

**Koulukritiikkiin vastaaminen luovuuden ja elinikäisen  
oppimisen asenteen näkökulmista**

Esa Säily

Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Säily, Esa. Koulukritiikkiin vastaaminen luovuuden ja elinikäisen oppimisen asenteen näkökulmista. 2017. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.**

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, miten eri alojen asiantuntijat elinikäisen oppimisen elämänkaarelta tukevat luovuutta ja innostusta heidän omissa työtehtävissään. Lisäksi tiedustelin haastateltavilta, millaisena he näkevät opettajuuden roolin nyt ja tulevaisuudessa.

Haastattelututkimukseni lähestymisote oli fenomenografinen, joten tarkastelin tutkittavien käsityksiä. Haastattelin neljässä eri kaupungissa yhdeksää asiantuntijaa keväällä 2016. Heihin kuului opettajia, professoreita ja yritysjohtajia. Haastattelut suoritettiin suullisesti ja kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Analysoin aineiston fenomenografisella analyysillä.

Tutkimustulokset vahvistivat jo olemassa olevaa teoriaa luovuuden ja elinikäisen oppimisen asenteen merkityksestä alati muuttuvassa maailmassa. Asiantuntijat näkivät opettajan roolin muuttuvan opettajasta oppimisen mahdollistajaksi tai valmentajaksi. Opettaja-oppilassuhteen toivottiin kehittyvän tasa-arvoisemmaksi, mutta muistutettiin samalla kasvatussuhteen asymmetrisen asetelman merkityksestä. Tutkimustulosten pohjalta voidaan esittää, että luovuuden ja innostuksen johtamisessa lähestymistavan pitäisi olla näitä rajoittavien esteiden kitkemisessä. Luova ympäristö on tulosten mukaan viihtyisä, virikkeellinen ja tarkoituksenmukainen. Oppilaalla on oltava kokemus siitä, että hän voi saada aikaan merkityksellisiä asioita, osana yhteisöään. Koulun on vaalittava oikeudenmukaisuuden ideaaleja ja kasvatettava lapset alati muuttuvan yhteiskunnan jäseniksi. Holistisesti tarkasteltuna asiantuntijoiden käsitykset muistuttivat freinetpedagogiikkaa.

Hakusanat: luovuus, elinikäinen oppiminen, kasvun ajattelutapa, kriittinen pedagogiikka, teemahaastattelu, fenomenografia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA KOULUN UUDISTAJANA</b> .....	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>LUOVUUS</b> .....	<b>14</b>
3.1	Luovuus ilmiönä .....	14
3.2	Luova prosessi.....	16
3.3	Luovuutta tukevat ja tukahduttavat tunteet oppimisympäristössä.....	18
<b>4</b>	<b>ELINIKÄINEN OPPIMINEN</b> .....	<b>22</b>
4.1	Ajattelutapa.....	24
4.2	Kognitiivis-konstruktivistinen oppiminen.....	27
4.3	Sisäinen motivaatio.....	30
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGISET VALINNAT</b> .....	<b>34</b>
6.1	Fenomenografia.....	34
6.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	36
6.3	Aineiston keruu.....	37
6.4	Aineiston analyysi .....	39
6.5	Eettisyys.....	41
<b>7</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>43</b>
7.1	Luova oppimisympäristö.....	44
7.1.1	Viihtyisyys, virikkeellisyys ja tarkoituksenmukaisuus .....	45
7.1.2	Luovuuden johtaminen .....	48
7.2	Koulun tehtävä.....	52
7.2.1	Oikeudenmukaisuuden ideaalien vaaliminen .....	53

7.2.2	Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen.....	56
7.2.3	Opettajuus murroksessa .....	61
7.3	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>70</b>
8.1	Pohdinta tulosten valossa .....	70
8.2	Luotettavuus.....	73
8.3	Jatkotutkimushaasteet .....	75
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

Peruskoulu on perustettu vastaamaan teollistuvan yhteiskunnan tarpeisiin (Järvilehto 2014, 21). Elinkeinorakenne on kuitenkin muuttunut viime vuosikymmeninä, ja nykyään Suomea luonnehditaan oppimis-, osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskunnaksi (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 139). Oppiminen on tehokkainta, kun se perustuu omaan oivallukseen ja ongelmanratkaisuun (Jaatinen, Kohonen & Moilanen 2008, 251). Tämä merkitsee opettajakeskeisen opetuksen kyseenalaistamista. Tulevaisuuden koulussa transmissiopedagogista kehittyy opettaja, jonka rooli on luoda monipuolinen oppimisympäristö, jossa oppilaat voivat oppia ja inspiroitua uudesta oppimisesta (Järvilehto 2014, 167). Ongelmana on kuitenkin se, etteivät opettajat halua jakaa valtaansa, kuten Rautiaisen (2008, 112) tutkimus aineenopettajaopiskelijoista osoittaa. Koulukulttuuri ei ole juurikaan muuttunut, vaikka tiedon määrä oppimisesta on kasvanut räjähdysmäisesti oppimistutkimusten myötä (Lonka 2015, 44).

Ihmiset näkevät usein muutoksen kehityksenä, vaikka muutos ei olisikaan positiivista (Kiilakoski 2005, 139). Globalisaatio, informaatioteknologian eksponentiaalisen nopea kehittyminen ja työmarkkinoiden radikaali muutos ajavat koulun kuitenkin tilanteeseen, jossa se ei pysty nykyisellään valmistamaan oppilaita jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan kansalaisiksi (Haapaniemi & Raina 2014, 8). Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen (Pajarinen & Rouvinen 2014, 3) ennustuksen mukaan kolmasosa suomalaisten ammasteista katoaa seuraavan kahdenkymmenen vuoden aikana. Visioidaan, että robotit ja tekoälyt ottavat nämä katoavat ammatit hoitaakseen. Ammatit, jotka kuuluvat jäljelle jäävään 70 prosenttiin, muuttuvat puolestaan radikaalisti. Tämä ei tarkoita, että edessä olisi massatyöttömyyttä, sillä katoavien ammattien tilalle on tullut silloin jo uusia. Emme siis voi opettaa oppilaita ammatteihin, jotka tunnemme (Jantunen & Haapaniemi 2013, 27).

Oppilaille pitäisi opettaa tulevaisuuden taitoja, joiden avulla he menestyvät muuttuvassa yhteiskunnassa. Näitä taitoja ovat muun muassa

yhteistyökyky, luovuus ja oppimaan oppiminen. (Kumpulainen & Mikkola 2015, 15.) Tulevaisuuden taitojen opetus onnistuu oppimisympäristössä, joka on virikkeellinen ja sosiaalinen. Tämänkaltaisen oppimisympäristön on havaittu toteuttavan perustavia muutoksia aivokuoren painossa ja paksuudessa sekä hermosoluissa. (Bransford, Brown, Cocking 2004, 147.)

Tutkimuksessani tarkoitukseni on haastatella asiantuntijoita elinikäisen oppimisen elämänkaaren mukaisesti: varhaiskasvatuksesta työelämään. Koulutuksen ja työelämän yhteyden tiivistäminen särähtää usein kasvatushenkilökunnan korvaan, vaikka Luukkaisen (2005, 147, 157) mukaan koulun ja työmarkkinoiden välinen symbioosi on menestyksen keskeisempiä tekijöitä. On naiivia demonisoida jokaista koulussa vaikuttavaa yritystä. On naiivia pitää jokaista koulussa vaikuttavaa yritystä hyvänä. Koulutuspoliittisesti aiheeni on arka ja jännitteinen, sillä elinikäinen oppiminen ja luovuuden kehitysvaatimukset sisältävät oikeistolaisen, sinisen latauksen. Tulkintakehyksenäni on kriittinen pedagogiikka, joka on puolestaan koulutuspoliittisesti punaista. Tuo jännite kiehtoo minua ja pyrin lähestymään teemoja omasta violetista näkökulmastani.

Koulu voi oppia paljon yrityselämästä, yrityselämä voi oppia paljon koululta. Tehokas työskentely ei ole stressaamista, ylikuormittamista, enemmän tekemistä tai hosumista. Se on energian kuluttamista oikeisiin asioihin. Kun oppisisältö on kiinnostavaa, oppiminen vaatii vähemmän ponnisteluja. Näennäinen tehokkuus ja kuvitelma rationaalisen pätkäilyn ylivertaisuudesta saattaa aiheuttaa muun muassa uupumusta (Lonka 2015, 51).

Työnantajalla on oikeus odottaa työntekijöiltä uuden oppimisen halua ja kykyä oppia uutta. Perinteinen opetus ei kuitenkaan kehitä niitä taitoja, joita uusi työkuulttuuri edellyttää. Esimerkiksi oma-aloitteisuutta olisi hyvä harjoitella koulussa samankaltaisissa rakenteissa, joissa työ työelämässä näyttäytyy. (Haapaniemi & Raina 2014, 46, 48.)

Esikoululaisilla on havaintojeni mukaan uskomaton oppimisen jano. Minua kiinnostaa, mihin se koulussa katoaa. Mikäli koulu sammuttaa tämän janon, koulu tekee jotakin väärin, sillä kyseessä ei uskoakseni ole luonnonlaki.

Paras motivaatio elinikäiseen oppimiseen on uteliaisuus. Uteliaisuuden tyydyttämiseen perustuva oppiminen on viihdyttävää ja kannustaa jaksamaan. (Haapaniemi & Raina 2014, 14–15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH 2014, 30) perusteiden mukaan oppilaan motivaatiota on mahdollista parantaa hyödyntämällä toiminnallisia ja itseohjautuvuutta tukevia opetusmenetelmiä.

Pisa-tutkimus teetetään OECD-maissa kolmen vuoden välein. Suomi on ollut tutkimusten kokonaistuloksissa paras vuosina 2003, 2006 ja 2009. Suomen oppimistulokset ovat näiden vuosien jälkeen kääntyneet laskuun. Sahlberg (2015, 103) esittää kaksi näkemystä oppimistulosten heikkenemiseen. Ensimmäisen mukaan suomalaisten keskittyminen ja tyytyväisyys vallitsevaan, kansainvälisesti arvostettuun koulujärjestelmään on vienyt huomion sen tulevaisuuden kehittämisestä. Toisen näkemyksen mukaan muut maat ovat alkaneet muuttaa opetussuunnitelmiaan ikään kuin Pisa-sopiviksi. Koska Pisa-tutkimuksessa tulokset muodostuvat normaalijakauman mukaan, tämä on luonnollisesti heikentänyt Suomen oppimistuloksia vertailussa.

Oppimistulosten heikkenemistä huolestuttavampi ilmiö on koululaistemme koulunkäyntiin kohdistuvien asenteiden romahdus. Suomen sijoitus on laskenut sijalta 12 sijalle 62. Tämä sijoitus ei ole kehuttava, sillä OECD-maita oli tutkimuksessa mukana 65. (OECD 2012.) OECD-maissa koulunkäynnin heikkenevä kiinnostus oppimista kohtaan on pikemmin trendi kuin poikkeus eli monet muut maat painivat saman ongelman kanssa (Sahlberg 2015, 261). Oppiminen on kärjistetyksi kahden tekijän summa: altistuksen ja kiinnostuksen. On vanhanaikaista ajatella, että tylsistymisen ja turhautumisen sieto ovat koulussa opittavia taitoja vain sen vuoksi, että ne olisivat osa ihmisen elämää (Järvilehto 2014, 70).

Aikaisempia tutkimuksia luovuuden ja motivaation näkökulmista on tehty luokanopettajakoulutuksen puolella mittavasti. Esimerkiksi Kotsalainen (2014) tutkii pro gradu -tutkielmassaan luovuutta varhaiskasvatustieteiden kontekstissa. Elinikäistä oppimista on tarkasteltu pitkälti yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen näkökulmista. Lähimpänä omaa tutkimustani lienee

Jokirannan (2015) pro gradu -tutkielma valmentavan opettajuuden yhteydestä oppilaiden motivaatioon.



## 2 KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA KOULUN UUDISTAJANA

Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen suuntaus, vaan se on eri teoreetikkojen tarkastelutavoista syntyvä ideapankki sosiaalisuuteen ja persoonallisuuteen rohkaisemiseen sekä epäoikeudenmukaisuuksien kritiikkiin (Aittola & Suoranta 2007, 26). Kriittinen pedagogiikka voidaan kiteyttää kolmeen käsitteeseen: kritiikkiin, toivoon ja muutoksen mahdollisuuteen. Kouluun liittyvien valtamekanismien näkyville tuomista pidetään yhtenä kriittisen pedagogiikan kulmakivenä (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 310; Paakkari 2015, 173).

Kriittisessä pedagogiikassa on positiivinen pohjavire ja se herättää ihmisissä toivon paremmasta huomisesta (Paakkari 2015, 186). Toivon luomista ei voi korostaa liikaa, sillä toivo on tärkeä osa ihmisyyttä (Freire 2005, 69–72). Toivolla tarkoitetaan toivoa, johon voi itse vaikuttaa, eikä esimerkiksi toivoa lottovoiton voittamisesta. Toivo on avainasemassa etenkin vastoinkäymisten ja tragedioiden aikaan, sillä se antaa voimaa niistä selviytymiseen (Kallio 2016, 31–32). Vastakohtana toivolle ja elinikäiselle oppimiselle on kasvatuspessimismi. Realismiksikin nimitetystä kasvatuspessimismistä tulee itseään toteuttava profetia, jolla voi olla pahat seuraukset. Rosenthal ja Jacobson (1968, 16–20) ovat puhuneet aiheesta Pygmalion-efektinä. Negatiiviset stereotypiat aiheuttavat alisuoriutumista eniten juuri niissä oppilaissa, jotka ovat kiinnostuneita opetettavasta aineksestä. Tätä kutsutaan stereotypia uhkaksi (engl. stereotype threat). (Steele & Aronson 1995, 401–402.)

Positiiviset lokeroinnit voivat olla yllättävän ongelmallisia, sillä ne saattavat ajaa oppijan jumiutuneeseen ajattelutapaan. Eräässä tutkimuksessa Dweck (2008) tutkimusryhmineen teetätti sadoille opiskelijoille kymmenestä haastavasta tehtävästä koostuvan kokeen. Hyvin kokeessa menestyneet opiskelijat jaettiin kahteen lähtötasoltaan tasavertaiseen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä koostui opiskelijoista, joita keuhuttiin kokeen jälkeen

heidän taidostaan. Toista ryhmää keuhuttiin puolestaan siitä työstä, jonka he olivat harjoitteluun kuluttaneet. Välittömästi opiskelijoiden kehumisen jälkeen, ryhmien erot alkoivat kasvaa. Taidon kehuminen vei opiskelijat suoraan jumiutuneeseen ajattelutapaan, minkä seurauksena he kieltäytyivät uusista haasteellisista tehtävistä, joista he olisivat voineet oppia lisää. Sen sijaan toisesta koeryhmästä 90 % halusi tehdä uudet vaikeat tehtävät. Tutkimuksen lopuksi koeryhmille teetettiin huomattavasti vaikeampi koe, jossa opiskelijat eivät pärjänneet. Opiskelijat, joiden taitoa oli alun perin keuhuttu, eivät liian haastavien tehtävien jälkeen pitäneet enää tehtävienteosta. Täytenä vastakohtana toisen koeryhmän jäsenet pitivät eniten juuri niistä tehtävistä, joiden parissa piti taistella eniten. (Dweck 2008, 71-72.)

Uusinnamme puhetavoissamme, mediassa ja kouluissa itsestään selvinä pitämiämme asioita. Televisio-ohjelmat tarjoavat meille roolimalleja, jotka vaikuttavat lasten asenteisiin ja näkemyksiin siitä, millaisena he näkevät itsensä ja toisensa (Bransford ym. 2004, 171).

Vaarallinen esimerkki itsestänselvyyksien uusintamisesta yhteiskunnassamme on heteronormatiivinen ajattelu. Se on suomalaisen kulttuurin keskeinen elementti, eikä näin syvälle juurtuneita käsityksiä ole helppo muokata, mutta niitä voi kuitenkin haastaa. Sukupuoliryhmien yhtenäisyyttä tuetaan vahvistamalla stereotypioita. Heteronormatiivisuutta on syytä haastaa. Heteroseksuaalisuus olisi hyvä opettaa seksuaalisen moninaisuuden vaihtoehtona eikä oletuksena. (Lehtonen 2005, 69, 71, 79-80, 82.) Heteronormatiivisuus heijastelee myös suomalaisten sukupuoleen liittyviin uskomuksiin oppiaineista (Lonka 2015, 158). Tämä näyttäytyy pidemmällä tähtäimellä työelämässä saakka, sillä Suomessa sukupuolten välinen työmarkkinajako on Euroopan epätasaisin: 73 % naisista työskentelee naisvaltaisilla aloilla, 70 % miehistä miesvaltaisilla (Markkola 2015). Lonka (2015, 178-179) pohtii asianmukaisesti, miksi uusinnamme yhä oppijuuden sukupuolirooleja. Matematiikassa hyvin menestynyttä poikaa sanotaan lahjakkaaksi, kun taas tyttöä ahkeraksi. Samassa kokeessa huonosti onnistuvaa poikaa kutsutaan laiskaksi ja tyttöä matemaattisesti lahjattomaksi. Kun

koulussa kasvatetaan, voidaan myös muuttaa haitalliseksi koettavia sukupuoliin liittyviä kulttuurisia ilmiöitä (Haapaniemi & Raina 2014, 96).

Koulu on mitä hedelmällisintä viljelysaluetta propagandan siemenille. Kautta historian sitä on käytetty stereotyyppien ja yksipuolisen kuvan synnyttämiseen tai vahvistamiseen. Opettaja voi kuitenkin toimia niitä ehkäisevänä ja purkavana voimana lisäämällä opetukseen dialogisuutta ja monipuolisia näkökulmia. (Räsänen 2005, 89.)

