettisen järjestämisen niin, että esineiden välillä ilmenee suuri yhtenäisyys ja harmonia. Esteettinen järjestelykyky eroaa muista luovuuden lajeista merkittävästi, koska keksimisessä, rajojen rikkomisessa ja rajojen laajentamisessa on kyse uuden luomisesta, mutta esteettisessä järjestelykyvyssä näin ei välttämättä

ole. On todennäköistä, että oppilaan työssä esiintyy vain yksi edellä olevista luovuuden lajeista. (Eisner (1972, 201–235.)

Eisnerin mallia ei tarvitse rajoittaa pelkästään produktin tarkastelemiseen vaan rajojen laajentamista ja rikkomista, keksimistä sekä esteettistä järjestelykykyä voidaan tarkastella myös yksilötasolla, prosessissa ja luovassa ympäristössä. Tuen tulkintojani oppilaiden omilla näkemyksillä ja mielipiteillä, joita tuli esille teema-haastatteluisissa.

## 7.1 Rajattu tehtävänanto kuvataiteessa

Seuraavissa alaluvuissa vastataan ensimmäiseen tutkimusongelmaan ”miten opettajan rajattu tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa?”. Tulosten esittely on jaoteltu kolmeen eri luokkaan, jotka ovat yksilö, prosessi ja produkti.

### 7.1.1 Yksilö

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella pystytään tarkastelemaan omaperäisyyttä, ilmaisukykyä sekä mielikuvitusta. Koska omaperäisyyttä ja ilmaisukykyä tarkastellaan pääosin produktien kautta, tässä luvussa tarkastelussa on lähinnä oppilaiden luova mielikuvitus. Luovan mielikuvituksen käytöstä seuraa hyvin usein omaperäinen ja ilmaisukykyinen työ.

Lasten piirrosten erikoislaatuisuutta on pyritty tulkitsemaan luokittelemalla ne mielikuvituksellisiksi tai symbolisiksi. Tarkasteltaessa rajatun tehtävänannon mukaisia töitä, huomataan, että ne ovat pääpiirteittäin hyvin samanlaisia toisiinsa nähden sekä realistisia huolimatta luokkatasosta. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden luovan mielikuvituksen käyttö ei ole ollut suurta. Tämä johtunee siitä, että tehtävänanto määritteli liian tarkasti millainen työn tulee olla ja oppilaiden mielikuvituksen käyttö siirtyi taka-alalle heidän pyrkiessä mahdollisimman tarkasti opettajan tehtävänannon kuvaamaan lopputulokseen ”*Siinä ei tarvinnut paljon mieltä*”, kuten kuudesluokkalainen poika sen hyvin kuvainnollisesti kiteytti kysyessäni työn tekemisestä. Uusikylän (1994, 85) mukaan yksilötasolla luovuuteen liittyviä piirteitä ovat



suhteellisen korkea älykkyys, omaperäisyys, ilmaisukyky ja verbaalinen sujuvuus ja hyvä mielikuvitus.

Lisäksi on huomattavaa, että noin puolet oppilaista piti tällaista tarkasti määriteltyä ja rajattua työskentelyä vaikeana. Tämä johtuu osaltaan juuri siitä, että oppilaiden luovalle mielikuvitukselle ja omille ideoille ei annettu tilaa.

*”Minusta se ainakin on vähän vaikeempaa tehdä silleen, että tietää tarkalleen minkälainen sen pitää olla, ettei saa silleen vapaasti tehdä mitä haluaa” (T6).*

*”On se vaikeempaa siis tehdä tommoinen, et pitää tehdä silleen kun on sanottu. Se on helpompaa tehdä silleen ihan itse keksiä kaikki sinne” (P5).*

*”Se tuntui vähän vaikealta kun piti muistaa niitä kaikkea” (T3).*

Oppilaiden töissä ei myöskään ole havaittavissa merkkejä rajojen laajentamisesta, rajojen rikkomisesta tai keksimisestä, jotka voivat olla seurausta luovan mielikuvituksen käytöstä. Oppilaat ovat tyytyneet ratkaisuihin, jotka tehtävänanto jo heille antoi.

*”Munkin mielestä ois parempi itse päättää...voi sitten silleen miettiä, että mitä sinne panee ja kaikkea silleen kun tässä jo sanotaan heti melkein vastaukset” (T3).*

Huomattavimmat yksilölliset erot ovat lähinnä töiden teknisessä taidossa, joihin vaikuttaa muun muassa oppilaiden ikä ja harrastuneisuus. On siis selvää, että oppilaiden töiden samankaltaisuus on seurausta tehtävänannosta, joka on rajannut rajojen laajentamisen ja rikkomisen sekä keksimisen minimiin. Koska oppilaat ovat tottuneet rajattuun tehtävänantoon, he eivät ole oppineet murtautumaan sen asettamista rajoituksista, johon luovat henkilöt pyrkivät. Annettu rajattu tehtävänanto kaikkine rajoituksineen määräsi oppilaat mahdollisimman totuuden mukaiseen ja näin ollen mielikuvituksettomaan työskentelyyn. Tällainen työskentely ei voi olla vaikuttamatta oppilaiden luovuuteen. Yksilöllisen mielikuvituksen käytön osalta rajattu tehtävänanto näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella vaikuttavan luovuuden kehittymiseen rajoittavasti.

Opetuksessa on aina kasvatuksellisia tavoitteita, mutta Eisner (1972, 153–178) on kehittänyt yksilön omaperäisen käytöksen kehittämiseksi ”ilmaisullisen tavoitteen” (*expressive objective*) käsitteen. Tämän ei ole tarkoitus korvata vaan täydentää kasvatuksellista tavoitetta. Opetuksessa on kyse ilmaisullisista tavoitteista, kun opettaja haluaa oppilaan käyttävän kykyjään tai ideoitaan mielikuvituksellisesti, kun hän haluaa oppilaan luovan omaperäisiä muotoja tai ideoita.

Oppilaan mielikuvituksen käyttö työskentelyssä on yksi merkittävimmistä tekijöistä tämän tutkimuksen kannalta. Jotta oppilaan luovuus kehittyisi opetuksen avulla, opettajan tehtävänannon tulee mahdollistaa oppilaan mielikuvituksen käyttö, sillä työskentelyssä mielikuvituksen käyttö luo luovia ratkaisuja. Mielikuvitus on yksilötasolla luovuuteen liittyvä piirre (Uusikylä 1994, 85).

Luovuuden kannalta tärkeämpi kuin mikään yksityinen kognitiivinen elementti voi olla motivaatio. Koska tutkimustulosten mukaan luovuuden ja älykkyyden ominaisuudet ovat useimmilla aloilla melko riippumattomia toisistaan, voi vahva henkilökohtainen motivaatio nostaa jonkin esiin. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan liian vaikea aihe voi vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Jos työskentelyssä pääsee suhteellisen nopeasti etenemään, motivaatio kasvaa työskentelyn mukana. Motivaatioon vaikuttaa työskentelyn mielekkyys.

Tunnilla tehtyjen havaintojen pohjalta voidaan todeta, että oppilaiden työskentely oli erittäin motivoitunutta. Kuitenkin haastatteluvastauksista käy ilmi, että rajatun tehtävänannon mukainen työskentely ei ollut niin mielekästä kuin avoimen tehtävänannon mukainen työskentely kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mielestä. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden motivoituneisuus ei välttämättä ole yhtä vahvaa rajatun tehtävänannon mukaisessa opetuksessa kuin avoimen tehtävänannon mukaisessa opetuksessa.

Rajattu tehtävänanto tai avoin tehtävänanto ei itsessään välttämättä vähennä tai lisää motivaatiota, sillä motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat hyvin yksilöllisiä. Haasteellisuus on kuitenkin selvästi motivaatiota lisäävä tekijä, mutta sitäkin voi tehtävässä olla monessa muodossa. On haasteellisuutta suunnitella itse työ alusta alkaen ja toteuttaa se omien näkemysten avulla. Toisaalta tarkan jäljennöksenkin tekeminen on haasteellista pyrittäessä täydelliseen tarkkuuteen.

### 7.1.2 Prosessi

Tutkimusta varten pidetyt kaksi kuvaamataidon tuntia erosivat toisistaan merkittävästi. Ensimmäisellä tunnilla työskenneltiin rajatun tehtävänannon mukaisesti, toisella avoimen tehtävänannon mukaisesti. Oppilaiden mielestä tuntien työskentelyssä oli huomattavia eroja ja ne tulivat esille haastatteluvastauksissa. Prosessin arvioiminen on produktin arvioimista tärkeämpää, sillä opetuksessa pyritään painottamaan juuri prosessin eikä lopputuloksen merkittävyyttä. Oppiminen on luova prosessi.

Uusikylä ja Piirto (1999, 63) esittelevät Graham Wallasin (1927) mallin mukaisen jaottelun, jossa luova prosessi voidaan jakaa neljään osaan, joita kutsutaan vaiheiksi. Nämä vaiheet ovat valmistautuminen, hautominen, oivaltaminen ja todentaminen. Tutkimustuloksia prosessin osalta tarkasteltiin tämän jaottelun mukaisesti.

Wallasin mukaan valmistautumisvaiheessa henkilö valmistaa itseään luovaan työhön opiskelemalla, ajattelemalla, etsimällä vastauksia tai kyselemällä ihmisiltä. Valmistautuminen on työn ensimmäinen vaihe tehtävänannon jälkeen. Valmistautuminen ei ole välttämättä niin sanottua näkyvää työskentelyä. Opettaja voi luulla, että oppilas ei pääse työssä alkuun, vaikka hän käykin läpi tärkeää valmistautumisvaihetta. Periaatteessa oppilaat ovat valmistaneet itseään luovaan työhön jo aiemmillä kuvataidetunneilla esimerkiksi hankkimalla valmiuksia ja tekniikoita, mutta tässä yhteydessä tarkoitetaan juuri kyseiseen työhön valmistautumista. Valmistautumisvaiheessa oppilaat pohtivat työskentelyn aloittamista sekä mitä välineitä ja materiaaleja he tarvitsevat työskentelyssä. Lisäksi he suunnittelivat itse työtä ja sen toteutusta.