Kriittisen pedagogiikan mukaan monikulttuurisuuskasvatus lähtee monikulttuurisuuden ajattelusta rikkautena ja yksikulttuurisen näkökulman kyseenalaistamisesta. Kriittinen pedagogiikka taistelee rasismia, diskriminaatiota, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita vastaan sekä haastaa tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Tieto on kriittisen pedagogiikan mukaan sosiaalisesti rakentunutta ja dynaamista. Valtakulttuuri puolestaan pitää tietoa staattisena, ainoana oikeana ja epäpoliittisena. (Räsänen 2005, 89, 98, 102–103.)

Kriittisessä pedagogiikassa puhutaan siitä, miten tieto on joidenkin valtaa, kun taas marginaalissa olevien tieto jää hallitsevan tiedon varjoon. Maahanmuuttajat opiskelevat valtaväestön kulttuuria valtaväestön näkökulmasta. (Räsänen 2005, 98, 103.) Voittajat kirjoittavat historian, jonka muut omaksuvat. Maahanmuuttajataustaisten lasten on pakko opiskella uuden kotimaan kieli, jotta he voivat selvitä uudesta kasvuympäristöstään ja tulevaisuudessa nauttia niistä samoista oikeuksista kuin mitä valtakielillä puhuvilla on (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 54).

Kriittinen pedagogiikka hylkää jaottelun populaari- ja korkeakulttuuriin, jotta opetussuunnitelmaan saataisiin koskettavuutta oppilaiden omasta kokemusmaailmasta. Giroux'n mukaan koulun ongelman ydin on siinä, että sen kieli, oppisisällöt ja oppikirjojen teksti eivät vastaa millään tasolla oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. (Aittola & Suoranta 2007, 22–24.) Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014, 134) velvoittaa opettajan käyttämään autenttisia oppimateriaaleja. Sellaisia ne ovat, kun ne ovat tuotu

lähelle ulkopuolisen maailman todellista kielenkäyttöä (Sajavaara 1999, 95), ja kun oppilas voi kokea vaikuttaneensa oppitunnin sisältöön itse (Kohonen 2009, 20). Oppiaines on siis sovellettava oppilaan omien kommunikaatiotarpeiden ja kielenkäyttötilanteiden mukaan. Oppikirjassa käsitellyjä asioita ei ole tarkoitus vain referoida ja syöttää sellaisinaan oppilaille, vaan oppilaiden pitäisi keksiä opetusmateriaalista yhtymäkohtia omaan kokemusmaailmaansa ja tarkastella opetettuja asioita niin monesta näkökulmasta kuin vain mahdollista. (Jaatinen, Kohonen & Moilanen 2008, 160, 251.) Eri näkökulmien ottaminen opittavaan asiaan tuottaa luovaa energia ja vähentää ennakkoluuloja (Csíkszentmihályi 1996, 365; Räsänen 2005, 89).

Opettajakeskeinen luokan sisustusjärjestys edistää työrauhaa rajoittamalla oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (Haapaniemi & Raina 2015, 49, 50). Symbolisella tasolla luokka on silloin opettajan valtakunta (Hoikkala & Paju 2013, 174). Foucault'n (2005, 249, 274, 288, 298) mukaan tämä on *tilan politiikkaa*. Hänen mukaansa perinteinen koulu muistuttaa vankilaa monin tavoin. Kuri-instituutiot luovat samankaltaisuuden velvoitteen, joka johtaa *normaalistamiseen*. Opettaja rajoittaa oppilaiden keskinäistä kommunikaatiota järjestyksen säilyttämiseksi. Oppilas on informaation kohde, muttei koskaan viestinnän subjekti.

Opettajakeskeinen opetus voi johtaa Giroux'n (1988, 125–129) kritisoimaan opetustyylin, jossa opettaja toimii valmiin opetuspaketin siirtäjänä. Samoilla linjoilla on Freire (1972, 72, 76; 2005, 101–102, 113), joka kutsuu tämän kaltaista opetusta pankkikasvatukseksi. Pankkikasvatuksessa opettaja saapuu luokkaan valmiin tiedon kanssa, jonka hän tallettaa oppilaiden päähän, joilta tämä taloudellisen eliitin määrittelemä tieto vielä puuttuu. Pankkikasvatus on järkevää niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka hyötyvät status quosta: siitä, että oppilaat ahtautuvat sortajien luomiin muotteihin, yhteiskuntajärjestystä kyseenalaistamatta.

Freiren (1972, 80, 83; Paakkari 2015, 176, 179) mukaan tämänkaltaisen oppiminen ei palvele tietämistä vaan muistamista. Freiren kriittinen pedagogiikka koostuu ihmettelystä ja herkkyydestä maailman muutokselle.

Oppiminen tapahtuu ongelmanratkaisun kautta, jossa ongelmien ratkaisu liittyy arkipäivän tilanteiden ratkaisemiseen. Opettajan, jonka rooli muuttuu opettavasta henkilöstä oppivaksi yksilöksi, on innostettava oppilaat kriittisyyteen ja pyrittävä saamaan oppilaat tietoisiksi siitä, ettei maailma ole pysyvä todellisuus vaan jatkuvasti muuttuva prosessi. Bob Marley innostaa kuuntelijansa samaan staattisuuden kritiikkiin kappaleessaan Redemption Song (1984):

Emancipate yourselves from mental slavery,

None but ourselves can free our minds.

## 3 LUOVUUS

### 3.1 Luovuus ilmiönä

Luovuus on varsin laajalti tutkittu aihe, jota voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Se on esimerkiksi oikean aivopuoliskon hallitsevuutta, poikkeavaa persoonallisuutta tai rankan lapsuuden omaamista (Uusikylä & Piirto 1999, 12). Luovuuden määrittelyyn vaikuttaa vahvasti ajan henki, sillä yhteiskunta määrittelee arvostettavan ja vähemmän arvostettavan luovuuden (Amabile 1983, 35). Luovuus on yhdistettävissä kaikille elämänalueille, joissa tarvitaan omaperäisyyttä, joustavuutta ja sujuvuutta (Raehalme & Talib 2006, 69).

Luova yksilö on joustava, riskejä ottava, omaperäinen ja epävarmuutta sietävä (Kansanen & Uusikylä 2002, 45). Muiden ihmisten voi olla vaikea ymmärtää uudenlaista ajattelua, jonka vuoksi luovan henkilön on oltava tarvittavan sinnikäs toteuttaakseen itseään epäilyistä huolimatta (Lonka 2015, 200). Luovuuteen liitetään usein myös arvaamaton vastakohtaisuus (Uusikylä 2008, 76). Luovuus edellyttää rajojen rikkomista, ennakkoluulottomuutta, vastuullisuutta ja positiivista suhtautumista (Uusikylä 1994, 84), mutta niin myös tuuria, sillä esimerkiksi henkilön syntymäpaikalla on merkitystä sille, miten luovuus pääsee kehittymään (Csíkszentmihályi 1996, 53).

Luovan henkilön piirteiden turhan tarkkaan analysointiin ei kannata kuitenkaan käyttää liikaa energiaa, sillä luova henkilö voi olla yhtä lailla introvertti Michel Angelo tai ekstrovertti Raphael (Csíkszentmihályi 1996, 52). Luovan ihmisen stereotypia on erakkomainen, väärinymmärretty nero (Robinson 2011). Luovuutta ei voi kuitenkaan pitää yksilökohtaisena ilmiönä, sillä se ei koskaan synny eristyksissä sosiokulttuurisesta kontekstista (Csíkszentmihályi 1996, 23).

Luova ajattelu on pikemminkin opittava ajattelutapa kuin synnynnäinen ominaisuus. Ihmisieli on järjestäytynyt niin, että se pyrkii mahdollisimman edulliseen toimintaan tulkitsemalla tilanteet todennäköisimmällä tavalla.

Älyllisen taloudellisuuden periaate pitää meidät henkisesti tasapainossa, koska ajattelutapojen muuttaminen on raskasta. Toiseen suuntaan on vaikea katsoa katsomalla tiukemmin samaan suuntaan. Ihminen löytää ympäristöstään pääosin omaa ajattelutapaansa vahvistavia merkkejä ja sivuuttaa sitä kyseenalaistavat. Tätä kutsutaan *vahvistusharhaksi*. (De Bono 1971, 15, 17, 24; Kahneman 2012, 99.) Vaikka ymmärretään, että näkökulmia on monia, omaa ajattelutapaa pidetään yleensä todempana kuin muiden (Lonka 2015, 57).

Kuka tahansa voi oppia luovaksi, koska kyse on pohjimmiltaan harjoituksen kautta saavutetusta taidosta (Järvilehto 2014, 101). Passiivisen asenteen voi joko hyväksyä tai sitten kyseenalaistaa sen. Kuuluisien tiedemiesten ja keksijöiden salaisuus on se, että he ovat luoneet enemmän ideoita kuin muut. De Bonon (1971, 22) mukaan tämä ei ole yhteydessä älykkyyteen vaan opittuun asenteeseen. Avaintekijänä on henkilön suhde epäonnistuneisiin yrityksiin: koetaanko ne epäonnistumisina vai oppimisina? Thomas Edisonin kerrotaan kommentoineen hehkulampun keksimisprosessia seuraavasti:

I have not failed. I've just found 10,000 ways that won't work.

### 3.2 Luova prosessi

Freud (Uusikylä 1994, 79) yhdistää yksilön luovan prosessin neuroosiin, joka syntyy tyydyttämättömien biologisten tarpeiden aiheuttamana. Kubie (1958, 48) pitää päinvastoin yksilön kykyä luovaan prosessiin merkkinä mielen terveydestä. Hänen mukaansa konfliktit nimenomaan heikentävät luovuutta.

Luova työskentely lähtee liikkeelle ongelmasta tai tehtävästä. Tiedostetun tai tiedostamattoman kiinnostuksen herättämisen jälkeen yksilö alkaa käyttää mahdollisimman villiä tajunnanvirtaan perustuvaa divergoivaa eli mielikuvituksellista ajattelua, jossa jätetään kokonaan miettimättä toteutuksen realismi (Uusikylä 1996, 136–144).

Mitä parempaa luovaan prosessiin valmistautuminen on ollut, sitä tehokkaammin se lähtee liikkeelle (Salo 2006, 24). Seuraavaksi divergoiva ajattelu saa rinnalleen konvergoivan eli systemaattisen ajattelun, jotka vuorottelevat keskenään. Ongelmaan pyritään keksimään ratkaisu, jonka toimivuutta arvioidaan kriittisesti ja todenmukaisesti. Luovaa prosessia on mahdotonta kiihdyttää tietoisesti (Kansanen & Uusikylä 2002, 48), ja joskus onkin parempi antaa lopullisen toteutuksen hautua ennen lopullista arviointia (Uusikylä 1996, 144).

Luova prosessi johtaa parhaimmillaan flow-tilaan, jossa tavoitteiden saavuttamisen lomassa henkilön ajan taju ja tietoisuus itsestään katoavat (Csíkszentmihályi 1990, 121). Oleellista flow-tilaan pääsemisessä on se, että tekeminen on mielekästä ja lähellä taitokapasiteetin ylärajaa. Liian helppo tekeminen kyllästyttää, kun taas liian vaikea ahdistaa. (Uusikylä 2012, 128.) Flow-virtausta synnyttää eniten muiden ihmisten kanssa toimiminen (Csíkszentmihályi 2005, 83).

Perinteisesti luovuustutkimukset ovat keskittyneet vain luovuuden kognitiivisten elementtien kuvaukseen (Uusikylä 1994, 81). Kuitenkin nykykäsitysten mukaan luovuutta on miltei mahdotonta jäljittää pelkästään yksilön saavutukseksi, sillä luovuus on syntynyt lähes aina yhteisöstä käsin (Collin & Billett 2010, 218; Sawyer & DeZutter 2010, 227). Tämä on luonnollisesti johtanut yksilökeskeisten luovuustutkimusten kritiikkiin (Sawyer



& DeZutter 2010, 227). Viime vuosina on muodostunut yleinen käsitys siitä, että maailmaa mullistavat heureka-hetket ovat hyvin harvinaisia maailmanhistoriassa, ja niiden taustalla on aina ollut paljon työhön kulutettua aikaa sekä muita ihmisiä (Johnson 2010, 78–80).

Tehokkaan luovan ryhmätyöskentelyn ehtoja ovat ryhmän jäsenten välinen luottamus, yhteiset tavoitteet, tasavertaisuus ja kunnioitus. On muistettava, että luova ryhmätyöskentely on toisille ryhmille tehokkaampaa kuin toisille. (Sawyer & DeZutter 2010, 219–220, 229.) Ryhmän sisäiset jännitteet ja eripuraisuudet voivat ehkäistä luovuutta, mutta ne eivät välttämättä ole haitallisia, sillä erilaisten näkökulmien yhdisteleminen voi parhaimmillaan syventää yhteistyötä (Collin & Billett 2010, 220; Lonka, Hakkarainen, Paavola & Wirtanen 2006, 140–141). Päinvastoin liiallinen konsensuksen tavoittelu voi heikentää luovuuden syntymistä (Lonka ym. 2006, 141).

Opettajan ei siis ole syytä pelätä ryhmässä syntyviä ristiriitoja, sillä ne ovat jopa toivottavia. Sisäiset jännitteet ovat yksi tärkeimmistä syistä sille, miksi ryhmätyöskentely edistää luovuutta, koulumenestystä ja asioiden muistamista. (Johnson & Johnson 2002, 119.) Opettajalla on oltava kuitenkin valtavasti tilannetajua luodessaan heterogeenisiä ryhmäjakoja (Kujansivu, Sahlberg & Sharan 2002, 203).

### 3.3 Luovuutta tukevat ja tukahduttavat tunteet oppimisympäristössä

Alppihiihdon opetus lähtee kaatumaan oppimisesta. Yhteiskunnassa, jossa pystyssä pysyminen on pääasia, opimme välttämään uuden tuottamista ja uuden oppimista, sillä niihin sisältyy aina epäonnistumisen riski (Uusikylä 2008, 46). Leikkosen (2001, 169) mukaan epäonnistumisen pelko on luovuuden ja uuden keksimisen suurin kuihduttaja, ja se syntyy luokkaympäristön ruokkiessa virhekeskeisyyttä ja kilpailua. Koulussa pitäisi korostaa sitä, ettei maailma kaadu epäonnistumisiin, vaan päinvastoin, ne ovat kehittymisen lähde (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 252). Tuomisen (2014, 57) mukaan ihmiset kokevat, etteivät edes kokeilut saa epäonnistua. Tämä on hänen mukaansa paradoksaalista (kts. De Bono 1971, 22).

Moniulotteinen tunneteoriat jakaa tunnetilat positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Tämän lisäksi tunteet voidaan jakaa aktiivisiin ja passiivisiin tunteisiin. Aktiiviset tunteet kiihdyttävät ihmisen hermostoa ja ne ovat suotuisia oppimiselle. (Inkinen, Lonka, Hakkarainen, Muukkonen, Litmanen & Salmela-Aro 2014.) Myönteiset tunnetilat ovat yhteydessä parempaan ongelmanratkaisukykyyn ja kognitiiviseen joustavuuteen. Myönteisinä ihmiset ovat avoimempia useammille näkökulmille. (Nadler, Rabi & Minda 2010, 1774.) Passiiviset, positiiviset tunteet eivät kuitenkaan ole yhteydessä luovuuteen ja kognitiiviseen joustavuuteen. Yllättäen näihin tekijöihin on vahvemmin yhteydessä pikemminkin aktiiviset negatiiviset tunteet. Huono mieliala ei siis suinkaan rajoita luovuutta, kuten ennen on uskottu. Aktiiviset tunteet, olivat ne positiivisia tai negatiivisia, parantavat luovuutta ja joustavuutta. (De Dreu, Baas, Nijstadet 2008, 753).

Mantelitumake ja hippokampus sijaitsevat aivojen keskiosissa, tiiviissä yhteistyössä toistensa kanssa. Tunteisiin vetoavat asiat muistetaan yleensä hyvin sen vuoksi, että ne aiheuttavat reaktion mantelitumakkeessa, jonka jälkeen viesti siirtyy hippokampukseen, jossa tieto tallentuu. Ilman tunnelatausta opittava asia ei todennäköisesti herätä reaktioita mantelitumakkeessa ja jää täten tallentumatta hippokampukseen. (Hari,

Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 86–89.) Opettajan olisi hyvä ymmärtää tunteiden voima ja käyttää niitä opetuksessa välineenä (Wolfe 2006). Tunteiden kirjavuus edistää turvallisuuden tunnetta luokkaympäristössä, ehkäisee apatiaa ja passiivisuutta sekä innostaa tiedonhankintaan (Shuck, Albornoz & Winberg 2007, 111). Opettajan on muistettava, että sellaiset tunteet, kuten epämukavuus, ahdistus ja pelko estävät oppimisen (Perry 2006, 26). Positiivisessa mielentilassa muistetaan todennäköisesti oppimistilanteita, joissa oppija on aiemmin onnistunut (Anderson 2009, 178).

Kiire symbolisoi länsimaissa sitä, että olemme tärkeitä ja arvokkaita. Monen asian yhtäaikaista tekemistä pidetään aikaansaamisen mittarina, vaikka tutkimusten mukaan pikemminkin yhteen asiaan keskittyminen kerrallaan vapauttaa aivojen energiaa. (Aaltonen, Ahonen & Pajunen 2015, 58–59.) Oli kyseessä asenne tai ei, opettajan kiireen tunne ei saa tarttua oppilaisiin (OPH 2014, 30). Kiireestä syntyvä paine aiheuttaa stressiä, joka heikentää yksilön luovuutta (Amabile 1983, 134; Heilman, Nadeau & Beversdorf 2003, 376–377). Toisaalta stressiä ei saisi nähdä pelkästään kielteisessä valossa. Vaikka stressikuorma heikentää työmuistin toimintaa, se myös lisää psyykkisiä voimavaroja virittäen tulevaan toimintaan. Sen sijaan stressittömyys voi viestiä välinpitämättömyydestä toimintaan. (Lonka 2015, 138; Huttu & Wasenius 2016, 106-107.)

Luokkaympäristö tukahduttaa oppilaiden luovuuden, mikäli siellä vallitsee tulosvastuun, arvostelun ja kilpailun ilmapiiri. Oppilaan on voitava toteuttaa itseään ilman vähättelevää arvostelua ja pelkoa väärin vastaamisesta. (Kansanen & Uusikylä 2002, 49–50.) Kun opettaja kasvattaa virheiden sietokykyään, useampi oppilas uskaltaa tuottaa ja tuoda esille jotain omaa (Kujansivu, Sahlberg & Sharan 2002, 202). Jotta oppilas voi toteuttaa itseään, hänen alemmanasteiset tarpeensa pitää olla tyydytettynä. Näitä ovat arvostus, yhteenkuuluvuus, turvallisuus ja fysiologiset tarpeet. (Maslow 1987, 22.) Maslow'n tarvehierarkiaa on tarkasteltava kuitenkin kriittisesti, sillä hänen

käyttämää metodologisia ratkaisuja tarvehierarkian kehittämisessä on arvosteltu vuosikymmenet (Wahba & Bridwell 1976, 234-236).

Opettajan on annettava mahdollisuuksia oppilaiden luovuuden kehittämiseen ja rohkaistava heitä tekemään uusia asioita turvallisessa ympäristössä (Kemppinen 2003, 11). Luovuus ei kehity luokassa, jossa vallitsee tiukka kuri, vaan luovissa tiloissa, joissa vallitsee avoin ja luottavainen ilmapiiri (Järvilehto 2014, 178; Uusikylä 2012, 169).

Ilman turvallisuuden tunnetta, oppilas ei uskalla toteuttaa itseään tai ilmaista mielipidettään luokassa. Turvattomuus tukahduttaa uteliaisuuden, joka on sisäisen motivaation voimakkaimpia motiiveja. Leikillinen opetus on tehokkaimpia keinoja edistää turvallisuuden tunnetta luokassa. (Haapaniemi & Raina 2014, 34, 78, 81.) Vaikka leikkisyys on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014, 134), leikin merkitystä oppimiselle ei ole Suomen kouluissa vielä ymmärretty (Järvilehto 2014, 119–120). Homo ludensin eli leikkivän ihmisen aivot nauttivat leikistä (Aaltonen, Ahonen & Pajunen, 130). Monet suuret innovaatiot ovat syntyneet puhtaasti sattumasta. Suunnittelun puuttumisen vuoksi sattuma voi rakentaa oivalluksien tapahtumaketjun, jota ei olisi syntynyt ilman leikkiä. (De Bono 1971, 100–101.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 21) esitetään luovien ja toiminnallisten työtapojen edistävän oppimisen iloa ja mahdollisuuksia oivaltamiseen sekä luovaan ajatteluun.

Suomalaiset lapset lopettavat leikkimisen vuosia aikaisemmin kuin ruotsalaiset ja norjalaiset. Tämä johtaa siihen, että varhain leikkinsä lopettaneet suomalaiset tytöt kärsivät ruotsalaisia ja norjalaisia ikätovereitaan enemmän ulkonäkömurheista ja itsetuhoisista ajatuksista. He kokevat, ettei heitä arvosteta, ja he kiusaavat muita enemmän. Pojilla puolestaan varhainen leikin lopettaminen on yhteydessä haluun satuttaa toisia. (Oksanen 2008, 52.) Nyky-yhteiskunnassa tuetaan lasten ajattelun kypsyttää, aikuisempaa käyttäytymistä, kun taas lapsenomaisesta toiminnasta rankaistetaan (Laajarinne 2011, 38). Lapsia rohkaistetaan käyttäytymään aikuismaisen hyödyllisesti, vaikka luovuuden

kannalta aikuisillekin hyödyllisempää olisi asettua alttiiksi virikkeille tuttuuden ulkopuolelta (De Bono 1971, 101-102).

## 4 ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan opetuksen on tarjottava edellytykset elinikäiselle oppimiselle, jota kuvataan avaintekijänä hyvän elämän rakentamisessa. Oppimaan oppimisen taitojen lisäksi oppilaille on opetettava riittävät tiedot ja taidot, jotta elinikäinen oppiminen mahdollistuu. (OPH 2014, 15, 20, 21.) Elinikäisen oppimisen perusideana on käsitys siitä, että ihminen oppii jatkuvasti ja kaikkialla koko elämänkaarensa ajan.

Elinikäinen oppiminen on ollut aktiivisesti käytetty käsite, vaikka uusi se ei ole. Terminologialtaan elinikäisen oppimisen käsite on viimeisten vuosikymmenien aikana politisoitunut, kun ylikansalliset toimijat, kuten EU ja OECD ovat käyttäneet sitä omien taloudellisten intressiensä mukaan. (Pantzar 2013, 11–12.) Filosofinen ihmisyyteen kasvu on muuttunut näkökulmaan siitä, että henkilö voi olla hyödyksi yhteiskunnalle oppimalla koko elämänsä ajan. Koko elämän jatkuvasta kyvystä oppia on käytetty myös käsitettä elämänlaajuinen oppiminen. (Kauppila 2006, 36, 41, 43.) Elinikäinen oppiminen, jonka agendana on kilpailukyvyn edistäminen, eikä yksilön hyvän tukeminen, luo kuvan elinikäisen oppimisen velvollisuudesta. Elinikäisen oppimisen yleisempänä tavoitteena voidaan nähdä tarpeen luoda valmiuksia muuttuvaan yhteiskuntaan sopeutumiselle. (Pantzar 2013, 13, 18.)

Aivot ovat alati käyttötarpeen mukaan muuttuva elin. Aivojen plastisuudesta ja ihmisen kapasiteetista elinikäiseen oppimiseen saadaan jatkuvasti lisää tutkimustietoa. (Dweck 2008, 5.) Aivojen muovautuminen tarkoittaa hermosolujen kudelman vahvistamista ja purkamista, kulloisenkin käyttötarpeen mukaan. Uuden taidon oppiminen vaatii aina aivojen plastisuutta. Vielä kaksikymmentä vuotta sitten tutkijat uskoivat, ettei hermosoluja synny enää aikuisiällä. Tutkimustieto on todistanut asian olevan päinvastoin, sillä hermosoluja syntyy läpi elämän. (Huttu & Wasenius, 2016, 20, 22.) Uusien hermosolujen syntymistä kutsutaan neurogeneesiksi. Neurogeneesiin voi vaikuttaa omalla toiminnallaan haastamalla aivoja ja

harrastamalla säännöllisesti aerobista liikuntaa. (Nokia, Lensu, Ahtiainen, Johansson, Koch, Britton & Kainulainen 2016, 1863–1870.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että liikuntaa lisäämällä koulun oppitunneille, oppilaiden terveys ja oppimiskyky paranevat jopa elämänlaajuisella mittapuulla. (Chaddock, Pontifex, Hillman & Kramer 2011, 8–10).

Aivojen muovautuvuudessa on herkkyykskausia ja oppiminen on neurologisesta näkökulmasta helpointa nuorille. Aivojen plastisuus ei ole aina pelkästään hyvä asia. Esimerkiksi muusikon intensiivinen harjoittelu voi aiheuttaa soittajalle virheasentojen lisäksi liikehäiriöitä. (Hari ym. 2015, 40–41, 43.)

## 4.1 Ajattelutapa

*Muuan matkamies saapui uuteen kaupunkiin ja asettui hotelliin. Hän halusi tietää, millaiseen paikkaan oli tullut, joten hän uteli portieerilta, millaisia kaupungin asukkaat olivat. Tämä esitti vastakysymyksen:*

*-Millaisia ihmiset olivat siinä kaupungissa, josta te tulitte?*

*-No ne olivat ikävää sakkia: saitoja, pikkumielisiä ja juoruilevia.*

*-Juuri sellaisia ovat ihmiset tässäkin kaupungissa.*

*Pettyneenä matkamies painui tiehensä. Samana päivänä eräs toinen muukalainen saapui hotelliin esittäen portieerilta saman kysymyksen, johon portieeri esitti tutun vastakysymyksen:*

*-Millaisia ihmiset olivat siinä kaupungissa, josta te tulitte?*

*-He olivat sellaisia kuin ihmiset yleensäkin – avoimia, ystävällisiä ja ahkeria.*

*-Juuri sellaisia ovat ihmiset tässäkin kaupungissa.*

*(Amerikkalainen kansantarina)*

Tutkimustieto on korostanut geenien ja ympäristön yhteistä merkitystä oppimisessa. Itse asiassa geenit vaativat oikeanlaisen ympäristön vaikutuksen toimiakseen kunnolla. (Gottlieb 1995, 798–802.) Olisi tietenkin naiivia väittää lasten ponnistavan oppimisen maailmaan samoista lähtökohdista, sillä geneettiset erot ovat todellisia. Ihmisen ominaisuuksia pidetään kuitenkin monesti virheellisesti pysyvinä, vaikka ne olisivat muutettavissa. Se, että jotkut kykenevät tiettyihin asioihin vähällä harjoittelulla tai ilman harjoittelua, ei tarkoita sitä, etteivät muut voisi saavuttaa tätä samaa taitoa harjoittelun kautta. (Dweck 2008, 5, 70.)

Synnyttäisi ominaisuuksia vahvemmin oppimiseen vaikuttaa se, näkeekö ominaisuutensa pysyvinä vai ei. Jumiutuneessa ajattelutavassa uskotaan ominaisuuksien olevan lähes muuttumattomia ja osa identiteettiä. Kasvun ajattelutavassa puolestaan uskotaan siihen, että ominaisuudet ovat kehitettävissä harjoittelun myötä, eivätkä ne määrittele yksilön identiteettiä. Uskomus siitä, että ominaisuudet ovat kehitettävissä luo intohimon oppimiselle: haasteet nähdään mielekkäämpinä, harjoittelun merkityksen usko ja resilienssi vastoinkäymisiä kohdatessa voimistuu. (Dweck 2008, 6-7, 12; Virolainen & Virolainen 2016, 173.) Resilienssi on merkittävä osa elinikäisen



oppimisen asennetta, sillä ilman sinnikkyyttä monet onnistumisen kokemukset voivat jäädä saavuttamatta (Kallio 2016, 39).

Dweckin *kasvun ajattelutapa - jumiutunut ajattelutapa*-käsiteparia huomattavasti vanhempaa perua on Jamesin (1902, 169) ihmisten jaottelu kerran syntyneisiin ja kertaalleen syntyneisiin. Kerran syntyneille elämä on lähtökohtaisesti helpompaa, sillä he ovat joustavia ja resiliентtejä. Kertaalleen syntyneet ovat pessimistisempiä ja heille maailma näyttäytyy jatkuvana draamana. Heidän murheita vatvova luonteensa altistaa heidät neurooseille ja riippuvuuksille, mutta heillä on mahdollisuus syntyä uudelleen, hengellisellä tasolla. Tämä vaatii yleensä eksistentiaalisen kriisin, jossa he ottavat vastuun ajatuksistaan. Ajatukset eivät välttämättä kuvaa ympäröivää todellisuutta. Tämän uudelleensyntymisen jälkeen heidän tietoisuus kehittyy syvemmäksi kuin kerran syntyneillä. (James 1902, 157.)

Pieni lapsi janoaa uuden oppimista. Lapsen saapuessa kouluun oppimisen jano sammuu, ja tätä pidetään virheellisesti ikään kuin luonnonlakina. (Haapaniemi & Raina 2014, 14–15.) Dweckin (2008, 16–17) mukaan oppimisen janon sammuttaa jumiutunut ajattelutapa. Lasten saapuessa siihen ikään, että he ovat kykeneviä arvioimaan itseään suhteessa muihin, jotkut heistä alkavat pelätä haasteita. Tutkimusten mukaan jo nelivuotiaat lapset valitsevat päiväkodissa turvallisempia vaihtoehtoja varmistaakseen onnistumisensa. Kasvun ajattelutavan omaaville nelivuotiaille onnistuminen on taas sitä, että he pystyvät venyttämään omia rajojaan.

Oppijan uskoessa pysyviin ominaisuuksiin, hän on aina vaarassa tulla arvioiduksi epäonnistumisten perusteella. Silloin epäonnistumiset voivat pahimmillaan määrittää yksilön identiteetin. Kun ominaisuuksien uskotaan olevan muutettavissa, vastoinkäymiset voivat toki satuttaa, mutta ne eivät enää määritä oppijaa. (Dweck 2008, 47.) Ominaisuudella tarkoitetaan esimerkiksi yksilön älykkyyttä tai taiteellista osaamista. Onnistuneet oppimiskokemukset parantavat oppijan itseluottamusta siitä, että tulevatkin oppimisen haasteet ovat voitettavissa (Pressley, Dolezal, Raphael, Mohan, Roehrig & Bogner 2003, 13, 23). Tämä aloittaa oppimisen positiivisen kierteen, sillä itseluottamuksen

lisääntyessä rohkeus tarttua uusiin asioihin kasvaa (Weinstein 2002, 131). Positiivisen oppijakuvan luominen on hyvin tärkeää, sillä se pysyy lähes muuttumattomana läpi elämän ja on merkittävästi yhteydessä elinikäisen oppimisen innostukseen (Haapaniemi & Raina 2014, 42). Tätä korostaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014, 15).

Jos ehdoin tahdoin, tyydyt olemaan vähemmän kuin mihin kykenet, tulet olemaan syvästi onneton koko loppuelämäsi.

Abraham Maslow

## 4.2 Kognitiivis-konstruktivistinen oppiminen

Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria vaan paradigma tiedon rakentumisesta. Konstruktivismi nähdään usein kasvatusideologisenä, vaikka itse asiassa kaikki oppiminen on konstruktivismia. Konstruktivististen näkemysten mukaan tieto on aina yksilön tai yhteisöjen konstruoimaa. Muistitutkimuksen näkökulmasta konstruointi on muistin toiminnan peruseriaate. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija rakentaa merkityksellisiä kokonaisuuksia ja yhteyksiä olemalla vuorovaikutuksessa oppisisällön kanssa. (Lonka 2015, 13, 29; Tynjälä 1999, 37.)

Tämä tarkoittaa sitä, että tiedon vastaanottaja tulkitsee uutta tietoa aina aktiivisesti aikaisemman tietonsa ja kokemusmaailmansa pohjalta (Tynjälä 1999, 38). Tästä syystä kaksi oppilasta ei koskaan opi aivan samoja asioita samalla oppitunnilla (Uusikylä 2010, 71). Aikaisemmat tiedot ja kokemukset voivat vaikeuttaa uusien käsityksien luomista, kun aivot suorastaan pakottavat uuden tiedon yhteensopiviksi jo olemassa olevan käsitysmaailman kanssa. Historiallinen, havainnollistava esimerkki on Marco Polon yksisarvinen, jonka hän uskoi löytäneensä vuonna 1292. Kaksisataa vuotta myöhemmin Kolumbus löysi merenneidon. Kumpikaan miehistä tuskin valehteli. Nykyään tuo yksisarvinen tunnetaan sarvikuonona ja merenneito manaattina. (Eco 1998, 54-55; Irving 1828, 144.)

Oppimisen kannalta harjoittelun määrällä, vaikeudella tai edes kestolla ei ole sellaisenaan ratkaisevaa roolia oppimisen kannalta (Kristiansen 1998, 11). Sen sijaan oppisisällön prosessoinnin tavalla on merkitystä (Baddeley 2009, 42). Maailman julkisissa kouluissa oppituntien määrällä ja oppimistuloksilla on hyvin heikko korrelaatio. Pisa-tulosten mukaan maat, jotka ovat kouluissaan toteuttaneet formaalia opetusta, ovat akateemisesti menestyneet heikommin kuin maat, joissa on luotettu epämuodollisempiin opetusmenetelmiin. (Sahlberg 2015, 120.)

Bowerin, Karlin ja Dueckin (1975, 219-220) tutkimuksessa ihmisiä pyydettiin muistamaan mitään tarkoittamattomia numeroita ja kuvioita. Muistaminen helpottui huomattavasti, kun muistettavia asioita tuettiin

merkityksellisin tulkinnoin. Oppimisen kannalta materiaalin oikeanlainen prosessointi on jopa tehokkaampaa kuin halu oppia. Prosessointi on tehokasta, kun materiaalin merkitys yhdistetään oppijan aikaisempiin kokemuksiin. Oppiminen etenee vielä syvemmälle, kun tämän konstruktion pohjalta voi muodostaa omia päätelmiä. (Baddeley 2009, 106.)