Rajatun tehtävänannon mukaisessa työssä oppilaat tiesivät tarkkaan, mitä heidän pitää tehdä ja millaista työtä heiltä odotetaan. Työskentelyvälineet ja -tekniikat sekä päämäärä olivat opettajan toimesta määrätty, joten valmistautumisvaihe oli hyvin pitkälle tehtävänannossa luetun tekstin muistelemista ja sen kuvaksi hahmottamista.

Kaikki oppilaat kertoivat, että heille muodostui mielikuva työstä jo kuuntelemisen aikana. Osalta se ilmeisesti unohtui, sillä neljän oppilaan mielestä rajatun tehtävänannon jälkeen työskentelyn aloittaminen oli vaikeaa, koska se perustui muistamiselle.

*”Se tuntui vähän vaikealta kun piti muistaa niitä kaikkea” (T3).*

*”No se tuntui ehkä vähän vaikeelta aluksi silleen että jos ei muista niitä kaikkia mut sitten kun alkoi piirtää niin tuli mieleen aika paljon siitä” (P3).*

*”Oli vähän vaikea aloittaa, että mistä niinkun aloittaa” (T3).*

*”Minusta se ainakin on vähän vaikeempaa tehdä silleen, että tietää tarkalleen minkälainen sen pitää olla, ettei saa silleen vapaasti tehdä mitä haluaa” (T6).*

Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että he eivät ole kokeneet työskentelyä vapaaksi, mikä on luovalle työskentelylle erityisen tärkeää, vaan heillä on ollut painetta muistaa tehtävänannon tekstin yksityiskohtia. Jos valmistumisvaiheessa oppilaat eivät voi ideoida vapaasti, heidän työskentelyssään ei tule näkymään yksilöllisiä ja luovia ideoita. Valmistautumisvaiheessa henkilön tulee valmistaa itseään luovaan työhön opiskelemalla, ajattelemalla, etsimällä vastauksia tai kyselemällä ihmisiltä. Jos opettaja suorittaa tehtävän antoon liittyvät valmistelutyöt (tarkat ohjeet, määrätyt välineet, työn aihe jne.), se rajoittaa oppilaan luovaa työskentelyä jo tehtävän alkuvaiheessa.

Suurimmalle osalle valmistautumisvaihe ei tuottanut ongelmia. Muodostunut mielikuva säilyi työskentelyn läpi ja vain harva oppilas kyseli toisilta unohtamiin yksityiskohtia. Seitsemän oppilaan mielestä prosessin aloittaminen oli helppoa rajatun tehtävänannon jälkeen.

*”Kun sen tekstin kuuli, se tunnelma ja kuva tuli mieleen minkälainen se on” (T6).*

*”Ei se [aloittaminen] vaikeata ollut” (P6).*

*”Oli se mun mielestä ihan helppoa, mutta siitä välillä aina unohtui” (T3).*

Työskentelyyn nopeasti käsiksi pääseminen on tärkeää, sillä itse luova työskentely kehittää parhaiten henkilökohtaista luovuutta. Rajattu tehtävänanto ei vaikeuttanut työskentelyn aloittamista suurella osaa tutkittavista. Tämä on laskettava rajatun tehtävänannon myönteiseksi vaikutukseksi luovuuden kehittymisessä. Mutta koska itse työskentely on henkilökohtaista luovuutta rajoittavaa, se heikentää tätä positiivista vaikutusta.

Vaikka valmistautumisvaiheessa joillakin oppilailla oli vaikeuksia muistaa annettua tehtävää, peräti yhdeksän oppilaan mielestä lopullinen työ vastasi heille lukemisen aikana tullutta mielikuvaa. Joten rajattu tehtävänanto mahdollisti oppilaille henkilökohtaisen mielikuvan muodostamisen ja sen toteuttamisen. Toisaalta on syytä olettaa, että tehtävänanto on muokannut oppilaan mielikuvaa ja lopullista työtä hyvin paljon ja oppilaiden työskentely ei ole ollut vapaata luovaa työskentelyä. Tämä on pääteltävissä siitä, että oppilaiden lopulliset työt eivät juuri poikkea toisistaan.

Tehtävän alkuvaihetta voidaan kuvata käsitteellä hautominen, jota Uusikylä ja Piirto (1999, 107) kuvaavat Wallasin (1927) mukaan vaiheeksi, jossa tajunnan tiedostamaton kerros työskentelee ongelman kimpussa. Oppilas asettaa ongelman ikään kuin taka-alalle ja alkaa työskennellä. Päähuomion kiinnittyessä työskentelyyn, tajunnan tiedostamaton kerros kuitenkin painii ongelman kimpussa ja valmistele oppilasta oivaltamiseen. Hautomisvaihetta on vaikeaa todentaa, joten se jätetään tässä tutkimuksessa lähes käsittelemättä keskittyen selvemmin havaittaviin prosessin vaiheisiin. Koska hautominen on alitajuista toimintaa, olisi oppilaidenkin sitä vaikea käsitellä ja tuoda verbaalisesti esille. Sitä vastoin oivaltaminen on seurausta hautomisvaiheesta. Oivaltamisen vaiheessa ongelmaan lankeaa valoa. Henkilö keksii ratkaisun ongelmaan, tekee oivalluksen.

Oppilaiden mielestä ei ole hyvä, jos opettaja määrää liian tarkasti, mitä pitäisi tehdä. Tämä pienentää oivaltamisen osuttua työskentelystä. Kuten eräs oppilas asian ilmaisi: ”*Rajatun tehtävänannon jälkeen ei tarvinnut paljoa miettiä työskennellessä*” (P5). Tällöin luovaan prosessiin kuuluvaa oivaltamista ei juuri tapahdu.

Rajatun tehtävänannon mukaisessa työskentelyssä oivaltamisen hetket liittyivät oikeastaan siihen, että oppilaat muistivat tekstistä jonkin yksityiskohdan, joka heidän tuli toteuttaa. Tämä ei oikeastaan ole oivaltamista ollenkaan, vaikka muistamalla oppilas keksiikin ratkaisun ongelmaan, joka oli seurausta muistamattomuudesta. Muutama oppilas totesikin, että alussa he eivät muistaneet kaikkea, mutta työskentelyn edetessä asioita palautui mieleen. Haastatteluvastauksista kävi selvästi ilmi, että oppilaiden mielestä rajattu tehtävänanto rajoitti oivaltamisen mahdollisuutta ja luomisen vapautta ja näin ollen luovuuden kehittymistä.

*”No ois siitä vähän erilainen tullut. Ei olisi ollut kolmea omenapuuta luultavasti eikä isoa kiveä ja koulukin olisi voinut olla erivärinen, jos sitä ei olisi sanottu.” (P5.)*

*”No kyllä se [tehtävänanto] aika paljon rajoitti, että jos se on hyvä, niin hitsi kun pitää ne omenapuut ängetä vielä sinne” (T6).*

*”Oisin tehnyt erilailla... jättänyt pois aidan, keinut. Jos olisi ollut isompi paperi, olisin saanut paremmin mahtumaan.” (T3.)*

Oivaltamisen puuttumista voidaan perustella myös oppilaiden töillä. Koska rajatun tehtävänannon mukaiset työt ovat esteettisesti hyvin samankaltaisia, voidaan tehdä oletus, että oivaltamista ei ole tapahtunut. On mielenkiintoista huomata töistä, että kahta oppilasta lukuun ottamatta oppilaat eivät ole lisänneet töihin muita elementtejä kuin oppilaita pihamaalle, joita tekstissä ei tullut ilmi. Tehtävänanto ei kieltänyt lisäämästä elementtejä töihin, vaan vaati oppilaita pyrkimään realismiin. Realistisessa työssä olisi pystynyt olemaan vaikka mitä itse lisättyjä elementtejä kuten *Rajattu4* -työn eläimet ja *Rajattu3* -työn autot. Tutkimus antaa ymmärtää, että oppilaat pyrkivät noudattamaan niin tarkasti annettuja ohjeita sekä muistamaan tekstissä mainittuja elementtejä, että he eivät antaneet aikaa eikä tilaa oivaltamiselle tai luoville ideoille. Tutkimus antaa myös olettaa, että annettu aika ei ole riittänyt, koska oppilaat pystyivät toteuttamaan vain vaaditut elementit. Rajattu tehtävänanto oli niin rajattu, että oppilaat eivät oivaltaneet rajojen sisällä olevan tilan olevan heidän ideointiaan varten. Koska oppilaat on opetettu noudattamaan ohjeita kirjaimellisesti, heille olisi pitänyt ilmaista selkeästi, että mielikuvituksen, luovuuden ja omien ideoiden käyttö ja toteuttaminen on sallittua.

Uusikylä ja Piirto (1999, 107) toteavat, että Wallasin (1927) luovan prosessin jaottelun viimeisessä vaiheessa luovan henkilön täytyy todistaa teoria, tarkastaa, onko se järkevä. Useilla ihmisillä on tapana suhtautua omiin töihinsä vähätellen, mutta itsearviointi työskentelyn jälkeen on erityisen tärkeää. Oppilaat prosessoivat vielä haastatteluvaiheessa oman työskentelynsä arviointia, ja sitä oliko luovan prosessin lopputulos järkevä. Oliko työskentelyssä tapahtunut suuri oivallus? Oliko b-pullinen tuotos alkuperäisen mielikuvan kaltainen? Oliko värittäminen onnistunut? Nämä olivat kysymyksiä, joita oppilaat pohtivat.

Tutkimustulokset osoittivat, että vain yksi oppilas koki onnistuneensa paremmin rajatun tehtävänannon mukaisessa työskentelyssä. Oppilaat kokivat, että he

eivät oikein saaneet rajatun tehtävänannon takia omia ideoita esille. Oppilaat kokivat, että he eivät saaneet toteuttaa itseään työskennellessään, tehtävänanto selkeästi haittasi heidän luovuutensa kehittymistä. Rajattu tehtävänanto jätti oppilaille hyvin vähän tilaa samaistua työhön ja kokea se omaksi, koska sen tekeminen oli niin tarkasti määritelty. Lähes jokainen oppilas olikin sitä mieltä, että vaikka he olivat melko tyytyväisiä lopputulokseen, työstä olisi tullut erilainen, jos sitä ei olisi rajattu niin tarkasti.

*”No ois siitä vähän erilainen tullut. Ei olisi ollut kolmea omenapuuta luultavasti eikä isoa kiveä ja koulukin olisi voinut olla erivärinen, jos sitä ei olisi sanottu.” (P5.)*

### 7.1.3 Produkti

Rajattu tehtävänanto määritteli oppilaille työskentelyn hyvin yksityiskohtaisesti jopa työn osalta. Työn aiheena oli koulu pihoineen, jota kohtaan kaikilla ihmisillä on jonkinlaisia tuntemuksia. Peruskoulua käyvälle se on erityisen tärkeä asia elämässä, pipitä koulunkäynnistä tai ei. Työ liittyi hyvin kiinteästi oppilaiden kokemusmaailmaan. Jotta työhön saataisiin siirrettyä tunteita ja merkityksiä, on tärkeää, että tekijällä on läheinen suhde työn kohteeseen. Vaikka tehtävänannossa luettu teksti ei kertonut koulusta, jota tutkimukseen osallistuvat oppilaat kävivät, aihe ei ollut heille vieras. Kuvataiteen opetuksessa on perinteisesti käytetty mielikuviin pohjautuvaa opetusta oppilaiden motivoimiseksi (Heikkinen 1985, 31).

Sanotaan, että lapsi piirtää tilanteita enemmän tietoonsa kuin näköönsä pohjautuen (Heikkinen 1985, 141). Tutkimus osoitti, että kolmas ja neljäs luokkalaisten silmin koulut ovat niin sanottuja kuusikerroksia kyläkouluja. He eivät ole ymmärtäneet, että kuusi kerroksinen koulu on jo niin iso, että se ei enää näytä kyläkoululta. Viides ja kuudes luokkalaisten töissä on taas selvästi ymmärrystä, miltä iso koulu näyttää. Koska heidän koulunsa ovat niin realistisen näköisiä mittasuhteiltaan, on oletettavaa, että ne eivät ole mielikuvituksen tulosta, vaikka heillä ei olisikaan henkilökohtaisia kokemuksia niin isoista kouluista. Vaikka kolmas ja neljäs luokkalaisten koulut eivät olekaan realistisia mitta- ja perspektiivivirheineen, niin on todennäköistä, että he ovat piirtäneet ne niin realistiseksi kuin mahdollista muistikuvien ja rationaalisen ajattelunsa pohjalta eivätkä ole lähteneet mielikuvituksen vietäväksi, koska

tehtävänanto vaati pyrkimään realistiseen kuvaamiseen. Heikkinen (1985, 141–142) esittää Salmisen (1983) näkemyksen, että lapsen pyrkimykset ovat realistisia, mutta aikuisen tulkitsijan mielestä tulokset näyttävät mielikuvituksen tuotteilta, koska ne monessa suhteessa poikkeavat aikuisen kuvanormeista. Toinen näkökulma, jonka Heikkinen (1985, 141) esittää Viktor Lowenfieldin näkemyksenä on, että lapsi kuvaa vain sen osan tiedoista, jotka ovat hänelle piirtämishetkellä tärkeitä ja merkityksellisiä. Esimerkiksi lapsi ei piirrä usein ihmiselle viittä sormea, vaikka tietää sen, koska hän ei tarvitse ihmistä esittäviin kuviinsa sormien lukumäärän tarkkaa määrittelyä.

Koulun kokoa suhteessa työhön tai paikkaa paperilla ei määritelty millään muulla tavalla kuin sanalla ”edessäni”, joka vihjaa koulun olevan lähellä. On mielenkiintoista huomata, että jokainen oppilas yhtä lukuun ottamatta on nostanut työn keskeisimmäksi elementiksi koulun. Ainoastaan työssä *Rajattu4*, koulu ja piha ovat samanarvoisessa asemassa. Olisi ollut hyvin mahdollista, että koulu olisi piirretty töihin hieman taustalle ja koulunpiha, jota tehtävänannossa kuvailtiin yhtä tarkasti, olisi nostettu keskeisemmäksi elementiksi. Syy tähän on löydettävissä haastatteluista. Haastatteluvastausten perusteella tehtävänannossa luettu teksti muodosti oppilaille mielikuvan juuri koulusta, joten se siirtyi paperille. Tämä voi johtua siitä, että koulu mainittiin tekstissä ennen pihaa. Kukaan oppilaista ei maininnut sanallakaan koulun pihaa keskustellessamme tekstin muodostamista mielikuvista. Luulen, että lause ”edessäni on meidän vanha koulu” oli osaltaan ratkaiseva tekijä. Jos lause olisi ollut vaikka muodossa ”näen edessäni meidän vanhan koulun”, työt olisivat voineet olla vähemmän koulu keskeisiä. Joten esteettisen järjestelykyvyn omaperäisyyttä on luultavasti rajoittanut liian täsmällinen sanamuoto tekstissä.

Rikkisen (1998, 39–46) esittelemän Piaget’n luoman mallin mukaan tutkimukseen osallistuneet elävät pääosin konkreettisten operaatioiden kautta, jolloin heidän tilatajunsaa alkaa saada projektiivisia piirteitä. Tällöin he alkavat oppia kuvaamaan kolmiulotteisia asioita kaksiulotteisella tasolla. Joten on huomattavaa, että lähes kaikissa töissä koulu kuvataan niin sanotusta lintuperspektiivistä, vaikka tehtävänannon lause ”edessäni on meidän vanha koulu” vihjaa, että koulun kanssa ollaan samalla tasolla. Kuitenkin jo 7–8 -vuotiaana lapsi alkaa tajuta suuntaa tarkoittavien käsitteiden kuten edessä - takana merkityksen. Toisin sanoen, jos verrataan tarkasti tehtävänannossa luettua tekstiä ja oppilaiden töitä, niin suurin osa töistä on piirretty väärästä perspektiivistä. Työt voidaanakin jakaa selkeästi edestäpäin ja ylhäältäpäin piirrettyihin. Oikeasta perspektiivistä piirretyt työt ovat poikkeuksetta kolmasluokka-



laisten. Tämä johtunee siitä, että konkreettisten operaatioiden kauden alussa (7–8 -vuotiaat) rakennukset ja etäisyydet eivät ole oikeassa mittakaavassa ja ilmaisutapa on enimmäkseen kuvallinen eli talot piirretään sivulta. Kun taas jo 9–10 -vuotiaan piirrookset ovat täsmällisempiä ja talot kuvataan pääosin symbolisesti ylhäältäpäin. Tältä osin oppilaat ovat laajentaneet tehtävänannon rajoja, mutta tämä johtunee heidän kehitystasosta ja siitä, että ehkä he eivät kuunnelleet tai muistaneet luettua tekstiä tarpeeksi tarkasti.

Oppilaiden esteettistä järjestelykykyä ilmenee töissä esineiden välisenä harmoniana, mitä ei välttämättä ole havaittavissa kaikissa toisen tunnin vapaavalintaisissa töissä. Joten rajattu tehtävänanto on auttanut joitakin oppilaita jäsentämään työtään, koska tietty määrä elementtejä oli sijoitettava työhön ja osan paikkakin oli määrätty.

Jos sommittelu oli töissä hyvin perinteistä, turvallista sekä ennalta määrätyn kaltaista, niin mielikuvituksellisia ratkaisujakaan ei ole juuri havaittavissa. On huomattava, että tehtävänannon vaade työn realistisuuteen rajoittaa varsinkin mielikuvituksen käyttöä mutta myös omaperäisyyttä. Eisner (1972, 202) mainitsee, että oppilas voi tehdä mielikuvitukseksiaan mutta teknisesti heikon työn tai päinvastoin. Isoa osaa ensimmäisen tunnin töistä voidaan pitää teknisesti ihan hyvä tasoisina, mutta mielikuvituksettomina. Mielestäni vain työssä *Rajattu4* on havaittavissa sekä mielikuvituksellisia että teknisiä ansioita. Tämä on huolestuttavan vähän.

Omaperäisyyttä on havaittavissa vain muutamissa töissä. Työn *Rajattu4* tekijällä on mielestäni selvästi erilainen piirrosjälki, eräänlainen sarjakuvamaisuus, joka tosin voi olla kopiointia luetuista sarjakuvista. Esimerkiksi oppilaiden kasvoissa on havaittavissa japanilaisten Manga -sarjakuvien vaikutusta. Työn tekijä on myös lisäillyt työhön mielenkiintoisia yksityiskohtia, joiden tekemistä ei kielletty, kuten eläimiä (lintu, orava) ja oppilaita koulunpihalle piirtämään, pelaamaan jalkapalloa ja lukemaan lehteä. Työn tekijä on tällaisella oivaltamisella laajentanut annettuja rajoja. Omaperäistä ja hauskaa on myös oppilaiden sijoittelu työssä *Rajattu7*. Yhdestätoista työstä kymmenessä näkyy koulunpihalla oppilaita, joita ei siis erikseen mainittu tekstissä. Nähtävästi oppilaat mieltävät oppilaat ja koulun luonnolliseksi yhdistelmäksi. Yhden työn tekijä on voinut tulkita lauseen ”*on kesäinen aamupäivä ja aurinko heilottavat jo kuumasti*” siten, että on kesäloma. Tämä on mielenkiintoinen ja omaperäinen tulkinta.

Töitä tarkastellessa myös huomataan, että työt ovat materiaalin käytöltään täysin samanlaisia. Jos käytössä on vain valkoinen paperi, puuvärit ja lyijykynä on hyvin vaikeaa löytää materiaalin käyttöön tuoreita tapoja. Materiaalien käyttäminen tuoreella tavalla on luovan mielikuvituksen tulosta (Eisner 1972, 201-235). Töiden päävärikin on lähes kaikissa töissä sama, koska keltainen koulu vie suurimman osan töiden pinta-alasta.