Skeemat eli sisäiset mallit ovat merkitysten verkostoja, jotka ohjaavat tarkkaavaisuuttamme (Hari ym. 2015, 119–121, 123). Jäsentämällä tietoa ne helpottavat työmuistin toimintaa, sillä oppijan ei tarvitse käyttää enää niin montaa eri hahmotusyksikköä. Työmuisti on edellytys ihmisen älylliselle toiminnalle. Se on kuitenkin erittäin rajallinen, sillä se kuormittuu, kun ihmisen mielessä on enemmän kuin kaksi tai kolme hahmotusyksikköä. Työmuistin kuormittuessa, oppijan suorituskyky laskee. Muistijälki syntyy tehokkaimmin, kun oppija saa elaboroida eli muokata uuden tiedon juuri omiin aikaisempiin tietoihinsa sopivaksi. Mitä perusteellisempaa, täsmällisempää ja ainutlaatuisempaa elaborointi on, sitä varmemmin asia muistetaan. (Kristiansen 1998, 23, 28, 32; Lonka 2015, 24, 25.) Elaboroinnin avulla voidaan varmistaa, että opittu asia voidaan palauttaa kestmuistista useaa eri reittiä. Muistamista helpottaa se, että elaborointi on itse tuotettua, ja muistamista edelleen lisää syy-seuraussuhteiden keksiminen mitä harvinaisimmilla ja hullunkurisimmilla syillä ja seurauksilla. (Kristiansen 1998, 33, 60–61.)

Työmuistikapasiteetti ennustaa oppilaan koulumenestystä paremmin kuin oppilaan älykkyydosamäärä (Alloway & Alloway 2010, 27–29). Työmuistia voi harjoittaa, ja sen kehittämistä hyötyvät eniten ne, joilla on alun perin suppea työmuistikapasiteetti (Holmes, Gathercole & Dunning 2009). Eräässä tutkimuksessa dyslektikot harjoittelivat työmuistiaan Jungle Memory-sovelluksen avulla neljä kertaa viikossa, kahdeksan viikon ajan. Kahdeksan viikon jälkeen heidän älykkyydosamääränsä, matemaattinen ajattelunsa ja kielitaitonsa olivat kehittyneet. (Alloway & Alloway 2013, 77–78.)

Muistiharjoituksia tarkoituksenmukaisempaa ja mielekkäämpää olisi opettaa tehokkaita oppimisstrategioita (Eysenck 2009, 361–362), joiden avulla oppija voi kiertää tiedonkäsittelyn rajoituksiaan (Lonka 2015, 21). Synnyntäisen

lahjakkuuden kyseenalaistanut Ericsson (2003, 234–235) kyseenalaistaa myös synnynnäiset poikkeuksellisen tarkat muistit. Hänen mukaansa synnynnäistä voi olla henkilön käyttämät tehokkaat spatiaalista muistia hyödyntävät muististrategiat, mutta fysiologista eroa ei kuitenkaan ole. Oppilaiden on opittava uusia asioita päivittäin, jonka vuoksi olisi olennaista, että opetus toteutettaisiin tehokkaalla ja innostavalla tavalla. Opettajan on tärkeä ymmärtää aivojen toiminnan peruseriaatteet, jotta hän osaa huomioida työmuistin rajoitukset pedagogiikassaan. Esimerkiksi tietotekniikan näennäinen lisääminen luokkaan voi haitata oppilaiden tarkkaavaisuutta. (Lonka 2015, 26, 38, 140.)

Muut ihmiset ja verkostot ovat suuria voimavaroja oppilaiden oppimiselle. Vain ulkoisen tuen avulla oppija pääsee lähikehityksen ylärajaan, jossa hän pystyy selvittämään haastavampia tehtäviä kuin mikä hänelle muuten olisi mahdollista. (Vygotsky 1962.) Lähikehityksen vyöhykkeeseen pääsee tehokkaammin, kun ohjaus on tarkoituksenmukaista. Kun oppilaille opettaa, miten antaa toisille vahvuuksiin keskittyvää, oikea-aikaista ja informatiivista palautetta, luokasta syntyy itseään ruokkiva oppimisympäristö. (Lonka 2015, 54.)

### 4.3 Sisäinen motivaatio

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Kun nämä kolme elementtiä ovat kunnossa, oppilas löytää koulutyöhönsä sisäisen motivaationsa. Jos nämä kognitiiviset tekijät eivät tule tyydytetyksi, itsemäärääminen muodostuu kielteiseksi. Silloin oppilas kokee toimintansa ulkoa ohjatuksi, jolloin hän tekee suorituksia vain toteuttaakseen opettajan käskyjä ja ohjeita. Tämä voi johtaa ulkoisiin motivaatiotekijöihin ja amotivaatioon eli tilaan, jossa motivaatiota ei ole.

Sisäisessä motivaatiossa toiminta on itsessään palkitsevaa ja sillä tyydytetään ylemmän asteen tarpeita. Henkilön kyvykkyyden kokemuksella ja sisäisellä motivaatiolla on merkittävä positiivinen korrelaatio. Tähän korrelaatioon on kuitenkin kaksi ehtoa. Aktiviteetin on oltava riittävän haastava ja sen on tarjottava mahdollisuuksia itseohjautuvalle toiminnalle. Kyvykkyydellä tarkoitetaan henkilön kokemusta kyvyistään suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Kun tehtävä on haastavuudeltaan lähellä kykyjen äärirajoja, oppija voi päästä flow-virtaukseen. (Deci & Ryan 1985b, 23–24, 58–59.)

Ulkoisessa motivaatiossa käyttäytymistä ohjaavat ulkoiset tekijät, kuten palkinnot ja rangaistukset. Kun kilpailun motiivi on voitto tai häviön välttäminen, sisäinen motivaatio laskee etenkin naisilla. Ulkoisten palkkioiden on havaittu vähentävän henkilön itseohjautuvuutta ja muuttavan motivaation sisäisestä ulkoiseksi (Deci & Ryan 1985b, 54, 56–58). Ulkoinen palkkio voi johtaa myös siihen, että toiminta muuttuu niin mielekkääksi, että palkkion merkitys unohtuu (Pressley ym. 2003, 23). Silloin ulkoinen motivaatio muuttuu sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan 2000; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203).

Omaehtoisuudella tarkoitetaan yksilön tunnetta siitä, että hän pystyy vaikuttamaan elämäänsä. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas voi vaikuttaa oppisisältöön ja kokea sen täten autenttiseksi. McGregorin (1960) havaintojen mukaan mitä enemmän työntekijöitä kontrolloi, sitä vähemmän he toimivat omatoimisesti. Ulkoa asetetut kriteerit karistavat oman järjen käytön,

kehityksen ja innostuksen. Koettu autonomia merkitsee yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja sen säätelyyn (Deci & Ryan 1985a, 111–113). Autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi (Deci & Ryan 2000). Jos toimintaa ohjataan ulkopuolelta tai sitä kontrolloidaan voimakkaasti, kiinnostus tehtävää kohtaan vähenee, kun taas autonomiset toimintatavat lisäävät kiinnostusta tehtävää kohtaan (Deci & Ryan 1985a, 111–113).

Lapsenomainen kiinnostus ja uteliaisuus uusiin asioihin ovat elinikäisen oppimisen suola. Uteliaisuus on vahvimpia sisäisiä motiiveja, ja tätä tunnetta pitäisi vaalia enemmän luokassa. (Haapaniemi & Raina 2014, 88.) Oppilaan uteliaisuus on oppimisen moottori, sillä se synnyttää tiedon – ja oppimisen janon. Uteliaisuus voi auttaa oppilasta löytämään oman intohimonsa, kiinnostumaan älyllisistä ja sosiaalisista tehtävistä. (Sahlberg 2015, 259, 261, 264.) Opettajan on tarjottava oppilaille sellaiset oppimisen työkalut, että tämän kaltainen itseohjautuva oppiminen olisi mahdollista (Bandura 2007, 10). Oppilas ei voi olla kiinnostunut asiasta, josta hän ei ole luonut vielä skeemoja. Opettajan tehtävänä on herätellä kiinnostusta tarjoamalla oppisisällöstä juuri sen verran tietoa, että kiinnostus syntyy. (Lonka 2015, 71, 158.)

Ihmisellä on luontainen tarve kuulua ryhmään, tulla hyväksytyksi ja saada myönteisiä tunteita ryhmässä toimimisesta. Kognitiivisten motivaatiotekijöiden kannalta sosiaalinen ympäristö voi joko luoda sisäistä motivaatiota edistävän tai estävän ilmapiirin. (Deci & Ryan 2002, 7–8.) Koulun on oltava sellainen turvallinen yhteisö, johon oppilaat voivat kiinnittyä ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Sahlberg 2015, 259).

Ulkoisesti motivoitunut suorittaminen on henkisesti kuormittavaa, koska joudumme jatkuvasti huolehtimaan siitä, että huomiomme pysyy oikeassa asiassa. Ulkoisesti motivoitunut henkilö on väsyneempi kuin sisäisesti motivoitunut henkilö suoritettuaan saman tehtävän (Moller, Deci & Ryan 2006, 1029–1036). Sisäisesti motivoituneessa tekemisessä tehtävä vetää puoleensa, joten toiminta ei kuluta niin runsaasti tahdonvoimaa. Koska tahdonvoima kuluu käytössä, tehokkain tapa vahvistaa sitä on paradoksaalisesti kehittää

keinoja, joilla sen käytöltä välttyy. (Martela 2013, 49, 53.) Rubinin (2015, 17) neuvo on tehdä itsehillintää vaativasta toiminnasta tapa.



## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessani tarkastelen luovuutta ja elinikäistä oppimista hyödyntämällä asiantuntemusta oppijan elämänkaarelta aina varhaiskasvatuksesta työelämään. Tutkimukseni lähtökohta on, että luovuus ja elinikäinen oppiminen ovat kehitettäviä taitoja siinä missä muutkin taidot. Kriittinen pedagogiikka toimii tulkintakehyksenä tutkimuksessani. Koulun tehtävää on tarkoituksenmukaista kysyä asiantuntijoilta, jotta voidaan tehdä tulkintoja siitä, minkälainen pedagogiikka sitä voi vaalia.

Tutkimuskysymysten sisältö pysyi tutkimuksen aikana samankaltaisena, mutta ne tarkentuivat tutkimuksen edetessä kuvaavimmiksi. Ne saivat lopulta seuraavan muodon:

1. Kuinka asiantuntijoiden mukaan luovuutta voi tukea oppimisympäristössä ja miten tämä on rinnastettavissa koulukontekstiin?
2. Miten asiantuntijat kuvaavat koulun tehtävän nyt ja tulevaisuudessa?
3. Minkälaisia käsityksiä asiantuntijoilla on opettajuudesta tulevaisuudessa?

## 6 METODOLOGISET VALINNAT

### 6.1 Fenomenografia

Tutkimuksessa on fenomenografinen lähestymistapa, joka edustaa laadullista tutkimusperinnettä. Hakalan (2015, 19-20) mukaan runolliset ja romanttiset tutkijaluonteet hakeutuvat usein kvalitatiivisen tutkimuksen pariin. Tutkijatyypiltäni olen kaikkea muuta kuin tarkkoja ohjeita noudattava perfektionisti, joten laadullinen tutkimus oli minulle huomattavasti mieluisempi vaihtoehto kuin määrällinen tutkimus.

Tarkoitukseni on luoda asiantuntijoiden käsitysten ohjaamana holistinen kuvaus luovuuden ja elinikäisen oppimisen tukemisesta. Tarkoitukseni ei siis ole tutkia, miksi haastateltavat ajattelevat niin kuin ajattelevat, vaan minua kiinnostaa aineistoissa sisältö. (Niikko 2003, 13, 26–29.)

Fenomenografiassa tarkastelun kohteena eivät ole yksilöt vaan heidän käsityksensä. Käsitys ei ole mielipiteen synonyymi, vaan sillä on syvempi ulottuvuus. Käsitukset ilmenevät tutkittavien kokemusten pohjalta. (Niikko 2003, 27–29; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Olen erotellut eri ammattiryhmät aineiston analyysissä toisistaan, vaikka ammattiryhmien väliset erot eivät ole ensisijaisen tärkeitä tutkimukseni kannalta. Eri ammattiryhmiä edustaa niin pieni joukko haastateltavia, että yleistysten luominen ei olisi edes kestävä. Joka tapauksessa kontekstuaalisuuden huomioiminen on fenomenografisissa tutkimuksissa erittäin tärkeää. Eri ammattiryhmissä eri ilmaisut voivat tarkoittaa samoja asioita ja niin myös samat ilmaisut eri asioita. Kontekstuaalisuus liittyy tutkimushenkilöiden tarkkaan valintaan ja kontekstikehyksen tiedostavaan tulkintaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa on tärkeää, että aineisto on joko valmiiksi kirjallinen tai litteroituna selkeään kirjalliseen muotoon. Täten tutkittavien käsityksiä on luotettavampaa ja sujuvampaa tulkita. (Huusko & Paloniemi 2006, 20, 164.)

Tutkimukseni on aineistolähtöinen eli induktiivinen, mikä on fenomenografisille tutkimuksille tyypillistä. Tutkimuksen lähtökohtana ei siis ole teorian tai hypoteesien *testaaminen* vaan tutkimus toteutetaan kerätyn aineiston pohjalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Fenomenografisessa tutkimuksessa suurennuslasin alla on tutkittavien käsitykset ilmiöstä. Tämän vuoksi tutkijan on tietoisesti pyrittävä pitämään hänen omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta syrjässä. Täysin objektiivinen, arvolähtökohdista irtautunut aineiston tulkitseminen ei tietenkään ole realistista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98; Niikko 2003, 24–25.)

## 6.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksessani haastattelin yhdeksää oman alansa ammattilaista, joista olin saanut median ja kirjallisuuden välityksellä kuvan siitä, että heillä olisi annettavaa tutkimuskysymyksieni avaamiseen. Pysin valikoimaan siis mahdollisimman asiantuntevia haastateltavia.

Haastateltavat koostuivat varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, yliopiston ja työelämän asiantuntijoista. Kaksi haastateltavista toimi varhaiskasvatusalalla lastentarhaopettajana. Toinen heistä oli esiopettaja ja päiväkodin varajohtaja. Kolmas haastateltaviin kuulunut opettaja oli matematiikan opettaja, joka oli saanut tunnustusta esimerkiksi Global Teacher Prize-ehdokkuuden muodossa. Hänellä oli kokemusta myös rehtorin ja toimitusjohtajan ammateista. Yliopiston edustajat olivat professoreita, joista molemmat olivat toimineet laitoksen johtajina. Yksityisen sektorin asiantuntijat olivat ammatiltaan toimitus- ja työkykyjohtajia. He olivat aktiivisia vaikuttajia koulun, työelämän tai molempien puolella. Yritysjohtajiin kuului muun muassa vuoden yritysjohtaja, jonka johtama yritys oli saanut Euroopan onnellisimman työpaikan tunnustuksen.

Aloitin tutkielmani teon loppusyksystä 2015. Teoriataustan kirjoitin vuoden loppuun mennessä. Tämän jälkeen siirryin metodologisiin valintoihin. Tätä osiota viimeistelin vielä aineiston keruun ja analyysin jälkeen. Haastattelut suoritin suullisesti ja kirjallisesti keväällä 2016. Olin saanut litteroitua haastattelut toukokuussa 2016. Kesällä analysoin kerätyn aineiston, jonka jälkeen tutkimustyössäni oli puolen vuoden mittainen tauko työkiireiden vuoksi. Joulukuussa 2016 aloitin tulososion kirjoittamisen, jota seurasi pohdinnan ja tiivistelmän luominen. Palasin aikaisemmin kirjoitettuihin lukuihin huomattessani niissä vielä kehityskohteita. Ennen lopullisen version palauttamista lähetin tutkielman tarkastettavaksi tutkimukseen osallistuneille.

Taide ei ole koskaan valmista, vain jätettyä.

Leonardo Da Vinci

### 6.3 Aineiston keruu

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä sen tarjoaman joustavuuden vuoksi (Tiittula & Ruusuvaori 2005, 9). Haastattelu fenomenografisessa tutkimusotteessa painottuu mitä ja kuinka-näkökulmiin (Niikko 2003, 32). Tutkija voi ohjata haastattelua antoisampaan suuntaan ja joustaa haastattelurungostaan, mikäli hän näkee tämän tarpeelliseksi (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34). Haastatteluissa saaduille mielipiteille voidaan pyytää perusteluja, jolloin aineisto saattaa syventyä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 205). Mikäli kysymykset ovat haastateltavalle hämmentäviä tai epäselviä, niitä on haastattelussa vaivatonta tarkentaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75-76).

Haastattelukutsun lähetin sähköpostitse alun perin 17:lle tarkkaan valikoidulle henkilölle. Viestirunko oli kaikille samaa, lukuun ottamatta viestin alkuosiota, jossa selostin haastatteluun kutsuttavalle, miksi kaipaen juuri hänet tutkimukseeni. Kerroin haastattelukutsussa myös kirjallisen haastattelun mahdollisuudesta. Lähetin kolmelle tätä mahdollisuutta hyödyntäneille haastattelukysymykset sähköpostin liitteenä, jotka sain täytettyinä kaikilta heiltä takaisin. Sähköpostin avulla kerätyssä aineistossa etuna on taloudellisuus, sillä aineistoa ei tarvitse erikseen litteroida. Kysymykset on kuitenkin muotoiltava huolellisesti. Olin tekemässä aloittelijanvirheen lähtiessäni liian ripeästi aineistonkeruuseen, liian johdattelevin kysymyksiin. (Valli 2015, 85, 93.) Olin luonut kirjalliseen haastatteluun aluksi liian paljon kysymyksiä. Tämä aiheuttaa riskin suppeammista vastauksista. Haastattelijan tehtävänä ei ole esittää kysymyksiä itsetarkoituksena, vaan kysymyksille on löydettävä perustelu tutkimuksen viitekehystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Kuuden haastateltavan kanssa sovin suulliset haastattelut, ja ne toteutettiin maaliskokuussa 2016 pääkaupunkiseudulla, Tampereella ja Jyväskylässä. Haastattelujen kestot vaihtelivat kahdestakymmenestä minuutista neljäänkymmeneen, ja ne suoritettiin haastateltavien ehdottamissa paikoissa: heidän kodeissaan ja työpaikoillaan. Haastattelun suorittaminen haastateltavan niin sanotulla kotikentällä on hyvä vaihtoehto, sillä tila on haastateltavalle

entuudestaan tuttu ja turvallinen. Haastattelun sijainti ei siis ole merkityksetön asia. Se voi vaikuttaa ratkaisevasti haastattelun onnistumiseen. Meluisuus vaikeuttaa molempien osapuolien tarkkaavaisuutta, mutta niin myös luotettavaa litterointia. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–31.)