Töiden analysoinnin jälkeen voidaan todeta, että oppilaat ovat työskennelleet kuuliaisesti ohjeiden mukaisesti eivätkä ole lähteneet rajojen laajentamisen, rajojen rikkomisen tai keksimisen tielle, johon luovat yksilöt pyrkivät. Tutkimus ei kuitenkaan anna ymmärtää, että tutkimukseen osallistuneissa ei olisi luovia yksilöitä, joten voidaan esittää kysymys, jättikö tehtävänanto tarpeeksi mahdollisuutta omaperäisyydelle ja mielikuvitukselle. Tutkimustulokset puoltavat kieltävää vastausta. Luovatkaan yksilöt eivät aina pysty luoviin ratkaisuihin, jos siihen ei anneta mahdollisuutta.

Tarkastelemalla ensimmäisen tunnin tehtävänantoa huomataan, että tehtävänanto on rajannut keksimisen, jossa olemassa olevaa käytetään aivan uuden ennestään tuntemattoman esineen ja esinejoukon luomiseen, täysin ulkopuolelle, koska oppilaille kerrottiin, mitä heidän pitää tehdä. Heidän tuli tehdä tekstin mukainen piirustus puuväreillä. Toisin sanoen he eivät saaneet keksiä mitään uutta. Esimerkiksi savesta muovattaessa oppilailla on suurempi mahdollisuus keksiä aivan uusi ennestään tuntematon esine.

Ensimmäisen tunnin rajattu tehtävänanto johdatteli ja rohkaisi oppilaita hyväksyttävään, stereotyyppiseen ja rajoitettuun käytökseen. Jotkut yksilöt pystyvät kuitenkin laajentamaan näitä rajoja. Kuvataiteessa rajoja laajentava oppilas esimerkiksi käyttää numeroita tai kirjaimia kuvitukseen. Rajojen laajentaminen on siis kyky luoda mahdollisuuksia laajentamalla annettua materiaalia.

Töitä tarkastellessa huomataan, että oppilaat ovat pitäytyneet käytöksessä, jonka tehtävänanto määritteli. Kun tehtävänanto määräsi oppilaat tuottamaan totuudenmukainen kuva, eivät oppilaat ole käyttäneet kuvituksessa esimerkiksi juuri numeroita tai vaikkapa abstrakteja muotoja. Tämä on osaltaan ymmärrettävää. Oppilaat ovat noudattaneet ohjeita kirjaimellisesti ja siihenhän koulumaailmassa juuri pyritäänkin. Koska rajoitusten noudattaminen on jostain syystä nostettu yhdeksi koululaitoksemme kulmakiveksi, eivät oppilaat lähde helposti rikkomaan tai edes laajenta-

maan rajoja. Tämä nostaakin esille seikan, että oppilaiden luovuutta pitää rohkaista jo tehtävänannossa. Luovalle toiminnalle on annettava lupa, jotta oppilaat uskaltavat luovan mielikuvituksen vietäväksi. Tämä on mielestäni seurausta juuri tästä koulujen pakonomaisesta tarpeesta luoda rajoituksia ja saada oppilaat noudattamaan niitä. En kuitenkaan tarkoita, että rajoitukset olisivat aina turhia.

## 7.2 Avoin tehtävänanto kuvataiteessa

Seuraavissa alaluvuissa vastataan toiseen tutkimusongelmaani ”miten opettajan avoin tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa?”. Tutkimustulokset ovat jaoteltu kolmeen eri luokkaan, jotka ovat yksilö, prosessi ja produkti.

### 7.2.1 Yksilö

Luvussa 7.1.1 tarkasteltiin yksilön kontekstissa miten opettajan rajattu tehtävänanto vaikuttaa perusasteen 3–6 luokkien oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa. Pääpaino tarkastelussa oli oppilaan luovassa mielikuvituksessa. Tarkastelussa tulitiin siihen tulokseen, että rajatulla tehtävänannolla oli oppilaan luovuuden kehittymiseen heikentäviä vaikutuksia, koska se rajasi liikaa vapaan mielikuvituksen käyttöä. Oppilaiden töistä tuli mielikuvituksettomia, samankaltaisia ja ennalta arvattavia.

Vastaavasti avoimen tehtävänannon mukaiset työt poikkeavat enemmän toisistaan, niissä on enemmän erottavia kuin yhdistäviä elementtejä, vaikka nekin ovat teemoiltaan hyvin samankaltaisia. Töissä on selviä merkkejä luovan mielikuvitusta käytöstä kuten *Avoin7* -työn videopelimäinen mielikuvitustalo, jonka sisältä löytyy musta-aukko ja avaruusraketti. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden luova ajattelu ja luovan mielikuvituksen käyttö on mahdollistunut avoimen tehtävänannon kautta ja oppilaat ovat pyrkineet omaperäisiin töihin. Tämä on tutkimuksen kannalta oleellinen huomio, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 musee käsitys, että kuvataiteen opetuksen on tuettava oppilaiden mielikuvituksen kehittymistä ja edistää heidän ongelmanratkaisutaitojaan. Baezin (1980, 284) mukaan luovat ihmiset käyttävät tilaisuutta hyväkseen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet kokivat, että he saivat paremmin toteuttaa itseään avoimen tehtävänannon työssä. Luovuuden kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että henkilöstä tuntuu, että hän saa vapaasti toteuttaa ilman pelkoa epäonnistumisesta. Ei voida väittää, että se johtui pelkästään tästä seikasta, mutta kaikkien oppilaiden mielestä se oli myös mukavampaa työskentelyä. Muutaman mielestä juuri mielikuvituksen salliminen teki työskentelystä mukavampaa. Oppilaat myös kokivat haastattelujen perusteella mielikuvituksen käytön kuvataiteellisessa työskentelyssä olennaiseksi. Heidän mielestään mielikuvituksen käyttö helpotti sekä työn aloittamista että tekemistä ja teki työskentelyn mukavammaksi ja mielenkiintoisemmaksi.

*”No minun mielestä tää jälkimmäinen oli helpompi kanssa, koska tässä sai käyttää enemmän mielikuvitusta välttämättä kun tossa. Kun piti tehdä tuossa koulutyössä... piti enemmän tehdä niin kun oli minkä kokoinen paperi ja mitä siellä piti olla.” (T3.)*

*”Jälkimmäisen tunnin...siinä sai käyttää tosi paljon mielikuvitusta ja sai päättää, että laittaako sinne vaikka jotain rappusia, laittaako sinne jotain hyllyjä tai silleen.” (P5.)*

*”Tämä oli helpompi aloittaa, missä sai itse hahmotella (Osoittaa jälkimmäisen tunnin työtä). Siinä sai niinku itse miettiä minkälaisen tahtoo tehdä.” (P6.)*

### 7.2.2 Prosessi

Avoimen tehtävänannon jälkeinen valmistautumisvaihe oli huomattavasti vaativampi. Oppilaat joutuivat luovan ongelmanratkaisun eteen eikä heille kerrottu kuinka siitä selviytyä. Lisäksi oppilaat joutuivat pohtimaan, millä välineillä he työnsä toteuttavat. Täysin nollasta oppilaiden ajatteluprosessin ei tarvinnut alkaa, sillä tässäkin tehtävänannossa heille luettiin teksti. Tällä kertaa itse tekstiä ei pyritty kuvaamaan kuvataiteen keinoin vaan se loi tilanteen, josta oppilaiden tuli selvittää omin ratkaisuin. Nyt luotiin uutta ja omaa.

Tässäkin tapauksessa oppilaille alkoi muodostua kuva jo tekstin lukemisen aikana eikä työskentelyn aloittamista koettu kovinkaan vaikeaksi. Muutamien mielestä valmistautuminen oli kuitenkin vaikeaa, koska he eivät saaneet kiinni siitä, mitä

he tekisivät. Toisin sanoen heille ei kerrottu suoraan, mitä heidän pitäisi tehdä ja he joutuivat keksimään.

*”Oli se ensin vähän hankala hahmottaa, että mitä minä tähän rupean tekemään” (T3).*

*”Oli sekin minun mielestä aika hankala eka keksiä, mitä kaikkea sinne panna” (T3).*

*”Koska tässä piti ihan itse suunnitella, niin se oli vähän vaikeampaa hahmotella” (P4).*

Tehtävä loi haastetta ja oppilaat joutuivat astumaan luovaan prosessiin sisään. Luovuus kehittyi vain luomalla. Suurin osa, kahdeksan oppilasta, kuitenkin koki aloittamisen helpommaksi kuin rajatun tehtävänannon työssä, vaikka senkin helpoksi koki seitsemän oppilasta.

*”Oli se helpompi... Kun siinä sai tota... mielessä hahmottaa sitä minkälaista se oli” (P6)*

*”Se oli helpompi... paljon helpompi, koska siinä sai itse keksiä ihan minkälaisen tahtoo” (P6).*

Avoin tehtävänanto antoi oppilaille mahdollisuuden löytää itse keinot, joilla toteuttaa työnsä sekä keksiä uutta. Keksiminen oli yksi Eisnerin neljästä luovasta osa-alueesta, joita yleensä löytyy työskentelystä yksi. Tätä vapautta ei koettu ahdistavaksi, päinvastoin. Lisäksi avoin tehtävänanto loi useita ratkaisumalleja ja ideoita ja oppilaat joutuivat positiivisten valintojen eteen. Tämä oli ratkaiseva ero rajattuun tehtävänäntoon, sillä se loi vain yhden, hyvin rajatun mielikuvan, johon oppilaat virheettömästi pyrkivät. Virheetön pyrkimys ilmeni siinä, että he olivat hyvin harmissaan, jos olivat unohtaneet jonkin yksityiskohdan, joka mainittiin tekstissä. Avoimen tehtävänannon jälkeen oppilaat pohdiskelivat erilaisia ajatuksia, vaihtoehtoja ja mielikuvia, joita teksti herätti sekä erilaisia tekniikoita ja toteutuskeinoja.