Kaikkia haastatteluista edelsi esipuhe, jonka pituus riippui tunnelmasta ja haastateltavan aikataulusta. Esipuheen tehtävänä on luoda miellyttävä ja vapautunut ilmapiiri haastattelijan ja haastateltavan välille. (Eskola & Vastamäki 2015, 32–33.) Minun on helppo puhua vieraiden ihmisten kanssa, enkä ajatellut suorittavani esipuhetta mitenkään tietoisesti. Arvostin myös sitä, jos haastateltava halusi mennä suoraan asiaan.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluista. Ajoittain haastattelu meni hyvin vapaaksi ja ohi aiheen. Yleensä haastateltava palasi aiheeseen omatoimisesti, toisinaan aiheeseen palasimme vasta seuraavan kysymyksen tullen. Aiheeseen kuulumattomat jutustelut rentouttivat haastattelun tunnelmaa, mutta jätin ne litteroimatta aineistosta. Vaikka toisinaan jotkut haastattelut muistuttivat enemmän keskustelua kuin haastattelua, avoin haastattelu ei ollut kuitenkaan kyseessä. Avoimen haastattelun tavoitteena on löytää tavoitteellisesti vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Kuula 2006, 129; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12, 23.)

Puolistrukturoitu haastattelu jakaa tämän tavoitteen, mutta sen lisäksi haastattelun taustalla toimii valmis kysymyspatteristo. Kysymysten teemat olivat kaikille haastateltaville samat, mutta käytetty terminologia vaihteli haastateltavan kontekstin mukaan.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja analyysi toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Analysoituani haastatteluista, kysymykseni muotoituivat aineiston perusteella selvemmiksi ja erityishuomioni kohdistui tutkimustehtävän kannalta olennaisiin teemoihin. (Hakala 2015, 20.)

## 6.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi noudattaa laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Tulkinnan ja päättelyn avulla edetään empiirisestä tiedosta kohti käsitteellisempää ymmärrystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineiston analysoinnilla ei pyritä köyhdyttämään kerättyä aineistoa (Hakala 2015, 45). Tutkimuksen kulkuun sisältyy jatkuva oman toiminnan reflektointi. Aineiston kokonaisuus hahmottuu vähitellen analyysin edetessä ja varsinaiset tutkimuskysymykset elävät tutkimuksen edetessä. Fenomenografisessa analyysissä on neljä eri vaihetta. (Niikko 2003, 32–33.)

Fenomenografinen analyysi alkaa litteroidun aineiston läpilukemisella. Etsiessäni merkityksellisiä ilmauksia, pidin tutkimuskysymykset esillä, jotta itse tutkittu ilmiö pysyi kirkkaana mielessäni. (Niikko 2003, 33.) Alleviivaamalla tutkimuskysymyksiini vastaavat ilmaukset, tein samalla aineiston karsintaprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Ilmaukset, jotka olivat oivaltavia, mutta tutkimuksen kannalta epäolennaisia, keräsin varmuuden vuoksi tiedostoon, joka koostui käyttämättömistä, käyttökelpoisista lainauksista. Fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen ei yleensä kuulu sen tutkiminen, kuinka edustavia eri kategoriat ovat, mutta havaitsin jo varhaisessa vaiheessa, että tietyt ammattiryhmät viljelivät runsaasti samankaltaista retoriikkaa.

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelystä

Ympäristön virikkeellisyys (L. J.)	VIRIKKEELLISYYS
Perinteinen luokkahuonemalli ei palvele luovuutta (L. J.)	
Ympäristö pitää rakentaa niin, että siinä voi leikkiä, tutkia, liikkua ja ilmaista itseään (S. M.)	
Ympäristö, joka ei ole liian valmis (S. J.)	
Pihapedagogiikka (S. J.)	
Luovuuden pitää olla ympäristössä jatkuvasti läsnä (S. T.)	

Analyysin toisena vaiheena on ryhmittely, jossa alkuperäinen aineisto käydään läpi tarkasti etsien siitä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samankaltaisuudet ryhmitellään ja yhdistetään ryhmiksi tai teemoiksi. Fenomenografiassa näitä kutsutaan merkitysyksiköiksi. Ryhmittelyn jälkeen merkitysyksiköt nimetään niitä kuvaavilla käsitteillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Niikko 2003, 34.)

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan erikseen ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tutkimuksen kannalta olennaiset merkitysyksiköt erotellaan erikseen ja niiden perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113; Niikko 2003, 36.)

Neljännessä vaiheessa kategoriat yhdistetään ylemmän tason kategorioiksi, joita kutsutaan myös kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorian luominen vaatii teoreettista ymmärrystä käsitellystä ilmiöstä. Kategoriat ilmentävät tutkittavien käsityksien merkityksiä. Tämä tarkoittaa luonnollisesti sitä, että kuvauskategorian luominen on tulkintaa, joten joku toinen tutkija saattaisi tulkita käsityksen eri tavalla. Kuvauskategorioita esiteltäessä on tärkeää liittää näkyville suoria lainauksia. Näin lukija pysyy kärryillä siitä, miten kuvauskategoriat ovat luotu lainausten pohjalta. (Niikko 2003, 36–37, 39.)



## 6.5 Eettisyys

Tutkimukseni eettisyyttä on syytä tarkastella etenkin tutkittavien anonymiteetin näkökulmasta, sillä sitä ei ole. Puhun tulososiossa haastateltavista heidän omilla nimillään. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdiskelin, ovatko suorat tunnistetiedot välttämättömiä. Tulini siihen tulokseen, että ne parantavat tutkimuksen luotettavuutta, eivätkä kyseenalaista tutkimuksen eettisyyttä. Suorien tunnistetietojen hävittäminen on tutkimuksen teossa pääsääntö, mutta ei välttämättömyys. Sovin haastateltavien kanssa suullisesti suorien tunnistetietojen käytöstä. Lähetin haastateltaville lopullisen version tutkielmastani sähköpostitse varmistaen, voinko käyttää heistä suoria tunnistetietoja.

Tunnisteelliset tutkimusaineistot ovat kyseenalaisia tutkijan rikkoessa niiden myötä lakia tai tutkimuseettisiä periaatteita. Etenkin silloin, kun tutkittavista puhutaan heidän omilla nimillään, tutkittavat on tuotava julkaisussa ilmi kunnioittavaan sävyyn. (Kuula 2006, 107, 109–110, 208.) Tämä oli minulle helppoa, sillä kunnioitin tutkittaviani jo ennen aineiston keruuta.

Sähköpostiviestillä lähettämässäni haastattelukutsussa kerroin tutkittaville, mistä tutkimuksessa on kyse luvaten kunnioittavani tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkittavat olivat tutkimuksessa vapaaehtoisesti, eikä heitä painostettu osallistumaan. (Kuula 2006, 102, 107.) Kunnioitin henkilöiden valinnanvapautta niin, etten lähettänyt muistutusviestiä, mikäli vastausta haastattelukutsuuni ei kuulunut.

Tein haastateltaville selväksi, että haastattelu nauhoitetaan, jotta se on helpompi litteroida. Lupasin lähettää heille linkin julkaisuun tutkielman valmistuttua. Litterointivaiheessa pyrin huolellisuuteen. (Kuula 2006, 111, 129, 208.) Kunnioitin litterointivaiheessa haastateltavien esittämiä toivomuksia. Muutin esimerkiksi haastatteluita kirjakielisemmiksi, mikäli tutkittavat sitä erikseen pyysivät.

Tutkimusaineistot ovat tarkoitettu vain tutkimuskäyttöön, eikä aineistoa saa luovuttaa ulkopuolisille tahoille. Jos haluaisin käyttää keräämäni aineistoa

myös jatkotutkimuksissa, minun olisi kysyttävä tutkittavilta siihen lupa. Sen sijaan anonymisoitua aineistoa saa käyttää henkilötietolain mukaan myös muihin tutkimuksiin, vaikka sitä ei tutkittaville olisi kerrottu aineistonkeruun yhteydessä. (Kuula 2006, 115, 116.)

Haastattelukysymysten muotoilu on eettinen kysymys. Keskustelin tutkittavien kanssa teemoista, joista tiesin heidän osaavan puhua. Tarkoitukseni ei ollut saada heitä kiinni siitä, etteivät he osaa vastata johonkin kysymykseen. Kysymysten selkeys on tutkijan vastuulla. Haastattelu ei ole kuullunymmärtämisen koe. Epäselvät, vaikeaselkoiset kysymykset voivat tehdä haastateltavan epämukavaksi, hämmentyneeksi ja tietämättömäksi. (Patton 2002, 361; Eskola & Vastamäki 2015, 33.)

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Käsittelen tässä luvussa vastauksia tutkimuskysymyksiini avaamalla analysoimastani aineistosta nousseita kategorioita. Seuraavissa luvuissa en puhu enää kategorioista, mutta ne jäsentävät tekstin runkoa. Havainnollistan kuitenkin lukijalle kategorioita tummennuksin. Kaksi ensimmäistä lukua ovat lainauspainotteisia ja toisistaan riippumattomia. Kolmas luku on synteesi kahdesta ensimmäisestä luvusta.

Asiantuntijoiden käsityksien pohjalta olen luonut kuvauskategoriat Luova oppimisympäristö ja Koulun tehtävä. Ensimmäisessä luvussa tarkastelen, minkälaisista tekijöistä luova oppimisympäristö koostuu ja miten luovuutta johdetaan. Koska luovuuden johtamisessa varhaiskasvatuksesta yritys-elämään, on tutkimustulosten mukaan samoja lainalaisuuksia, käytän lukijaa helpottaakseni opettajasta ja esimiehestä samaa käsitettä: luovuuden johtaja.

Toinen luku käsittelee koulun tehtävää. Asiantuntijoiden käsitysten mukaan koulun tehtävänä on opettaa oikeudenmukaisuuden ideaaleja ja kasvattaa oppilaat yhteiskunnan jäseniksi. Opettajuus murroksessa-alaluvussa esittelen asiantuntijoiden käsitykset opettajuuden muuttuvasta roolista koulussa. Kolmannessa luvussa teen johtopäätöksiä poikkitieteellisesti yhdistäen merkittävimpiä tutkimustuloksiani jo olemassa olevaan kirjallisuuteen.

## 7.1 Luova oppimisympäristö

Ennen kuin voidaan pohtia, mistä luovuutta tukeva oppimisympäristö koostuu, on keskusteltava aineiston kanssa siitä, mitä on luovuus. Kasvatusalan ammattilaiset puhuivat luovuudesta yritysjohtajia enemmän toimintana, kun taas yritysjohtajilla painopiste oli luovassa ajattelussa. Kasvattajille luovuutta olivat toiminnalliset opetusmenetelmät ja itsensä toteuttaminen, yritysjohtajille asioiden uudenlainen yhdistely ja jäsentely. Toki vastaukset ovat sidoksissa kontekstiin, jossa haastateltavat ovat kysymykseen vastanneet, joten yleistyksiin on suhtauduttava kriittisesti (Laine 2015, 30).

Lapselle luovuutta on kaikki toiminta, missä lapsi voi toteuttaa itseään. Ensimmäisenä mieleen tulee varmasti monelle eri taiteen lajit, kuten musiikki, kuvataide ja draama, mutta myös leikkiessään lapsi kehittää luovuuttaan jatkuvasti. (Sara Meurman)

Lapsen oma taide on luovaa, välillä haurasta ja välillä rohkeaa. [...] Luovuutta voi oppia lapsilta, lasten tarinat ja leikit pursuavat upeaa luovuutta. Luovuus on myös vuorovaikutusta ja sen taidon harjoittelua niin aikuisilla kuin lapsillakin. (Saija Juusti)

Se on kuuntelua, haastamista, törmäyttämistä ja uudenlaista asioiden yhdistelyä. (Jyri Juusti)

Yleisesti aina ajatellaan [...] että ku puhutaa luovuudesta, [...] luodaan niin ku tyhjstä jotain uutta. Mutta kyl mä uskon, että ihan tosi merkittävä luovuuden määre on niin ku se, että osaa yhdistellä eri, onks se sitte toimialoja tai eri puolilta. [...] Ja se on niin ku tietyllä tavalla aliarvostettu luovuuden alue. [...] Niin ku jäsentelysynteesi eri puolilta olevista asioista ja sit sitte niin ku uuden luominen. (Tuomas Syrjänen)

Tuomisen mukaan luovuus on haluun perustuva toimintatapa. Hänen mukaansa ihmisen halutessa tehdä asioita eri tavalla, paremmin, hän on automaattisesti luova. Luovuus vaatii ideoinnin lisäksi myös idean esilletuonnin ja toteutuksen. Voidaankin sanoa luovuuden olevan tasapainoilua divergoivan ja konvergoivan ajattelun välillä.

Mä näkisin ihan niin ku tavallaa funktionaalisesti, et luova ajattelu on sellasta niin ku tasapainotteluu sellasen niin ku hajauttavan ja kiteyttävän ajattelun välillä. [...] Ja luovuus on nimenomaan siis kykyä vaihdella sen hörhöilyn ja sen tavallaan niin ku toimeenpanevan ajattelun välillä. [...] Niin ku kaikki tuntee sen tyyppin, joka on perjantai-iltana pubis, jol on seittemäntoista uutta hanketta ja sit koskaan mikään niistä ei toteudu. Niin se ei oo niin ku kauheen luovaa vielä, vaan vast sit, ku niistä ideoista alkaa tulla todellisuutta. (Lauri Järvilehto)

Luovuus on sitä, että pyrkii näkemään asiat eri tavalla ja uskaltaa myös toteuttaa sen ajatuksen, minkä on niin ku nähny jossain tai mikä on tullu niin ku mieleen. Ettei vaa oo sellasta [...], et täs ois niin ku tää idea, et ku joku älyäis tulla kysymää. (Tiina Silander)

### 7.1.1 Viihtyisyys, virikkeellisyys ja tarkoituksenmukaisuus

Asiantuntijoiden mukaan luovan ympäristön lähtökohtana on, että tila on **viihtyisä**. Henkilön pitää tuntea olonsa siellä turvalliseksi, innostuneeksi ja luontevaksi. Ympäristön suunnittelussa pitää ottaa huomioon ympäristön **tarkoituksenmukaisuus** suhteessa oppimistavoitteeseen. Luovaan ryhmätyöskentelyyn on tarkoituksenmukaista, että työskentelijät ovat toisiaan lähellä, kun taas puhelun soittamiseen optimaalinen tila voi olla pelkistetty puhelinkoppi.

Et tommonen on hyvä, et ollaa tiiviissä nipussa keskenään, et saadaa muista jotai inspiraatioo. Sit taas, jos pitäs ite kirjottaa jotai yksin nii mä oisin mielelläni kotona työhuoneessa sillein, et mul on vaa pino. Silloi ku mä oon tehny kirjoi, nii mul on ollu lähdekirjallisuus sellasina valtavina, korkeina torneina. [...] Mun ei tarvi ku ton verran nojata eteenpäin, nii mä saan siitä heti jonku kirjan esiin. Niin se taas toimii hyvin, et mahdollisimman pelkistetty ja simppele ympäristö. Ja sit tota, jos pitää just vaikka soittaa jotai puheluita, nii ideaali ois puhelin koppi. (Lauri Järvillehto)

Asiantuntijoiden mukaan ympäristön ruohonjuuritasoon keskittyminen on merkittävämpää kuin luovan yrityskulttuurin trendien seuraaminen. Mikä tahansa ympäristö voi Tuomisen mukaan tukea luovuutta, kun ympäristön perusasiat ovat kunnossa ja ihmiset tuntevat olonsa siellä hyväksi.

Mielestäni mikä tahansa ympäristö. Vastustan sellaista ajattelua, että luovuus tapahtuisi joissakin omissa tiloissa, joissa on fatboy lattialla. Mielestäni ulkoilma on hyvä. Kirjakauppa on hyvä. Mutta tavallinen neuvotteluhuonekin on hyvä. [...] Missä ihmisissä tuntuu jollakin tavalla luontevalta, innostuneelta, hyvältä. [...] Mielestäni tärkeitä asioita ovat ihan sen kaltaiset, että mikä siellä on akustiikka, mikä siellä on ilmanvaihto, mikä on niin kuin viihtyvyys. [...] Hyvä luova tila on semmoinen, missä ihmisillä on hyvä olla. Uskon sen kaltaiseen enemmän kuin joku voisi sanoa, että joku epämiellyttävyyden voisi olla niin kuin luovuutta. Se saattaa hetkellisesti olla, että vähän järkyttää tai muuta, mutta pidemmän päälle, uskon ihan perusasioihin. (Saku Tuominen)

On turha hankkia Vallilan pöytäliinaa ruokapöydän päälle, mikäli pöytä ei pysy pystyssä. On keskityttävä perusasioihin. **Turvallisuus** on luovuuden kivijalka. Kuten Tuominenkin mainitsee, aktiivisia tunteita herättävä (De Dreu, Baas, Nijstadet 2008, 753) epämiellyttävyyden voisi hetkellisesti tukea luovuutta, mutta pidemmän päälle tämä ei ole kestävä. Kun lapsella on turvallinen olo, hän uskaltaa kokeilla ja kehittyä.

Tärkeintä luovuutta ruokkivassa toimintaympäristössä on se, että se on hyvä ja turvallinen paikka lapselle kasvaa. Lapsi voi rauhassa tehdä virheitä, ilman että

häneen kohdistuu suuria paineita epäonnistumisesta. Lapsen onnistumisista iloitaan yhdessä. (Sara Meurman)

Ilman riittävää turvallisuuden ja hallinnan tunnetta on vaikea uskaltautua uuteen. Toisaalta olen nähnyt senkin, että ilman riittävää pakkoa ei muutoksen tielle lähdetä. Joku sanoi, että hyvä esimies vie porukkansa aina kaaoksen reunalle, mutta ei ihan kaaokseen asti. Tämä on siinä mielessä tärkeää, että kenenkään ei saisi antaa muuttuvassa maailmassa antaa pitää päätään pensaassa. Siinä voi käydä niin, että kun se pää on kyllin kauan pensaassa ollut, saattaa osaaminen rapautua, hallinnan tunne hävitä ja työmarkkinakelpoisuuskin huvia. (Jyri Juusti)

Luova ympäristö on **virikkeellinen**. Järvilehto havainnollistaa omakohtaisen kokemuksensa avulla, kuinka suuri vaikutus ympäristön sisustuksella voi olla työnteon tehokkuuteen ja oppimiseen. Kouluoppimisen kontekstissa virikkeellisyys on tarkoituksenmukaista oppilaiden oppimiselle.

Virikkeellinen. Tää toimisto on must hyvä esimerkki. Ku me tultii tähän, me oltii kaks kuukautta. Täs oli valkoset seinät, ja pöydät keskellä ja äijät siin tavallaa nipussa yhdessä. Et siel ei ollu mitää muuta katottavaa, ku tietokone ja toisen lärvi. Ja sit se oli vähä sellanen, et ei oikee huvittanu tulla tänne ja näin. Sit me rempattiin tossa vuoden alussa sillein [...] pantii seinille kaikkii Teräsmies-julisteit, kaikkee tost Gamestopista [...] Batman-nukkei ja tollasii sinne. Ja sit käytti ostaa sit tommonen Nintendo tonne, ja telkkari ja sisustettii. [...] vähä huonekasveja ja muuta, ja sit yhtäkkii siit ympäristön muutoksest synty iha tosi hyvä niin ku draivi tänne. [...] Semmonen luokkahuone, jos on seinät paljaana ja istutaa riveissä nii se on niin aivan murhaava niin kun ihmisen ajattelulle, luovuudelle, ja sit niin paradoksaalista, ku se on niin oppimiselle. (Lauri Järvilehto)

Aivoille kannattaa antaa uusia, vaihtelevia ja haastavia virikkeitä, jotta mieli pysyy joustavana. (Huttu & Wasenius 2016, 54). Rossin mukaan vaihtelevat menetelmät innostavat oppilaat uudelleen koulunpenkille janoten uuden oppimista.

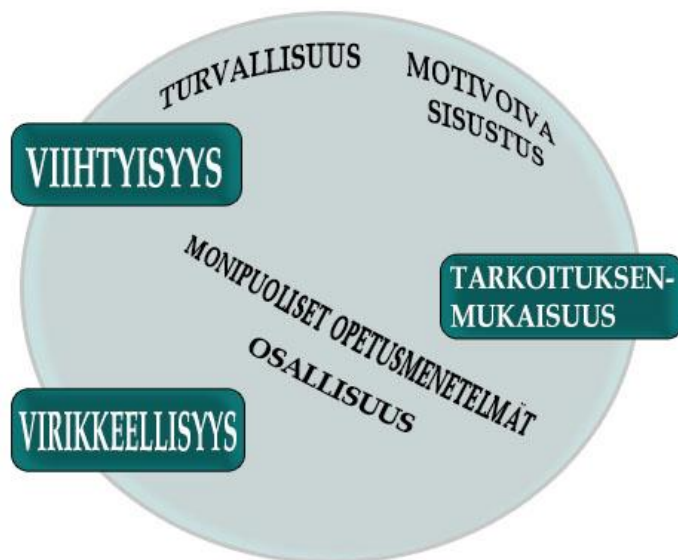
Vaihtelevat menetelmät. Koska ihmiset oppivat erilailla, niin se antaa kaikille mahdollisuuksia. Ja jotenkin se luo sitä ilmapiiriä, [...] että se on innostavaa. Lapset eivät oikein tiedä. He tietävät kyllä, että on näitä peruslaskutehtäviä ja niitä tehdään. Mutta sitten he tietävät kanssa, että nyt on jotain, mitä odottaa, että on tulossa. (Maarit Rossi)

Virikkeellisessä ympäristössä lapsilla on mahdollisuus liikkua ja osallistua tilan suunnitteluun. Varhaiskasvattajat toivat esille tilan keskeneräisyyden vaikutuksen luovuuden tukemiselle. Aikuinen luo puitteet luovalle toiminnalle, mutta ennalta suunnitellusta joustaminen voi johtaa jopa paremmille oppimisen urille.

Et semmone tila, jos on varaa liikkua. Siis Maarit Korhonenhan on tehny näit hienoi, et se on hakenu kierrätyskeskuksest näit sohvaryhmiä ja muita. (Lauri Järvilehto)

Luovuuteen ja oppimiseen innoittava ympäristö on monipuolinen ja joustava. Ympäristöä on helppo muuttaa tarpeen mukaan. Hyvin rakennetussa ympäristössä lapsella on mahdollisuus leikkiä, tutkia, toimia, liikkua ja ilmaista itseään. Lapset voisivat myös olla itse osallisia ympäristön suunnittelussa. (Sara Meurman)

Ympäristö, joka ei ole liian valmis lisää lapsen luovuutta. Pihapedagogiikkaa parantaaksemme raahasimme pihalle tukkeja, vanhoja pöytiä, pöydän levyjä ja katsoimme mitä tapahtuu. Pian pihalle syntyi merirosvolaiva ja liukumäki. Lapset eivät kaivanneet ollenkaan perinteisiä lelujaan. (Saija Juusti)



KUVIO 1. Luovan ympäristön tekijät asiantuntijoiden mukaan

Luova ympäristö on viihtyisä, virikkeellinen ja tarkoituksenmukainen. Motivoiva sisustus riippuu kokijasta ja oppimistavoitteesta. Joku viihtyy ja virittyy paremmin jalkapallojulistien keskellä, toinen sisustuslehden mukaisessa tilassa. Sisustuksen on oltava kuitenkin tarkoituksenmukainen eli yhteydessä haluttuun oppimistavoitteeseen. Jalkapallotoimittajaa ensimmäinen esimerkki voi motivoida tarkoituksenmukaisemmin kuin toinen. Kun turvallisuuden tunne vaikuttaa merkittävästi viihtyisyyteen, kokemus osallisuudesta ja monipuoliset opetusmenetelmät ovat yhteydessä viitsimiseen eli halun toimia. (Kuvio 1.)

## 7.1.2 Luovuuden johtaminen

Jos ajatellaan, että minunkin kirjoissani luovuus on halu tehdä eri tavalla, paremmin, niin silloin luovuuden johtaminen on halun johtamista. Että millä tavalla ihmiset saadaan haluamaan sitä, että on kiva tehdä asioita eri tavalla paremmin. [...] Luovuudessa on jollakin tavalla kyse innostuksen johtamisesta. Vastustan sellaista mallia, että luovuuden huippukohta on, kun väsyneet ihmiset menevät post-it -lappujen kanssa ideoimaan. Luovuus ei voi olla sellaista, mikä tapahtuu ensi lokakuussa tiistaina ja keskiviikkona, kun on luovuuspäivä. (Saku Tuominen)

Luovuuden johtaminen on halun johtamista, jota Tuominen kuvaa myös innostuksen johtamisena. Kun kyse on halusta olla luova, opettajan tehtävänä on luovuuden *markkinointi* oppilaille niin, että he pitävät luovuutta merkityksellisenä. Luovuuden pitäisi olla arjessa jatkuvasti läsnä, eikä vain esimerkiksi yrittäjyyskasvatus-teemapäivinä. Opettajan tai esimiehen roolina on selittää ja ohjata luovaa prosessia.

Varmaan selittää aika syvällisesti, mistä luovuudessa on kysymys ja tunnistaa, mistä luovuudessa ja luovuuden johtamisessa on kyse. (Saku Tuominen)

Aikuinen myös ohjaa lasta luovan toiminnan teknisessä osaamisessa ja sen harjoittelussa. (Sara Meurman)

Asiantuntijoiden mukaan luovuuden johtajalla on oltava kontrolli siitä, mitä luovassa toiminnassa tapahtuu. Päämäärätön luova työskentely ei johda parempiin oppimistuloksiin kuin perinteinen, opettajajohtoinen transmissiopedagogiikka. Oppimisympäristöön on rakennettava selkeät toimintamallit, jotka mahdollistavat ryhmän hiljentämisen, kun sellaiselle on tarvetta. Näin luovuutta kyetään ohjaamaan vaivattomammin ja innostavammin entistä parempaan suuntaan.

No kyllä minä silti itseni näen semmoisena, että tiedän, mitä siellä luokassa tapahtuu. Että olen käyttänyt esimerkiksi semmoista. Taas, jos ajatellaan, et kun olen aloittanut kauan kauan sitten. Silloin ei saanut kuulua luokasta ääntä. Silloin tiesi, et siellä on niin kuin kontrolli. Se oli niin kuin tämmöinen hyväksyttävä asia. Että onneksi tänä päivänä niin kuin sitä ääntä ja liikettä saa tulla. Mutta sitten, jos sinne tulee tilanne, et ne ovat ihan hirveän innoissaan. Ja sit kuitenkin tiedän, et minun täytyy saada joku asia vedettyä yhteen, että he pysyvät tavallaan siinä. Ohjaan sitä ajatusta ja sitä, että mihinpäin mennään. Niin minulla voi olla niin yksinkertainen, että opetan heidät siihen, että sanon luokassa "3, 2, 1, 0". Kaikki tietävät. Nyt on minun vuoroni. Että sinun täytyy rakentaa sinne semmoisia toimintamalleja, ettei siellä tapahdu niin, että huudat siel että: "hiljaa!" Ihan sama, miten rakennat ryhmiä, etteivät ne aina blokkiudu samoiksi. Ei sekään ole niin kuin luovaa. Ja sitten kuitenkin heille tulee se ikä, että vähän he ujostelee. Mut jos kaiken rakennat niin kuin alusta alkaen, niin se ikään kuin kuuluu siihen opetukseen. [...] Se on ryhmänhallintaa kanssa. (Maarit Rossi)



Luovuuden johtajan on muodostettava toimivia ja vaihtelevia ryhmiä, joissa ryhmän toiminta perustuu kaikkien jäsenien merkittävään panokseen. Hyvällä tehtävänannolla ja rajauksella voidaan vaikuttaa siihen, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toistensa asiantuntemusta.

No esimiehen rooli on niin ku auttaa ymmärtämään se laatikko, hiekkalaatikko, missä, niin ku ne boksen rajat, niin ku missä toimitaan. Ja auttaa niin kun ymmärtämään, auttaa tota jäsentää sitä juttua, auttaa ajattelemaan, tän tyyppisiä asioita. Et ei välttämättä sano, mikä on oikein tai väärin [...] Et jos aikasemmin ajatellaan, et esimiehen rooli on ollu niin ku sanella, että tässä on suunta ja tässä on tekeminen, että teet näin. Niin kyl se enemmän on niin, että piirretään niin ku boksen rajat ja sitte. Ja sit ehkä vielä niin, et esimies koittaa kattoo ne boksen rajat niin, että ne boksen rajat osuu nätisti toisten kanssa yhteen. (Tuomas Syrjänen)

Yhteistoiminnalliset menetelmät ovat usein kaottisia ja ryhmän sisäinen työnjako saattaa näyttäytyä kaikkena muuna kuin tasaisena. Opettajat tarvitsevat tukea ja lisäkoulutusta ryhmätyöskentelyn ohjaamiseen.

Yhdessä tekeminen on myös tärkeää, mutta se on jotakin muuta kuin hätäisiä ryhmätöitä ilman tavoitetta. Minä olen itse erilaisissa koulutuskuvioissa viime vuosina arvostanut mahdollisuutta tehdä ihan yhden hengen ryhmätöitä. (Jyri Juusti)

Jo 2000-luvulla olin varma, et tämä suuri muutos tapahtuu matematiikassa. Niin se ei tapahtunut. Niin nyt odotan tätä seuraavaa jännityksellä. Meillä on hienot opsit, mutta miten se sitten jalkautuu. Ettei käy niin kuin silloin aikoinaan, kun tuli ne ryhmätyöt. Niin ei ollut kuitenkaan sellaista struktuuria eikä opettajakuntaa harjoitettu siihe tarpeeks. Et tavallaa surullisenkuuluisia, että yksi tekee ja muut istuvat. (Maarit Rossi)

Luovuuden johtamisessa **esimerkin voimalla** on suuri merkitys. Johtaja osoittaa mallin muille uskaltautumalla epämurkavuusalueelleen, vaikkei aina onnistuisikaan. Hän luo omalla toiminnallaan mallin, johon muut samaistuvat. Terve suhtautuminen epäonnistumisiin on tärkeää ja niistä on hyvä puhua avoimesti. Luovuuden johtajan on oltava utelias, kannustava ja innostava, mikäli näitä samoja ominaisuuksia voi vaatia johdettavilta.

Esimerkin voima on tärkeä. Pitää olla utelias ja puhua asiakkaiden ja toimintaympäristön muutoksista ja pohtia myös niitä pieniä viestejä, jotka voivat kertoa jostakin isommasta tulevaisuuden ilmiöstä. Samalla pitää olla juurevasti kyllin hyvin kiinni työn arjessa. (Jyri Juusti)

Pyrimme siis siihen että opetamme lapsille, että harjoittelu tekee mestarin, epäonnistumiset kuuluvat arkeen jokaiselle meistä. Toimimme itse mallina lapsille ja puhumme rohkeasti lasten kuullen myös omista epäonnistumisistamme. Keskustelemme esim. vaikeudesta herätä aamulla ja kiukuttelusta myös aikuisen näkökulmasta. Aikuinenkaan ei aina osaa kaikkea. (Saija Juusti)

Et jos opettaja on aina se kaikkietävä ja aina ihan kaiken osaava, niin oppilashan pyrkii aika paljon samaistumaan siihen toimintatapaan toimia ja toimintakulttuuriin. Mut jos opettaja pyytää apua toisilta kolleegoilta ja

oppilailtakin. Ja pystyy ihan niin ku nostaa käden välillä pystyyn, et nyt ihan niin ku mokattii, et eihän sen näin pitäny mennäkää. (Tiina Silander)

Aikuisen omalla innostavalla esimerkillä on myös suuri merkitys lapsen motivaation kannalta. (Sara Meurman)

Asiantuntijoiden mukaan luovassa toiminnassa yksilölle on jätettävä runsaasti liikkumatilaa ja tämän rajoittaminen heikentää luovuutta. Pinkin (2009) mukaan ihmisluontoamme on uteliaisuus ja itseohjautuvuus. Hänen mukaansa liika ohjaaminen muokkaa perusasetuksemme passiivisemmiksi. Luovan työskentelyn on oltava tavoitteellista toimintaa, jossa on selkeä, yhteinen tavoite. Liikkumatila tuo mukanaan vapauden, mutta niin myös vastuun. Autonominen työskentely merkitsee tietoisien valintojen mukaan toimimista ja se vaikuttaa positiivisesti yksilön asenteeseen oppimistilanteessa. (Pink 2009, 89-90.)

Päiväkodissa on perinteisesti aina painotettu luovuutta, silti juuri aikuiset ovat sen kasvua estäneet välillä kaikin teoin. (Saija Juusti)

No lapsethan on lähtökohtaisesti uteliaita. Silloin lapsille pitäis antaa enemmän tilaa siellä koulussa. Et paljon puhutaan siitä, että oppilaan pitää olla mukana oppimisprosessissa ja aktiivisena toimijana, mut jotenkin se tuntus, että meillä on aika pitkälti määritelty ne, että mitä opiskellaan, milloin opiskellaan, et koulukirja ja opettajahan niitä määrittää. Mut sit jos olis just sellasia paikkoja, et mä oon intohimoisen kiinnostunut hamstereista. Nii mitenkä sen vois tuoda siihen oppimiseen mukaan, vaikka jossai projektissa tai muuten. Että tavallaan niitä oppilaitten kysymyksiä otettas enemmän käsittelyyn ja annettas sille tilaa, ku se, että meil on nyt tää oppikirja ja meiän pitää käsitellä tää aukkotehtävä tällä tunnilla. Et uskallettas siihenkin heittäytyä. Et okei mikäs se sateenkaari oikeesti onkaan? [...] Lapsillahan poukkoilee niitä kysymyksiä. (Tiina Silander)

Ei siitä tuu yhtää mitään [...] että olla vaa niin ku [...] vapaassa ympäristössä ilman, et on mitään tavoitteita, vaan kyl se vaatii jonkun niin kun tavoitteen, jonkun maalin, jonkun deadlinen, jonkun ongelman, joka pitää ratkasta. Ja sit siinä tietyl tavalla pitää olla sit liikkumatilaa, vapautta, vastuuta. (Tuomas Syrjänen)

Esimiehen pitää luottaa, puuttua, selkeyttää ja sietää. Pitää antaa selkeitä tavoitteita ja tilaa pyrkiä niihin. [...] Tarvitaan selkeät ja kovat tavoitteet. Pitää olla vapautta ja vastuuta, rentoutta ja naurua. (Jyri Juusti)

Asiantuntijoiden mukaan luovuus vaatii aikaa. Lukuisat tutkimukset tukevat tätä väitettä. Wiethin ja Zacksin (2011, 394-395) tutkimuksen mukaan vuorokaudenaika vaikuttaa yksilön luovuuteen. Heidän tutkimustuloksiensa mukaan aamuvirkut ovat oivaltavimmillaan illalla, kun taas yökukkujat aamulla. Syy saattaa olla mielen vaeltamisessa, jonka jälkeen ihmisen ajattelu on luovempaa. Luovuuden näkökulmasta haastavaan tehtävään kannattaa

lämmittelä unelmointiin innostavilla tehtävillä. (Baird, Smallwood, Mrazek, Kam, Franklin & Schooler 2012, 1120–1121.)