*”Siihen tuli mieleen ehkä jotain pari erilaista, mutta kumpikin oli aika samanlaisia, että tunnelma oli sama ja oli hämärä ja aika aavemainen paikka” (T6).*

*”Ei mulle ihan heti tullut sitä mieleen, mun piti vähän aikaa mieltiä, että mitä minä laitan kun mulle tuli silleen kaikkea mieleen” (T3).*

*”No, ekana mä mietin, että minkälainen? Onko siellä rappusia tai onko siellä seinällä jotakin tavaroita vai riippuuko katosta jotakin. Onko siellä jotakin henkilöitä? Semmosta.” (P4.)*

Työskentelyvälinevalinnat tapahtuivat työn ehdoilla. Oppilaat eivät alkaneet tehdä työtään esimerkiksi suosikki puuväreillä, vaan he miettivät toteutuksen kannalta parhaan ratkaisun. Usein opettajat eivät suosi kovin avoimia tehtävänantoja varsinkaan välineiden osalta juuri sen takia, että he pelkäävät oppilaiden ”menevän siitä mistä aita on matalin”. Haastatteluvastaukset osoittavat, että pelko on turhaa.

*”Se oli kiva, että tulee silleen erilaista, että ensin on vahavärejä, sitten on vesivärejä ja vielä on puuvärejä ” (P4).*

*”Grafittikynällä saa vanhemman näköisen...” (P5).*

*”Niitä tavallisia puuvärikyniä, en oo muuta. Kun siinä tulee sellaista...mitä se vois olla...tulee semmoista...semmoista pikkuisen röykyistä, että ei ole ihan tasaista maastoo.”(P6.)*

*”Mun mielestä se ehkä enemmän sopis puuvärit tohon” (T3).*

Sitä paitsi taiteilijan työssä välineiden ja materiaalien valinta on jo osa teoksen tekemistä, sillä kaikilla välineillä ei voi ilmaista kaikkea (Heikkinen 1985, 123). Siksi tulisikin olla mahdollisuuksien mukaan valittavissa vaihtoehtoisia välineitä ja materiaaleja. Lapsen motivaatio voi kadota, jos jokin materiaali ei miellytä (Heikkinen 1985, 119).

Kuten luvussa 7.1.2 todettiin, hautomisvaiheen tarkastelu jätetään pois, koska sitä on tämän tutkimuksen puitteissa lähes mahdotonta tarkastella. Kuitenkin on todettava, että avoin tehtävänanto luo paljon enemmän ongelmanratkaisutilanteita ja

oikeastaan voidaan sanoa, että koko työskentely on kuin yksi iso ongelmanratkaisutehtävä. Näin ollen oppilaan tajunnan tiedostamaton kerros joutuu kovemmalle työskentelylle prosessin aikana kuin rajatun tehtävänannon työskentelyssä, jossa ongelmanratkaisua ei juuri ole.

Mielikuvituksen käytön salliminen ilmaistiin avoimen tehtävänannon työssä selkeästi ja merkkejä luovuuden ja mielikuvituksen käytöstä on havaittavissa enemmän kuin rajatun tehtävänannon työssä. Avoin tehtävänanto sijoitti oppilaat keskelle ongelmanratkaisua, joka heidän tulisi selvittää. Oppilaiden oivaltamista on tapahtunut monellakin tasolla. Ensiksi oppilaat joutuivat pohtimaan tekstin synnyttämiä mielikuvia ja kuinka he lähtisivät niitä toteuttamaan. Oppilaille kerrottiin, että he voivat nähdä talon sisällä mitä tahansa, vain mielikuviutus on rajana. Nyt oppilaat olivat tilanteessa, jossa heillä ei ollut selkeitä elementtejä eikä niiden sommittelua, joita lähteä työstämään. He joutuivat pohtimaan ja siitä seuraa oivallus.

*”No, ekana mä mietin, että minkälainen, onko siellä rappusia tai onko siellä seinällä jotakin tavaroita vai riippuuko katosta jotakin... onko siellä jotakin henkilöitä... semmosta.”(P6.)*

*”Oli se ensin vähän hankala hahmottaa, että mitä minä tähän rupean tekemään” (T3).*

Aika moni oppilas kuitenkin turvautui tilanteessa tekstiin ja löysi aiheen työlle tekstissä mainituista seikoista. Kun tekstissä kerrottiin, että taloon ei ollut uskaltanut kovin moni mennä ja kertojaa jännitti, lähes kaikki oppilaat tulkitsivat tekstiä samantapaisesti ja tekivät työstään eräänlaisen kummitustalon tai ilmentymän pelolle. Tämä oli odotettua, mutta oli kuitenkin yllättävää, että vain kahdessa työssä oli irtauduttu talon kontekstista. Nämä oppilaat olivat oivaltaneet, että tekstissä mainittua taloa ei tarvitse kuvittaa työhön vaan he voivat tehdä täysin itsenäisen työn, joka kuitenkin pohjautuu tekstin luomaan tilanteeseen.

Tutkimuksen kannalta on merkittävää huomioida, että vaikka tehtävänannossa hyvin selkeästi ilmaistiin, että oppilaat voivat nähdä talon sisällä mitä vain, niin lähes kaikki oppilaat tulkitsivat talon sisällä olevan jotain pelottavaa. Tehtävänannossa toki ohjattiin oppilaita tällaiseen tulkintaan esimerkiksi sanoilla jännittänyt ja pimeä, mutta on yllättävää, että kukaan oppilaista ei oivaltanut, että sisällä voisi olla vaikka paljon kukkia ja lapsia leikkimässä. On tärkeää tiedostaa, miten vah-

vasti tehtävänanto vaikuttaa luovaan prosessiin. Opettajan tulisi käyttää tehtävänännossa neutraaleja ilmaisuja, jos tavoitteena on, että työ nousee oppilaasta itsestään.

Eniten oivaltamista työskentelyssä tapahtui luultavasti toteutustavoissa sekä materiaalien ja välineiden käytössä. Muutamalla oppilaalla oli tuore ja luova tapa käyttää välineitä yhdistelemällä esimerkiksi työhönsä vesivärejä, grafiittikynää ja öljypastelliliituja. Oli myös mielenkiintoista, että oppilaat oikeasti pohtivat, millä välineillä työnsä toteuttavat ja valitsivat sitten sopivimman.

*”Vesivärit valitsin siksi, että taustasta tulis pelottava... sellainen usva. Tuli aika hauskan näköinen kun tässä on tällainen oranssi. (T3.)*

*”Vahavärit, vesivärit, puuvärit. Se oli kiva, että tulee silleen erilaista, että ensin on vahavärejä, sitten on vesivärejä ja vielä on puuvärejä.”(T3.)*

Luonnollisesti töiden toteutustavat vaihtelevat rajatun tehtävänannon töitä enemmän, koska nyt oppilaita ei käsketty pitäytymään realistisuudessa. Osa töistä on hyvin sarjakuvamaisia ja niihin on yhdistetty jopa tekstiä (Avoim7), osa on sekatekniikalla tehtyjä maalauksia (Avoim4) ja osa perinteisimpiä vesiväritöitä (Avoim6). Avoim tehtävänanto on siis selvästi tukenut oppilaan oivaltamista ja kannustanut siihen.

Hautomisvaiheessa siis katsotaan työskentelyä taaksepäin. Huomattavaa tutkimuksen kannalta on, että 10 oppilasta koki onnistuneensa paremmin avoimen tehtävänannon mukaisessa työskentelyssä. Tämän osaltaan selittää se, että kaikki oppilaat kokivat avoimen tehtävänannon työn henkilökohtaisemmaksi ja itsensä näköisemmäksi. Tämä johtunee siitä, että oppilaat saivat suunnitella ja toteuttaa työt itse alusta loppuun ilman rajoituksia. Oppilaat kokivat onnistuneensa hyvin myös rajatun tehtävänannon työssä, mutta oman luovuuden käyttö, omat ideat ja oivallukset olivat ratkaisevia seikkoja, miksi avoimen tehtävänannon työ koettiin onnistuneemmaksi ja mieluisemmaksi. Lisäksi työn suhde omaan elämään oli ratkaisevaa.

*”Jälkimmäisen tunnin... Siinä sai käyttää tosi paljon mielikuvitusta ja sai päättää, että laittaako sinne vaikka jotain rappusia, laittaako sinne jotain hyllyjä tai silleen.” (T3.)*

*”Jälkimmäisen tunnin työhön... Sinne sai piirtää örkkejä ja muita semmoisia.” (P6.)*

*”Missä sai itse valita mitä tekee, kun mulla on kolme pelto autoo” (P4).*



### 7.2.3 Produkti

Avoimen tehtävänannon tarkoituksena on jättää oppilaalle mahdollisuuksia pohtia ja konstruoida työskentelyään. Oppilasta rohkaistaan itsenäiseen työskentelyyn ja omien ratkaisujen tekoon. Avoin tehtävänanto antaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia sekä työskentelytapojen, -menetelmien että -välineidenkin valinnassa. Näin jälkimmäisen tunnin työskentely poikkesi huomattavasti ensimmäisen tunnin työskentelystä, joka pohjautui rajattuun tehtävänantoon. Vaikka tunnit olivatkin toteutukseltaan hyvin erilaisia, löytyi oppilaiden töistä paljon myös samankaltaisuutta.

Selkeä ero ensimmäisen tunnin töihin on omaperäisyyden aste. Kuten aiemmin on todettu, vain muutama oppilas sai omaperäisyyttä esille ensimmäisellä tunnilla. Avoimen tehtävänannon mukaisissa töissä omaperäisyyttä on selvemmin havaittavissa. Tämä johtunee mahdollisuudesta pohtia ja konstruoida työskentelyään ja näin ollen tehdä omia luovia oivalluksia. Haastatteluissa oppilaat puhuivat ensimmäisen työn osalta muistamisesta ja toisen työn osalta hahmottamisesta, suunnittelemisestä ja keksimisestä.