Aikuinen antaa tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja luovuudelle [...] Lapsiin kohdistetaan jo varhain paljon odotuksia, ja koska nyky-yhteiskunnassamme ihannoidaan tehokkuutta, saattaa tuntua siltä, että ihmiseksi kasvaminen on sopimattoman hidasta. Terveeseen kehitykseen ei kuitenkaan löydy oikotietä. Aikuisen olisikin tärkeä antaa lapsen luovuudelle aikaa, jotta hän voisi kehittyä parhaimmaksi versioksi itsestään. (Sara Meurman)



KUVIO 2. Luovuuden johtaminen asiantuntijoiden käsityksien pohjalta

Pähkinänkuoressa luovuuden johtajan on innostettava johdettavansa luovuuteen. Tähän vaikuttaa vahvasti hänen oma esimerkkinsä siitä, miten suhtautua epäonnistumisiin ja kokeiluihin. Luovuuden johtajan tehtävänä on luoda tavoitteellisia tehtävänantoja, jotka jättävät reilusti liikkumatilaa. Hän ohjaa työskentelyä eteenpäin tarjoten työskentelijöille vinkkejä ja virikkeitä. (Kuvio 2.)

## 7.2 Koulun tehtävä

Norrenan (2015, 89) mukaan koululla on tunnetusti kaksi perustehtävää: tasapainoisten yksilöiden kasvattaminen ja veronmaksajien tuottaminen yhteiskunnan tarpeisiin. Koulun tehtävät, jotka sain luotua asiantuntijoiden käsitysten pohjalta, olivat hyvin samankaltaiset kuin Norrenalla, vaikka tutustuin hänen kirjallisuuteensa vasta tutkimustulososion kirjoittamisen jälkeen.

Tutkimustuloksien mukaan koulun tehtävänä on vaalia oikeudenmukaisuuden ideaaleja ja kasvattaa oppilaat yhteiskuntamme jäseniksi. Edellä mainittuun tehtävään liittyy muun muassa erilaisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen. Tuloksien mukaan jälkimmäiseen koulun tehtävään sisältyy yleissivistävän pohjan tarjoaminen ja metakognitiivisten taitojen opettaminen.

## 7.2.1 Oikeudenmukaisuuden ideaalien vaaliminen

Koulun on vaalittava oikeudenmukaisuuden ideaaleja. Eri alan edustajat hyödynsivät eri käsitteistöä pitkälti samoista asioista. Professorit käyttivät käsitettä **tunnustuksen pedagogiikka**, varhaiskasvatuksen **rakkauden pedagogiikkaa**, yrityselämän puolella paljon viljelty käsite oli **merkityksellisyys**. Sanoma kuitenkin kaikilla oli sama eli koulun pitää antaa kasvavalle yksilölle kokemus siitä, että hänellä on merkitystä muille juuri sellaisena kuin hän on. Asiantuntijoiden mukaan koulun on kehitettävä oppilaiden kykyä tunnistaa ja arvostaa erilaisuutta.

Ja sit tietysti kasvatussuhde on kaiken lähtökohta. Ja siihen kuuluva arvostus ja tunnustus ja kunnioituksen antaminen varttuville ihmisille. Se on tietysti sitä ontologista perustaa, ihan tämmönen niin ku tunnustuksen pedagogiikka. Siitä kaikki lähtee. Vaikka ei pystys edes rakastamaan opettajana oppilaita, niin täytyy arvostaa. [...] Siis lähtee ihan siitä ajatuksesta, että miten kasvatussuhde ja kasvatustoimet luo jotain sellaista perustavaa, jota vois sanoa empatian kehittämiseksi. Ja silloin kaikki kysymykset koodaamisesta, digitalisaatiosta, robotisaatiosta, asettuu toissijaisiksi. Ne on välineitä. Et nyt ku me puhuttaa yleisesti kasvatuksista, niin me aletaan puhua välineistä. Me puhutaan koulujen koodaamisesta ja robotisaatiosta ja siitä, että ollaan huolissaan siitä, että ollaaks me jälkeenjääneitä, ku meil ei oo vielä tää teknologinen kehitys edennyt jonkun utopian mukaan. Ne on toissijaisia kysymyksiä. Ensin pitää puhua siitä, et miten tää oppimisympäristö rakentuu niin, että se antaa tunnustusta, arvokkuuden kokemusta. Joka kehityspsykologiassa tarkoittaa sitä, että miten se kehittää varttuvien ihmisten kykyä empatiaan, ja erilaisuuden tunnistamiseen ja hyväksymiseen. (Veli-Matti Värrä)

Jotenkin vielä oppilaalla niin kusemmonen, että on mahdollisuus tulla nähdyksi ja kuulluksi ja hyväksytyksi juuri sellaisena, kun on. (Tiina Silander)

Jokaisella tulisi olla mahdollisuus tulla nähdyksi ja kehittyä omanlaisekseen. [...] Opetuksessa painottuu opettajan ammattitaito ja pedagoginen rakkaus. [...] Hyvä opettaja osaa myös iloita pienistäkin saavutuksista. Silloinkin kun oppilas on sopeutumaton, vaikea tai heikko – silloin kun hän ei täytä tiettyjä odotuksia tai vaatimuksia – oppilasta tulee ymmärtää ja kunnioittaa. Kun oppilas hyväksyytään omana itsenään, hän uskaltuu oppimaan uutta. (Sara Meurman)

Meillä kaikilla on tarve jäsentää ja ymmärtää asioita, kuulua ja kelvata sekä tehdä itselle ja muille merkityksellisiä asioita. (Jyri Juusti)

Nähdyksi tulemisen kokemus on erityisen merkittävä etenkin silloin, kun oppilaasta ei kuulu ääntä. Tove Janssonin *Näkymätön lapsi* on havinnollistava tarina siitä, miten lämmin ja arvostava kasvatusote saa lapsen jälleen näkyväksi ja näyttämään aidot tunteensa. Sosiaalisia olentoja kun olemme, merkityksen kokemus kumpuaa muiden ihmisten tunnustuksesta (Aaltonen, Ahonen, Pajunen 2016, 219).

Koulussa riittää mahdollisuuksia oikeudenmukaisuus-näkökulman lisäämiselle opetuksessa. Keino oikeudenmukaisuuden vaalimiseen on luokan ovien avaaminen käytännössä ja symbolisesti. Ovien käytännön avaaminen tarkoittaa yhteistyötä luokan ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Oppilaat voi altistaa kohtaamaan erilaisuutta ja ympäröivää todellisuutta esimerkiksi kouluvierailujen muodossa. Päiväkoti Susannassa esikoululaiset vierailevat kehitysvammaisten ryhmäkodissa, ja kodin asukkaat tekevät puolestaan vastavierailuja päiväkotiin.

Ja sit mä nään niin ku hirveen tärkeenä sellasen näkökulman siinä kasvatuksessa, että niin ku tulis sellanen eettinen, ja moraalinen ja oikeudenmukaisuus-näkökulma mukaan. Et minkälaista yhteiskuntaa me olemme rakentamassa, ja minkälaista yhteiskuntaa meidän lapset on rakentamassa. Et meillä on niin ku oikeesti vaikutuspaikkoja ja mahdollisuuksia tehdä niin ku esimerkiks vaikka kestävän kehityksen näkökulmasta ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta asioita. (Tiina Silander)

Luokan ovien avaaminen symbolisella tasolla merkitsee vastuun kokemista omaa ydinyhteisöä laajemmalla mittapuulla. Vastuuta luokkayhteisön-, kansallisella- ja maailmanlaajuisella tasolla. Tämä vaatii asiantuntijoiden mukaan isojen teemojen käsittelyä yhdessä, yhteisöllisyyttä ja erilaisuuksien hyväksymistä.

Kun olen tavannut opettajia ympäri maailmaa, niin on jotenkin selkiytynyt se tässä viimeisien kuukausien aikana, kuinka tärkeää on, et me teemme niistä globaaleja kansalaisia, joilla on hyvä itsetunto. Luulen, että sillä pärjäisimme. [...] Se vaatii ilman muuta sitä, että he olisivat osallistuvampia opetuksessa. (Maarit Rossi)

Kyllä tässäkin nousee aika vahvasti se yhteisöllisyys ja yhteisen vastuun kokeminen. Et niin ku, jos koulusta lähetään ihan pienistä, et ollaan niin ku vastuussa siitä omasta ryhmästä, omasta luokasta, omasta koulusta ja sen yhteisön tekemisestä ja ratkasuista. Nii sitten taas niin ku, ku ihminen kasvaa isommaks ja piirit kasvaa isommaks nii ajattelen, et se sama ajattelu vois sitte niin ku levitä, että ei oo vaa minun hyvä, minun paras tarkeeta vaa on niin ku meidän hyvä ja meidän paras, tarkeeta. (Tiina Silander)

Lasten pitää antaa olla yksilöitä ja samalla on tärkeä opettaa tekemään asioita yhdessä. [...] Erilaisuus on oikeastaan välttämätöntä, jotta mitään uutta syntyy. Aina se ei kuitenkaan tunnu rikkaudelta. Harva on oikeasti sitä mieltä, että onpa virkistävää, kun ajattelet niin eri tavalla. (Jyri Juusti)

Erilaisuuden sietäminen voi olla nyky-yhteiskunnassa haastavaa. Globalisoituneessa maailmassa ihmisten kokemusmaailmat voivat olla yhä kauempana toisistaan ja he kykenevät olemaan yhteydessä vain heidän omaa ajattelua tukeviin ihmisiin. Alhasen (2016, 51) mukaan dialogin ehtona on se, että ihmiset kohtelevat toisiaan kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti.



KUVIO 3. Oikeudenmukaisuuden portaat

Kuvio 3 havainnollistaa asiantuntijoiden käsityksiä oikeudenmukaisuuden ihanteiden vaalimisesta. Ensimmäinen porras kuvastaa sitä, mitä opettaja voi tehdä konkreettisesti oikeudenmukaisuuden eteen. Opettajan tehtävänä on altistaa oppilaat erilaisuuksille ja osoittaa ne kunnioittavassa, tasa-arvoisessa asemassa. Ensimmäisen portaatan perusteet johtavat abstraktimpaan, toiseen askelmaan. Kyse alkaa silloin olla jo opettajan arvojohtamisesta. Hyve-eettinen, kolmas porras vaatii toteutuakseen alemmat perusteensa.

## 7.2.2 Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen

Maailma muuttuu nopeammin ja nopeammin. Koulun yhtenä tehtävänä on ollut perinteisesti kasvattaa yhteiskuntaan kuuliaisia työntekijöitä, mutta tämä tehtävä tulee muuttumaan radikaalisti. Asiantuntijoiden mukaan sääntöjen tottelemisen ja ohjeiden mukaan toimimisen tilalle on saatava **aktiivisen toimijuuden** tukeminen, jossa omaa tulevaisuutta rakennetaan itse.

Niin ku se koulun tehtävä kasvattaa siihen yhteiskuntaan kuuliaisia työntekijöitä. Et jos ajatellaan, mitä se nyt on, nii se on niin ku sellasta paitsi informaatioyhteiskunnan, mut myöskin sellasen niin ku verkostoyhteiskunnan toimijuutta. Et niin ku se tehtävä muuttuu tosi paljon. Et minkäläistä osaamista koulussa pitää tuottaa. Et ei enää riitä se, että, tai sanotaanko, et meiän pitäs kaikin keinoin välttää sitä, että tavoitteena ois se, että tottelee jonku toisen käskyjä. Vaan se, että on itse aktiivinen ja itse luo sitä omaa tulevaisuutta. Et ei oo enää sitä tehdasta, mihi mennä töihin, vaan et on itse rakennettava sitä. (Tiina Silander)

Semmonen, et ihminen on niin ku aktiivinen toimija siinä oppimisessa eikä passiivinen nuokkuja tunnilla. (Tuomas Syrjänen)

Koulun pitäisi auttaa oppilasta löytämään vahvuutensa. Älykkyyden -ja lahjakkuuden eri lajit eivät ole uusia asioita, mutta niiden kouluun tuonti on vielä työn alla. Isossa lapsiryhmässä jokaisen oppilaan intohimon, erityisosaamisalueen löytäminen on suunnattoman haastavaa, jopa kasvatusromanttista, mutta silti opettajan tehtävä ja vastuu. Opettajan on tuotava oppisisällöt lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa, jolloin niistä voidaan puhua autenttisina.

Alakategoriaksi useiden eri alojen edustajien aineistosta nousseille käsityksille nimesin **positiivisen psykologian**. Psykologiassa perinteisesti on pyritty korjaamaan ihmismielen ongelmia, kun taas positiivisessa psykologiassa painopiste on terveiden ihmisten valjastamisessa täyteen potentiaaliinsa. Kriittisen pedagogin on kuitenkin tiedostettava, että käsitteitä, joita positiivinen psykologia hyödyntää, voidaan pitää normatiivisina ja varsin epämääräisinä. Tämänkaltaisia käsitteitä ovat esimerkiksi henkilökohtainen kasvu ja itsensä toteuttaminen.

Sitran Uusi koulutus-foorumilla me puhuttiin paljon sitä, että pitää niin ku pystyä koulun tukemaan jokaisen omaksi niin ku parhaimmaksi kasvua, täyteen potentiaaliin kasvua [...] Et jokaisella meistä on semmosta luovuutta ja lahjakkuutta, mikä ei niin ku istu välttämättä siihen pulpetin, ja tuolin ja oppikirjojen luomiseen. Et joillain se lahjakkuus näkyy, vaikka siinä mopon rassaamisessa, et ymmärtää koneistoja. Et vähän niin ku semmosessa, et okei, että,



jos täältä kuuluu jokin kilinä ja kolina, nii se voi johtua tuolta [...] Jonkun toisen kyky on tuottaa [...] tai sanallistaa semmosta ihmisten vuorovaikutusta, ja olla sosiaalisessa kontakteissa niin ku vahva tai semmonen yhteisöllisyyttä rakentava. (Tiina Silander)

Et se niin ku se iso juttu ois myöskin se, että ihmiset vois todeta, et he käyttää kaiken kykeneväisyytensä, kaiken potentiaalinsa. Ja sit heil on niin ku ongelmia, joihin he tarvii kehittyä, ja oppia uutta ja muuta. Ja sitä kautta he pääsee sit kehittymään. (Tuomas Syrjänen)

Alakoulussa ei tarvitsisi ehkä olla vielä niin suorituskeskeistä vaan pääpaino olisi omassa oppimisessa ja omien vahvuuksien löytämisessä. Toki on asioita, jotka on opittava alakoulussa, mutta tärkeämpää olisi ehkä keskittyä luomaan vahvoja, oppivia yksilöitä kuin "päästä läpi" jokaisesta aineesta. Perustaidot [...] on omattava, mutta jos lapsi yläasteelle siirtyessään luottaisi omiin vahvuuksiinsa ja olisi kiinnostunut omasta oppimisestaan enemmän kuin vain läpäisemään ja suorittamaan kurseja, olisivatko he peruskoulun jälkeen luovempia ja itseohjautuvampia kuin nyt? (Sara Meurman)

Kuten Meurman edellisessä katkelmassa mainitsee, oppilaan on hallittava elämässä pärjäämiseen vaadittavat perustaidot. Asiantuntijat pitivät **yleissivistyksen** roolia muuttuvassa maailmassa jopa kasvavana.

Koulu luo rytmiä ja auttaa rakentamaan perustaa elämälle. Maailmassa on nyt paljon pelkoa, näköalattomuutta ja epävarmuutta ja heikossa asemassa olevat itsensä jollakin lailla uhatuksi kokevat usutetaan toistensa kimppuun. Koulun pitää antaa eväitä asioiden suhteuttamiseen. Tarvitaan sivistystä. (Jyri Juusti)

Koulu pitää huolen yleissivistyksestä ja lasten kehittymisestä työtä tekeviksi kansalaisiksi. Yhteiskunta kuitenkin teknistyy jatkuvasti. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuuikin entisestään. Jokaisella tulisi olla mahdollisuus tulla nähdyksi ja kehittyä omanlaisekseen. (Sara Meurman)

Koulun tehtävänä on opettaa lapsille tietoja ja taitoja, joilla pärjää yhteiskunnassamme sekä toimia kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa. (Saija Juusti)

Koulun tehtävä on auttaa lasta pärjäämään elämässä riippumatta siitä, mitä maailmassa tapahtuu. Ja silloin tietyn tyyppinen yleissivistävä pohja on tosi tärkeä. Että lapsella on olo siitä, että hän kokee ymmärtävänsä, mitä maailma on. Mutta sen lisäksi pitäisi tuoda tällöinen ikään kuin mindset-puoli ehkä entistä voimakkaammin, missä lapsella on sellanen olo, että lapsi pärjää riippumatta siitä, mitä maailmassa tapahtuu. [...] Silloin tällöinen tietyn tyyppinen kymppin oppilas-malli, että menestyksen korkein taso on se, etten tee virheitä, niin en ole varma, onko se mindset pidemmän päälle niin kuin yksinomaan hyvä. (Saku Tuominen)

**Kasvun ajattelutavan** eli eräänlaisen elämänasenteen opettaminen on asiantuntijoiden mukaan tärkeää, jotta yksilö ei lamaannu huomattessaan, että esimerkiksi ala, johon hän on saanut koulutuksen, on katoamassa. Koulu voi kasvattaa oppilaille optimistista elämänasennetta, jossa korostetaan sitä, että vastoin käymisistä selvittää. Kasvun ajattelutavan opettaminen ei ole kuitenkaan helppoa, sillä kyseessä on elämänmittainen projekti.