*”Siinä [jälkimmäisen tunnin työ] sai tota mielessä hahmottaa sitä minkälaista se oli” (P6).*

*”Se oli helpompi, paljon helpompi, koska siinä sai itse keksiä ihan minkälaisen tahtoo” (P6).*

*”Koska tässä [osoittaa jälkimmäisen työn tuntia] piti ihan itse suunnitella, niin se oli vähän vaikeampaa hahmotella” (T3).*

Avoimen tehtävänannon töissä on myös havaittavissa selkeää mielikuvituksen valloilleen päästämistä, kuten työssä *Avoim7*. Toki työssä on selvästi havaittavissa tietokonepelien vaikutusta, mutta työ on hyvä esimerkki oppilaan työskentelystä, jota ei ole rajoittanut kuin mielikuvitus. Ainakaan oppilas ei ole pitäytynyt realistisuudessa, mistä ovat esimerkkeinä talon sisällä olevat musta aukko ja avaruusraketti. Samanlaista epärealistisuutta on havaittavissa esimerkiksi töissä *Avoim1* ja *Avoim10*.

Huomioitavaa on, että vaikka oppilaille tehtävänannossa selvästi painotettiin, että he saavat työskennellä täysin vapaasti mielikuvituksen varassa, niin ainakin kuusi työtä yhdestätoista voidaan tulkita jnkinlaisiksi aave- tai kummitustaloiksi.

Tätä tulkintaa tukevat myös oppilaiden haastatteluvastaukset. Joten tehtävänannon teksti, joka selvästi vihjaili jännittävään paikkaan, vaikutti työn teemaan ja sisältöön enemmän kuin oppilaiden mielikuviutus.

On syytä myös epäillä, että edellisen tunnin työskentely, jossa pyrittiin mahdollisimman tarkasti toteuttamaan luettu teksti kuvallisesti, on vaikuttanut oppilaiden työskentelyyn. Toisin sanoen he ovat saattaneet työskennellä edellisellä tunnilla harjoitetun kaltaisesti. Vaikka oppilaat nähtävästi poimivatkin aiheen työllensä suoraan tekstistä, luovuudelle jäi enemmän tilaa, koska nyt oppilaille ei annettu valmiita elementtejä eikä tekniikkaa, jolla työskennellä. Tämä on havaittavissa avoimen tehtävänannon mukaisissa töissä erilaisina toteutuksina tekniikoiltaan, sommittelultaan sekä kuvallisilta elementeiltaan. Näin avoin tehtävänanto ei rajoittanut itse luovaa prosessia, vaikka oppilaat käyttivät tekstiä hyväkseen alkuasetelmana sille.

Oikeastaan vain kahden oppilaan työtä (*Avoim4* ja *Avoim8*) voidaan pitää tuloksena keksimisestä tai vähintäänkin rajojen laajentamisesta. Näissä töissä oppilaat ovat unohtaneet tekstin luoman jännittävän talon kontekstin ja luoneet uuden oman näköisen työn. Näihin töihin vaikuttivat haastattelujen perusteella oppilaiden harrastukset. Yhdeksän oppilasta eli siis suurin osa pitäytyi tehtävänannon tekstin luomassa stereotyyppiassa (talon sisällä on jotakin jännittävää), vaikka opettaja sanallisesti kannusti oppilaita laajentamaan rajoja ja murtautumaan odotetusta käyttäytymisestä. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että oppilaita ei tarpeeksi kannusteta epätavalliseen käyttäytymiseen ja tehtävänannot asettavat käyttäytymiselle odotuksia, johdattavat sekä rohkaisevat hyväksyttävään, stereotyyppiseen ja rajoitettuun käytökseen.

Tärkeä havainto haastatteluista koskien töitä oli se, että oppilaiden mielestä on tärkeää, että töistä tulee yksilöllisiä ja erinäköisiä. Erilaisiin ja yksilöllisiin lopputuloksiin oppilaiden mukaan päästiin parhaiten avoimen tehtävänannon mukaisella työskentelyllä. Tarkasteltaessa töitä, kaikki yksitoista oppilasta havaitsivat, että rajatun tehtävänannon mukaiset työt ovat keskenään yhtäläisempiä kuin avoimen tehtävänannon mukaiset työt. *”On se paljon yksilöllisempää kuin saa itse luoda”*(T6).

Yhdeksän oppilaan mielestä erilaiset työt vähentävät oppilaiden välistä arvostelua sekä vertailuasemaa. *”Semmoinen on kiva, että kaikilla on erilainen kun helposti rupeaa vertailemaan itseä toisiin”* (T6). Kun työt ovat aiheiltaan ja toteutuksiltaan erilaisia, niitä on vaikeampi alkaa vertailla keskenään. Kun yksilöllisyys korostuu töissä, niin *”ne [oppilaat] ei vertailisi niitä ja miettisi, että sulla on parempi”*(P5). Kaksi oppilasta ajatteli päinvastaisesti, mutta silti heidän mielestään hyvällä

kuvataidetunnilla saisi itse päättää työn aiheen. Töiden yksilöllisyyttä puolsi myös kaksi muuta tärkeää seikkaa. Oppilaista ei ole hyvä, jos toinen oppilas matkii heidän työtään. ”*Se on ihan hyvä, että ei tuu ihan samanlaisia, koska ettei rupee matkimaan toisia*”(T3). Yksilöllisyydellä on myös esteettisiä etuja: ”*Jos esimerkiksi pantais seinälle, niin ei se ois oikeen hyvännäköistä, jos kaikki olis samannäköisiä*”(T3).

### 7.3 Luovuuden merkitys kuvataiteessa

Tässä luvussa vastataan kolmanteen tutkimusongelmaan ”millaisena perusasteen 3–6 luokkien oppilaat kokevat luovuuden merkityksen kuvataiteen opetuksessa?”.

Oppilaiden mielipiteissä, ajatuksissa ja toiveissa koskien hyvää kuvataideopetusta ja kuvataidetuntia, on selvästi havaittavissa kuvataideopetuksen merkitys oppilaiden luovuuden kehittäjänä. Oppilaat nimenomaan haluavat tunneille sellaisia opetus- ja työskentelymenetelmiä, jotka ovat selkeästi oppilaiden luovuutta kehittäviä.

*”Semmoinen, että saa käyttää vapaasti ihan mitä värejä vaan ja saa käyttää mielikuvitusta. Esimerkiksi että mielikuvituksella ei olisi rajoja ollenkaan, että sais tehdä minkä vaan.” (T3.)*

Heikkinen (1985, 31) toteaa, että lasten kuvataideopetus alkaa opettajan antamasta impulssista, jonka lähtökohtana voi olla leikki, satu, musiikki, liike, ääni, tarina ja niin edelleen. Tämä lienee yleistettävissä muuhunkin opetukseen. Kaikki yksitoista tutkimukseen osallistunutta oppilasta kokivat tärkeäksi, että oppilaalla olisi mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä tunnilla tehdään.

*”Munkin mielestä ois parempi itse päättää. Voi sitten silleen mieltä, että mitä sinne panee ja kaikkea silleen, kun tässä [rajatun tehtävänannon työ] jo sanotaan heti melkein vastaukset.” (T3.)*

Heille vapaan tehtävänannon mukainen työskentely oli uutta, sillä ”*yleensä se määritellään mitä pitää tehdä*”(P6). Monet luokassa tehdyistä töistä ovat perustuneet mallista piirtämiseen. Mallina on ollut esimerkiksi kirjan kuva, luokkatoveri tai syk-

syinen lehti. Viiden oppilaan mielestä on kohtalaisen vaikeata keksiä aihe työlle, jos sitä ei ole opettajan toimesta määritelty. Kuitenkaan sitä ei pidetty vastenmielisenä, vaikka ”ei sitä [aihe] ihan heti keksi”(P6). Kuvataideopetuksenkin on annettava haastetta oppilaille.

Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää, että oppilaiden mielestä hyvään kuvataidetuntiin kuuluu avoin tehtävänanto tai ainakin sen ominaisuuksia. Tätä kautta on pääteltävissä, että he kokevat luomisen tärkeäksi osaksi kuvataidetuntia. Kysyttäessä hyvän kuvataidetunnin ominaisuuksia saatiin seuraavankaltaisia vastauksia.

*”No sais ihan ite piirtää mitä haluaa ja sitten tota tehdä ja valita paperin koon ja silleen. Ei kuitenkaan hirveä isoa että... ja materiaalin, millä piirtää... millä kynällä piirtää.” (T3.)*

*”Sellainen, että saa itse päättää mitä tekee” (P4).*

*”Mielikuvituksellista ja sellaista. Et ei katottais kovin paljoa mallista, silleen ammattiopiirtäjien mallista, kun ne on vähän vaikeita.”(P5.)*

#### 7.4 Tulosten yhteenveto

Heikkinen (1985, 123) nostaa esille seikan, että monet kasvattajat ovat sitä mieltä, että pienen lapsen turvallisuudentunteen voimistamiseksi kuvataideopettajan tulisi olla ”oikeiden” vastausten antaja piirtämistehtävissä. Tästä on seurauksena, että lapsi uskoo opettajan aina voivan antaa vastauksen kysymykseen ”mikä väri tähän pannaan?”, ”mitä minä nyt teen?”. Ensimmäisen tunnin rajattu tehtävänanto edustaa juuri tällaista näkemystä kertoessaan oppilaille kuinka monta puuväreillä piirrettyä omenapuuta pitää olla työn oikeassa laidassa. Tämä ei rohkaise oppilasta itsenäiseen luovaan työskentelyyn ja omien ratkaisujen tekoon, johon kuvataideopetuksessa pitäisi rohkaista. Tällaiseen itsenäiseen luovaan työskentelyyn ja omien ratkaisujen tekoon rohkaistaan jälkimmäisen tunnin kaltaisella työskentelyllä, joka pohjautuu avoimeen tehtävänantoon.

Oppilaiden suhtautuminen tehtävänantoihin oli yllättävää. Olin kuvitellut, että useat oppilaat kokevat rajatun tehtävänannon mukaisen työskentelyn mukavaksi ja helpoksi, koska se ei ole niin haasteellista ja oppilaat pääsevät vähemmällä, kun

heille kerrotaan, miten työskennellä, millä työskennellä ja mitä heidän itse asiassa pitää tehdä. Tämä oli väärä olettaus. Haastattelujen perusteella oppilaat kokivat avoimen tehtävänannon tuoman haasteellisen työskentelyn mukavammaksi ja heidän mielestään henkilökohtaisen luovuuden käyttö työskentelyssä on erityisen tärkeää ja se tekee työskentelystä mukavaa. Näyttäisi siltä, että oppilaat nauttivat kun he saavat luoda. Tämä johtaa henkilökohtaisempiin ja onnistuneempiin tuotoksiin ja oppilaat kokevat arvokkaita onnistumisen elämyksiä. Tällaisella työskentelyllä on positiivinen vaikutus oppilaan luovuuden kehitykseen.

Töiden ja haastattelujen analysoinnin perusteella voidaan todeta, että avoimet tehtävänannot antavat enemmän tilaa oppilaiden luovuudelle kuin rajatut tehtävänannot. Tämä käy ilmi analysoitaessa töitä. Avoimen tehtävänannon töissä on havaittavissa luovaa mielikuvitusta, omaperäisiä ratkaisuja ja ideoita esimerkiksi aiheissa, tekniikoissa ja värien käytössä. Kun taas rajatun tehtävänannon työt ovat samantyyppisiä ja ilman persoonallista otetta. Töissä oli havaittavissa esteettistä järjestykykyä, onnistunutta värien käyttöä ja hyvää teknistä osaamista, mutta omaperäisiä ideoita ja ratkaisuja niissä ei juuri ollut. Rajatut tehtävänannot sitovat oppilaiden mielikuvitusta ja jos oppilas ei ole tottunut työskentelemään tällaisissa olosuhteissa on hyvin todennäköistä, että oppilas ei kykene murtamaan rajatun tehtävänannon kahleita luodakseen vapautuneesti vaan pyrkii työskentelemään orjallisesti ohjeiden mukaan. On selvää, että luovimmat yksilöt pystyvät rikkomaan rajoja, mutta jotta otettaisiin huomioon oppilaiden enemmistö, tämän tutkimuksen kuvallisen aineiston perusteella tehtävänantojen ei tulisi olla liian rajattuja.

Jos halutaan oppia ajamaan polkupyörällä, tulee polkupyörällä ajamista harjoitella. Jotta luovuus kehittyisi, tulee sitä harjoittaa. Luovuutta harjoitetaan luovalla työskentelyllä. Tämän tutkimuksen perusteella avoimet tehtävänannot kuvataiteessa mahdollistavat oppilaiden luovuuden käyttämisen ja näin ollen vaikuttavat positiivisesti oppilaiden luovuuden kehittymiseen. Tämän tutkimuksen perusteella rajatut tehtävänannot rajoittavat liikaa oppilaiden luovuutta ja näin ollen ehkäisevät luovuuden kehittymisen.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Eskolan ja Suorannan (1998, 209–213) mukaan tieteellisen tutkimuksessa luotettavuutta koskevat termit validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu laadullisten tutkimusten luotettavuuden perusteiksi. Tämä johtuu pääosin siitä, että laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston analyysia ja luotettavuuden tarkastelua voida erottaa niin selkeästi kuin määrällisissä tutkimuksissa.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on olennainen osa tutkimusta, se on tutkimuksen arvon olennainen elementti. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on vapaa satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Varto 1992, 103–104.) Tutkimuksen luotettavuus edellyttää, että tutkijan osuus tutkimusprosessin etenemiseen tuodaan avoimesti esille tutkimuksesta raportoitaessa ja siihen on pyritty myös tässä tutkimuksessa. Olen raportoinut tutkimuksen niin yksityiskohtaisesti, että lukija voisi lukemansa perusteella tehdä tulkintansa tutkimusprosessin ristiriidattomuudesta ja tutkijan osuudesta tutkimusprosessiin. Esimerkiksi taitteen arvioiminen on aina subjektiivinen kokemus ja tämä on tuotu esille tutkimusaineistoa analysoitaessa.

Tutkimusaiheen valintaan ja tutkimusongelmien asettamiseen ovat vaikuttaneet tutkijan omat kokemukset opettajana ja kuvataiteen sivuaineopiskelijana sekä hänen tutkimusintressinsä. Tämä tuotiin esille jo johdannossa. Luvuissa 2 ja 3 tuodaan esille, millainen esiyymmärrys tutkijalla on ollut tutkimusaiheestaan hänen asettaessaan tutkimusongelmia.

Tämän tutkimuksen tutkimustieto on aineistolähtöistä, joten aineiston valinta on kriittinen kohta tämän tutkimuksen luotettavuudelle. Luvussa 5 esitellään kuinka aineisto on kerätty ja miksi sellaisiin menetelmiin on päädytty. Aineistonkeräämiseksi luotiin mahdollisimman autenttinen tilanne. Aineisto kerättiin kuvataidetunneilla, jotka poikkesivat mahdollisimman vähän oppilaiden normaaleista kuvataidetunneista. Kun tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan rekonstruoiman todellisuuden voidaan ajatella vastaavan tutkittavien konstruoimaa todellisuutta (Guba & Lincoln 1989, 237), edellä esitetty järjestely on lisännyt tutkimuksen uskottavuutta.

Valintoja tehdessäni kriteerinä oli se, että aineiston avulla tulee pystyä vastaamaan esitettyihin tutkimusongelmiin. Tutkimus osoitti valinnan olleen siltä osin

tarkoituksenmukainen, sillä aineisto tarjosi mahdollisuuden analysoida sitä, miten tehtävänanto vaikuttaa oppilaan luovuuden kehitykseen.

Tutkimusaineiston analyysi on vaatinut aineiston toistuvaa tarkastelua ja lukemista pitkällä aikavälillä sekä käytännön kokemusta kuvataideopetuksesta ja jonkin asteista ymmärrystä luovasta toiminnasta ja taiteista ylipäättänsä. Aika ja tutkimuksen kohteena olevien tapahtumien tunteminen tutkijan opetuskokemusten, kuvataideopintojen ja harrastuneisuuden ansioista lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin huomattava, että tutkimuslöydöt ovat vahvasti sidoksissa tutkijan kokemuksiin tulkintoihin. Tutkimustulokset kerättiin normaaleilla kuvataidetunneilla normaaleissa olosuhteissa, joten tulosten siirrettävyys vastaavanlaiseen kontekstiin ei ole täysin mahdollista, kun otetaan huomioon tulkintojen subjektiivisuus.

## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus on syventää ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa peruskoulun vuosiluokilla 3–6. Tutkimus on tähdännyt syventämään ymmärrystä siitä, miten opettajan tehtävänanto vaikuttaa perusasteen oppilaiden luovuuden kehittymiseen. Aihe kiinnosti tutkijaa tulevan ammatin sekä kuvataiteen sivuaineopintojen vuoksi. Yleinen keskustelu taide- ja taitoaineiden tuntimäärien vähentämisestä teki myös aiheesta ajankohtaisen ja toi merkittävyyttä tutkittavalle aiheelle.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että jos kuvataiteen opetuksessa tehtävänannolla rajataan oppilaan toimintaa, se estää hänen luovuuden kehittymistään. Näyttää siltä, että kuvataiteen opetus peruskoulussa on vielä liikaa valmiin mallin mukaista, kopioivaa tuottamistoimintaa, joka unohtaa oppilaan vapaan mielikuvituksen käytön ja henkilökohtaisen luovuuden esille tuomisen. Koulumaailmassa luovuuden ja yksilöllisyyden kehittämisestä puhutaan paljon, mutta tämän tutkimuksen mukaan tavoitteet jäävät tyhjiksi sanoiksi opetussuunnitelmiin, jos opettaja ei toteuta opetussuunnitelman mukaista opetusta. Ymmärtämättömyys ja yhdenmukaistamisaatimukset saattavat tukahduttaa luovia taipumuksia omaavan lapsen kehityksen. On vaarana, että kouluissa oppilaisiin ei suhtauduta tarpeeksi yksilöinä ja tästä kärsivät varsinkin luovat oppilaat.

Tutkimustulokset osoittavat myös sen, että avoimet tehtävänannot kuvataiteessa mahdollistivat oppilaiden luovuuden käyttämisen ja näin ollen vaikuttavat positiivisesti oppilaiden luovuuden kehittymiseen. Näin tutkimustuloksista nousee ajatus, että avoimien tehtävänantojen käyttäminen muissakin oppiaineissa olisi suositeltavaa. Rajattujen tehtävänantojen nähtiin rajoittavan liikaa oppilaiden luovuutta ja näin ollen ehkäisevän luovuuden kehittymistä. Rajattujen tehtävänantojen käyttämistä tulisi kriittisesti arvioida myös muissa oppiaineissa.

Oppilaiden haastatteluissa saadut tulokset helpottivat tutkimusongelmiin vastaamista. Oppilaiden töiden tarkastelu ja teemahaastatteluvastausten analysointi muodostivat toisiaan tukevan menetelmän, joka vahvisti käsitystäni avointen tehtävien hyödyllisyydestä kuvataiteen opetuksessa. Vaikka asiaa on tutkittu vain kuvataideopetuksen luomassa viitekehyksessä, tutkimustulokset auttavat opettajia heidän suunnitellessaan opetusta muissakin aineissa. Tutkimustulokset auttavat opettajia



ymmärtämään, mitä seikkoja heidän tulee ottaa huomioon tehtävänannossa, jotta oppilaiden luovuus kehittyisi opetuksen avulla.

Alkuoletuksena oli, että oppilaat pitäisivät enemmän rajatuista tehtävänänoista, koska ne kertovat heille tarkasti mitä pitää tehdä. Tällainen ajattelu osaltaan lisää opettajan halua käyttää rajattuja tehtävänantoja. Hypoteesi ei saanut vahvistusta tämän tutkimuksen tuloksista, sillä kävi ilmi, että oppilaat pitivät enemmän avoimista kuin rajatuista tehtävänänoista, koska ne mahdollistivat oman luovuuden käytön, vapauden, haasteellisuuden sekä yksilölliset tulokset.

Tutkimuksen tekeminen vahvisti tutkijan käsitystä siitä, että opetuksessa oppilaiden luovuuden kehittämisen täytyy olla ratkaiseva merkitys oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Tätä seikkaa tukevat tutkimustulokset, joiden mukaan oppilaat nimenomaan haluavat tunneille sellaisia opetus- ja työskentelymenetelmiä, jotka ovat selkeästi oppilaiden luovuutta kehittäviä. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset auttavat kehittämään ja suunnittelemaan tunneille luovuutta kehittäviä tehtäviä. Tutkimustulokset vahvistivat tutkijan näkemyksiä myös siitä, että työskentelymenetelmät ja -välineet sekä työn aiheet tulisivat olla niin avoimia, että niillä olisi luovuutta kehittäviä vaikutuksia. Oppilaalla tulee olla vapaus luoda ja opettajan pitää rohkaista luovuuteen jo tehtävänannollaan. Tähän vaatimukseen avoin tehtävänanto vastaa paremmin kuin rajattu tehtävänanto.

Tutkimuksesta nousee esille, että avoin tehtävänanto ei välttämättä sovellu kaikkiin tilanteisiin. Oppilaan luovuuden kehittämisen ei tarvitse aina olla opetuksen tavoitteissa. Opettajan tulee tuntea oppilaansa ja kyetä auttamaan häntä muokkaamalla oikeanlainen tehtävänanto kulloiseenkin tilanteeseen. Huomattavaa on myös se, että avoin tehtävänanto ei tarkoita sitä, että oppilaille ei olisi minkäänlaisia rajoituksia työskentelymenetelmissä, työskentelyvälineiden valinnoissa ja aiheissa.

Vaikka tulokset kerättiin kuvataideopetuksen luomassa viitekehyksessä, tuloksia voitaneen yleistää käytettäväksi tarkastellessa muiden oppiaineiden tehtävänäntojen vaikutusta oppilaiden luovuuden kehittymiseen, koska tehtävänänoilla ei juuri ole oppiainekohtaisia ominaisuuksia. Ainakin tutkimustulokset antavat suuntaviivoja ja nostavat esille seikkoja, joita opettajien tulisi ottaa huomioon. Tulosten yleistettävyyttä lisää myös tutkimuksen luotettavuus, joka täyttää laadulliselle tutkimukselle asetetut luotettavuuden kriteerit.

Muutama tärkeä seikka nousi esille tutkimustulosten analysoinnin aikana. Jälkimmäisen tunnin työskentelyyn on näyttänyt vaikuttavan ensimmäisellä tunnilla

opittu tekemisen malli, vaikka avoimessa tehtävänannossa oppilaat ohjeistettiin uudestaan. Tämä on pääteltävissä siitä, että tässä tutkimuksessa niin monessa avoimen tehtävänannon työssä oli havaittavissa samanlaista tarkkaa tekstin kuvaamista, johon pyrittiin ensimmäisellä tunnilla. Avoimen tehtävänannon mukaisissa töissä olisi luultavasti ollut havaittavissa enemmän irtautumista tehtävänannossa luetusta tekstistä, jos tunti olisi ollut ennen rajatun tehtävänannon tuntia. Tämä vahvistaisi ennestään tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan, olisi tällainen järjestys tunneille järkevämpi.

Toinen huomioon otettava seikka on töiden analysoinnin subjektiivisuus. Vaikka töiden analysoinnissa käytettiinkin apuna Eisnerin (1972) näkemyksiä lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisen arvioinnista, on arviointi aina subjektiivinen prosessi. Töiden arviointi suoritettiin tavalla, joka on opettajan arviointi oppilaiden tuoksista, eikä taideasiantuntijan analyysi taideteoksista.

Oppilaan henkilökohtaisen luovuuden kehittämisen tulee olla yksi opetuksen tärkeimmistä tehtävistä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä eikä tarkastelua pidä rajoittaa vaan kuvataiteen tai muiden taide- ja taitoaineiden luomaan viitekehykseen. Tehtävänantojen vaikutusta oppilaiden luovuuden kehittymiselle tulisi tutkia kaikkien aineiden kohdalla. Jos tämän tutkimuksen tulokset pätevät muissakin aineissa, opettajien tulisi vähentää huomattavasti rajattujen tehtävänantojen käyttöä. Usein opettajat suosivat rajattuja tehtävänantoja, koska ne helpottavat opettajan työtä ja tuntien suunnittelua. Niitä suositaan samoista syistä kuin opettajankirjojen käyttöä opetuksessa, vaikka useiden tutkimustulosten mukaan niitä tulisi välttää.

## LÄHTEET

- Baez, A. V. 1980. Curiosity, creativity, competence and compassion – guidelines for science education in the year 2000. Teoksessa C. McFadden (toim.) *World Trends in Science Education*. Atlantic Institute of Education, Nova Scotia, 278–289.
- Efland, A.D., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Eisner, E.W. 1972. *Educating Artistic Vision: “Why Teach Art?”* Teoksessa Eisner, E. W. *Educating Artistic Vision*. Macmillan Publishing Co., New York 1972, 1–16.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating Artistic Vision: “Children’s Growth in Art: Can it be Evaluated?”* Teoksessa Eisner, E. W. *Educating Artistic Vision*. Macmillan Publishing Co., New York 1972, 201–235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newsbury Park, Calif.: Sage.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. *Innovatiivisuutta etsimässä: irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turku : Turun opettajankoulutuslaitos, 1997.
- Heikkinen, R.1985. *Nyt minä piirrän. Kokemuksia lasten kuvataideopetuksesta*. Espoo: Weilin+Göös.
- Hyytiäinen, M. 1999. *Suggestiopohjainen opetus käsityön luovan suunnittelun välineenä: opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä opetuskokeilusta*. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos.
- Hägglund, T-B. 1985. Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa. Teoksessa R. Haavikko & J.E. Ruth (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin + Göös, 125–146.

- Isaksen, S. G. 1987. *Frontiers of creativity research: Beyond the Basics*. Buffalo, Ny; Bearly Limited.
- Klein, R. D. 1982. An inquiry into the factors related to creativity. *The Elementary School Journal* 82, 3, 256–265.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena. Johdatus yliopiston fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampereen jäljennepalvelu.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjola, Pasi. 1998. Tieteellinen luovuus filosofisena ongelmana: Wittgensteiniläisen kielipiillisen luovuuden tarkastelemisen mahdollisuudesta tieteellisessä tutkimusohjelmassa. Jyväskylän yliopisto: yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, filosofia.
- Rikkinen, H. 1998. *Maantiede peruskoulun ala-asteella*. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ruth, J-E. 1985. Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa R. Haavikko & J. E. Ruth (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Wailin + Göös, 13–36.
- Stake, R. E. 1994. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 236–247.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. 1.–2. painos. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Uusikylä, K. 1984. *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY.
- Tuote ja tieto www-sivusto. 2004. URL: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/f00.htm>. 14.10.2004.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän*. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K & Piirto, J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunnetta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Verkko-tutorin www-palvelu. 2004. URL: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/luvuus.htm>. 9.9.2004.
- Yin, R. K. 1994. Case study research: design and methods. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.

## Liite 1: Kirje tutkimuksen tekemisestä oppilaiden vanhemmille

Hyvä oppilaan huoltaja

**Anon lupaa saada haastatella lastanne ja analysoida hänen piirustuksiaan tutkielmaani varten.**

Olen Jani Korhonen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Tutustuin Ylämäen kouluun ja sen oppilaisiin huhtikuussa 2004 suorittaessani siellä neljä viikkoa kestävästä kenttäharjoittelusta. Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa ja toiveeni on saada kerätä kokemuksiin, havaintoihin ja kokeelliseen tutkimukseen perustuva aineisto Ylämäen koulun 3–6 luokassa.

Tutkielmani käsittelee opettajan tehtävänannon vaikutusta oppilaiden luovuuden kehittymiseen kuvataiteessa. Aineiston keräämiseksi pidän kaksi erilaista kuvataiteen tuntia luokassa ja haastattelen oppilaita pitämäni tuntien jälkeen marraskuun 8. ja 9. päivinä. Käsittelemme tutkimusaineistoa luottamuksellisesti. En paljasta oppilaiden henkilöllisyyttä enkä julkaise koulun nimeä.

Pyydän Teitä palauttamaan alla olevan lupalapun lapsenne mukana luokan opettajalle Jani Kotoselle torstaihin 4.11.2004 mennessä.

Kiitän yhteistyöhalukkuudestanne

Jani Korhonen

Ps. Vastaa mielelläni kysymyksiinne joko puhelimen **044-3551243** tai sähköpostin **jantsu@cc.jyu.fi** välityksellä.



-----

Lapseni \_\_\_\_\_  voi osallistua tutkimukseen.  
 ei saa osallistua tutkimukseen.

---

huoltajan allekirjoitus

## Liite 2: Teemahaastattelun runko

### Haastattelun teemat:

- 1) Työskentelyn aloittaminen
- 2) Prosessin tarkastelua
- 3) Mielikuvitus ja henkilökohtainen luovuus
- 4) Rajatun tehtävänannon ominaisuuksia, ”plussat ja miinukset”
- 5) Avoimen tehtävänannon ominaisuuksia, ”plussat ja miinukset”
- 6) Työskentelyn mielekkyys
- 7) Produktin tarkastelua
- 8) Onnistuminen ja tyytyväisyys
- 9) Töiden merkitys
- 10) Kokemuksia kuvataidetunneista
- 11) Unelmien kuvataidetunti
- 12) Harrastuneisuus