Jos tapahtuu huonoja asioita, niin se on tulkintakysymys, ovatko ne huonoja, ja kaikesta selvittää. Että sen takia mielestäni tärkeintä olisi, että kouluissa opetettaisiin ikään kuin sellaista elämänasennetta, että minä pärjään kyllä riippumatta siitä, mitä elämässä tapahtuu. Eli jos ihmiselle tapahtuu vastoinkäymisiä tai kun tapahtuu vastoinkäymisiä, niin miten ihminen reagoi silloin [...] Ja sitten tämä jenkkien ehkä legendaarisin [...] urheiluvalmentaja Vince Lombardi aikoinaan sanoi, että hänen valmennusfilosofiansa on: Simple things, understood deeply. [...] On helppo sanoa, et growth mindset on tärkeä, mutta ymmärtää deeply, mistä siinä on kysymys, miten sitä johdetaan, niin se on elämänmittainen seikka[...] Growth mindset, ehdottomasti uskon siihen, mutta sitten samaan aikaan pitäisi keskustella tolkulla, mitä se oikeasti tarkoittaa elämässä. (Saku Tuominen)

Värri muistuttaa, että kasvun ajattelutapa sisältää ideologian, jota kasvattaja ei saa tarkastella täysin varauksettomasti. Kasvun ajattelutapa saattaa kuulostaa retorisesti täysin hyvältä. Kukapa nyt mieluummin haluaisi valita itselleen jumiutuneen ajattelutavan? Kysymys, jota kasvatusajattelijan on kuitenkin pohdittava, on kenen tai minkä tarkoitusperiä kasvun ajattelutavan syöttäminen vaalii. Kriittisen pedagogiikan mukaisesti kasvatuksessa toimivat valta-asetat on tiedostettava.

Veli-Matti Värri: Onhan silloin tällöin kysyttävä, et mitä me halutaan. Että onks tää haluttava suunta, ja mitkä on niitä olennaisia kysymyksiä, kun puhutaan elinikäisestä oppimisesta. Et onks se just tää niin kun tavallaan teknologian, ja taloudellisen kehityksen ja globaalin kapitalismin ottaminen annettuna. Et täytyy aina muistaa, et mikä tätä systeemiä liikuttelee, niin se on tietty mindset tai tämmönen mielen mentaliteetti, joka rakentuu globaaleilla markkinoilla. Siinä ei oo selkeitä valtakeskuksia, mut siel on kuitenkin joitaki keskuksia. Siel on New York, Shanghai, Delhi, Dubai ja niin poispäin. Ja sitten sijoittajan valta. Ja tota tää sijoittajan valta, suuret yhtiöt on kuitenkin se, mikä pyörittää tällä hetkellä maailmaa. [...] Että nää on niitä kuvia, jotka kasvatusajattelijan, kasvatustieteilijän, opettajan tulis pitää mielessään, kun hän tekee päätöksiä siitä tai tulkintoja siitä, et mikä on relevanttia suhteessa vaikkapa oppimisympäristöön ja elinikäiseen oppimiseen.

Mun mielestä ei ole tärkeintä alistuminen ja suostuminen tähän manipulaatioon ja ideologiseen niin kun kutsuun, mikä meille jatkuvasti tarjotaan. Että se riittää ikään kukasvatustietelijän ja kasvatusajattelijan, opettajankouluttajan tehtäväksi, että hän luo tässä ihan arvovapaasti teknologian avulla tulevaisuuden jotakin oppimisen- ja kansalaistaitoja. Tilanteessa, jossa 17.4. sanotaan, että tänään Suomen kulutus ylitti maapallon tuotannon.

Me ollaan ideologisessa unessa. Me halutaan unohtaa se. Sanotaan: "Noh teknologia ratkasee sen joskus meidän puolesta." Me jatketaan business as usual. Tää on se, mikä saa mut melkein raivon partaalle tällä hetkellä, ja olen niin kun huutava ääni usein korvissa.

Asiantuntijoiden käsitysten pohjalta elinikäinen oppiminen ja kasvun ajattelutapa ovat melko haastavia käsitteitä. Ne ovat poliittisesti oikealle latautuneita käsitteitä, joiden ydinsanomaa on kuitenkin kyettävä tarkastelemaan ilman tummansinisiä värikyntiä. Kasvun ajattelutavan

ydinsanomaa on ajattelumalli siitä, että pysyvinäkin käsitetyt ominaisuudet ovat kehitettävissä. Tämänkaltainen paradigma innostaa oppimaan uutta.

Elinikäisen oppimisen perustaa ovat oppimaan oppimisen taidot, jotka korostuvat haastateltavien mukaan tulevaisuudessa. Ne eivät palvele pelkästään globaalia kapitalismia, vaan myös ihmisen yleistä elintasoja ja hyvinvointia.

Tulevaisuuden työelämästä kukaan ei saa hölkäsenpöläystä. Et, mitkä on esimerkiksi sellasi toimenkuvii, mihin meidän kannattaa kouluttaa ihmisiä. Eikä meidän kannata kouluttaa ihmisiä toimenkuviiin, vaan siihen, et ihmisil on se kyky päivittää sitä osaamista. (Lauri Järvilehto)

Ajatus siitä, että työelämä on hieno ja koulu on huono, niin en allekirjoita ollenkaan sitä. Valtaosa firmoista ei ole kovin hyviä ihmisten innostamisessa ja motivoinnissa. Mut varmaan se ydinkysymys, että nykymaailma on menossa todella arvaamattomaksi, ja kukaan ei tiedä, miltä työelämä näyttäytyy 2030 tai -40 tai -50. Jolloin tärkein taito, mitä koulu voisi antaa, on se, millä tavalla on sellainen olo, että lapsi pärjää maailmassa riippumatta siitä, mitä tapahtuu. Jos ikään kuin se ammatti, johon hän on opiskellut katoaa vuonna 2027, niin lapsi ei panikoidu eikä katkeroidu, vaan toteaa, että tämä on niin kuin business as usual. Näinhän tämän pitikin mennä. (Saku Tuominen)

**Metakognition kehittäminen** korostui haastateltavien käsityksissä. Yrityselämän puolella hyödynnettiin runsaasti käsitettä *itsensä johtaminen*, kun taas opettajat käyttivät *itsesäättelyn* tai *tunnetaitojen* käsitteitä. Tulkintani mukaan käsitteet tarkoittavat pitkälti samoja asioita. Itsensä johtamisen ja itsesäättelyn keskiössä on oma toimijuus oppimisessa sekä tunnetaidot.

Sit mun mielestä pitää osata tota, niin ku tämmönen, niin ku yhteistyötaidot tai se, että pystyy niin ku yhdessä tehdä hommia. Sen niin ku oppiminen. Itsensä johtaminen. Et niin ku kyetään pitämään itsestä huolta ja miettimää, mikä nyt on järkevää ja muuta. [...] nythän nii ku kaikki tietoo osaa, nythän kysymys on siitä, kuka osaa soveltaa sen, kuka osaa yhdistellä ja kuka osaa jäsentää sen niin ku jutun. (Tuomas Syrjänen)

Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettelua olisi myös hyvä tuoda vielä enemmän peruskouluun. (Sara Meurman)

Tänä päivänä painottaisin myös hyvien empatiataitojen merkitystä. (Saija Juusti)

Etenkin yritysjohtajat peräänkuuluttivat oppimaan oppimisen taitoja, joita pidettiin joillakin aloilla tärkeämpinä kuin varsinaista osaamista. Oppimaan osaamisen lisäksi uuden oppimisen halua pidettiin merkittävänä.

No, kyl mun mielestä koulun niin ku tehtävä on opettaa ihmiset oppimaan. Se on niin ku tosi oleellinen. Et iha samalla tavalla ku, et monesti sanotaan [...] et tietyllä tavalla tärkeempää on se osaaminen oppia ku se varsinainen osaaminen, koska se maailma muuttuu nii kovaa vauhtia. (Tuomas Syrjänen)

Pitäs unohtaa se oppiminen ja siirtyä oppimaan oppimiseen. [...] Et koulut auttas tunnistaa niit omii kiinnostuksen kohteita ja kannustaa. [...] Mun molemmat kouluikäset lapset on Montessori-koulussa, nii toimii perhanan hyvin, et opettaja kattoo koko ajan, et mikä lasta kiinnostaa. [...] Se koko systeemi tukee sitä niin ku sen kiinnostusorientaatioita, kiinnostuksen kohteita. Se on niin ku number one. Ja sit number two on tavallaa metakognitiivinen tai oppimisen metataidot. [...] Ku lukee kirjaa, nii ei kannata lukee kannesta kanteen vaan kannattaa hakee, käyttää kirjaa. Niin ku oppikirjaa ei kannata lukee vaan sitä kannattaa käyttää. Et millä tavalla hakee sieltä sen tiedon, mitä sä tarvit kulloinkin. Ja sit se, et niin ku opetella erilaisii lukutekniikoita. [...] Motivaatio, oppimisen metataidot ja se että oppimaan oppiminen. Siis se, että ihmiselle jäis sellanen nälkä sitä oman osaamisen. Et tavallaa tallein neljäkymppisenä voi resetoida kaikki ja mennä takas lähtöruutuun sillein vähä nöyränä poikana kattella ympärilleen, et apua missä mä oon, mitä tääl tapahtuu. Ja sit tavallaa kuitenkin on taas se oppimisen nälkä, ja halu täyttää sitä osaamista ja päästä liikkeelle. Siin on ne kolme keskeisint. (Lauri Järvillehto)

Oppiminen on tärkeämpää kuin opettaminen. Pitää saada rauhassa ajatella ja oppia. (Jyri Juusti)

### 7.2.3 Opettajuus murroksessa

Täällä Suomessahan tehdään hirveän paljon hienoja asioita. Varmaan siihen kuuluu esimerkiksi semmoinen, että tehdään yhdessä, opitaan yhdessä tekemisen taitoja, arvioidaan omaa oppimista, arvioidaan muiden oppimista, asetetaan tavoitteita. Ollaan iloisia, kun saavutetaan ne tavoitteet. (Saku Tuominen)

Koulussa tehdään nyt jo paljon asioita jotka auttavat kehittämään luovuutta. Haluaisin lisätä kouluun iloa, leikillisyyden näkökulmasta. (Saija Juusti)

Niin kuin nyt meillä on älyttömän ammattitaitoiset opettajat. Niitä ei kuitenkaan saa jättää yksin keksimään näitä asioita vaan pitää olla sitten tavallaan se koulutus ja tuki. (Maarit Rossi)

Asiantuntijat muistuttavat, että Suomessa tehdään loistavaa opetustyötä. Rossi mainitsee, että kansakuntamme hyvinvointi on kiinni siitä, ettemme anna koulumenestyksemme luisua käsistämme. Maailma muuttuu, joten koulun on muututtava sen mukana. Opettajan on laaja-alaistuttava, avattava symbolisesti luokkansa ovet ja otettava enemmän vastuuta koulun hengen luomisesta.

Monen opettajan rooli tulee myös muuttumaan. Että ei voi olla vaan niin, et olen se matikan opettaja, vaan minun pitää olla myös luomassa siellä tuntini ulkopuolella niitä kontakteja, tapahtumia, mitä tahansa, olla mukana sen koulun hengessä ja sen koulun hengen luomisessa. Tätä mielestäni vielä ihmiset eivät oikein näe. Se on ollut niin kauan se luokkahuone kiinni. Siellä on ollut niin turvallista. Kyllä sen täytyy muuttua. Koulua koko ajan muualla maailmassa kyseenalaistetaan. Meillä on niin kuin vielä se mahdollisuus, että otamme sen oman asemamme. Että kuitenkin se lapsi haluaa tulla kouluun. Se haluaa tavata kaverinsa. Se on se ykkössyy. Me voisimme hyödyntää sitä sosiaalisuutta. Että muualla maailmassa nyt, miksi tämmöinen GlobalTeacherPrize on tullut, niin sen syynä on se, että opettajan arvostus on niin huono. Ja kuitenkin niin kuin Sunny Varkey on nähnyt, että ainoastaan korkea, hyvä koulutus kansakunnalla, luo kansakunnan hyvinvoinnin. Tämän me olemme ymmärtäneet, mutta nyt ei annettaisi luisua tämän homman omista käsistämme. (Maarit Rossi)

Opettajan rooli on muuttumassa monen haastateltavan mukaan yhä enemmän **oppimisen mahdollistajaksi** tai valmentajaksi. Opettaja-oppilassuhteen toivottiin olevan tulevaisuudessa entistä tasa-arvoisempi.

Opettajan pitäis olla must semmonen valmentaja tai fasilitaattori, niin kun ehdottomasti. [...] Et jo pelkästää se valta, et ihmisen tälläne luontane suveneriteetin, autonomian tarve panee hanttiin siinä, ku joku päättää sun puolesta. (Lauri Järvilehto)

Aikuisen rooli on olla mahdollistajana, kannustavana esimerkkinä. (Saija Juusti)

Itellä on sellanen kokemus, että niin ku se pienten lasten uteliaisuus ja halu oppia on ihan niin ku mieleton ja potentiaali lähtee niin ku kysymään asioita. Kai mä ajattelisin niin, että yks lähtökohta ois sellanen tasa-arvoisempi koulu niin ku opettajan ja oppilaan suhteen. (Tiina Silander)

Vaikka kasvatussuhteesta halutaan tasa-arvoisempaa ja oppilaan roolista aktiivisempaa, opettajan on pysyttävänä korkeimpana auktoriteettina luokassa.

Opettaja on aikuinen, joka on saanut koulutuksen oppilaan oppimisen ja turvallisuuden takaamiseksi. Kasvatussuhteen molempien osapuolien on tiedostettava, että kasvatussuhde on asymmetrinen.

Veli-Matti Värri: Ja sitten, sitten sanoisin näin että hyve-etiikka. Että kasvatusta, siinä on aina tämmöinen tietty normatiivinen elementti. Et vaikka, vaikka kun me luetaan vaikka Leevi Launosen väitöskirja vuodelta 2000 [...] suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä vuoteen 2000 mennessä oli tullu semmonen painotusero aikasempiin vuosikymmeniin nähden, että niissä korostettiin oppilaan autonomiaa ja kykyä rakentaa itse omaa arvomaailmaansa, ja opettaja ymmärrettiin ehkä enemmänkin sellasena fasilitaattorina, ja kasvuolosuhteiden ja oppimisolosuhteiden luoja. No joo, se on kaunis liberaali näkemys ihmisestä ja liberalismissa on paljon hyvää. Mut toisaalta täytyy aina myös muistaa se, että kasvattaja, opettaja, on sekä tehtävänsä mukaan että kokemustensa perusteella ollut täällä maailmassa pidempää ku kasvatettava, ja hänelle on annettu tietty vastuusuhte. Ja se vastuusuhte tarkoittaa myös sitä, että se kasvatussuhde on tietyllä tavalla aina epäsymmetrinen, asymmetrinen.

Että ihmisenä voidaan olla tasa-arvosia, ja kunnioitus on siinä totta kai olennainen lähtökohta. Mutta sitten tehtävässä, siinä kasvattajan tehtävässä, niin kuin Martin Buber [...] totesi, että kasvattajan tehtävänä on avata näköaloja kasvatettavalle maailman olennaisiin aspekteihin. Se on niin ku kasvattajan tehtävä. Ilman sitä näkemystä siitä asymmetriasta, et toisella on se vastuu kuitenkin siitä, et se kasvu menee hyvään suuntaan. Jossain vaiheessa se suhte menee muuksi ja se voi itsenäistyä se kasvatettava. Niin tota ilman tätä asymmetristä vastuun tietoisuutta niin, jos me ollaan liian naiiveja sen suhteen, et ihmiset voi vapaasti rakentaa sieltä täältä maailmankuvaansa. Niin me voidaan jättää se ihminen heitteille. Ihminen voi heitteillä ollessaan hyvin älykäs ihminen, kuten esimerkiksi Pekka-Erik Auvinen oli älykäs ihminen.

Hän rakensi omaa maailmankuvaansa ja mitä siitä seurasi.

Lapset ovat luonnostaan uteliaita, jonka vuoksi motivoinnin lähestymistavan pitäisi pikemminkin olla motivoitumisen esteiden poistaminen kuin motivoiminen. Haastateltavien käsitysten mukaan niin koulussa kuin työyhteisöissä, motivoinnin lähestymistavan pitäisi olla nimenomaan se, ettei ympäristö tapa yksilön motivaatiota. Lapset kyselevät lapsuudessaan huomattavasti enemmän kuin vastaavat. Koulu on kuitenkin suunniteltu pikemminkin vastaamisen ympärille, jonka vuoksi loppuen lopuksi oppilaat ovat äänessä vain vastaajan roolissa. Opettaja ei tietenkään millään ehdi vastailta kaikkiin oppilaiden poukkoileviin, pohdiskeleviin kysymyksiin. Tämä kuitenkin voi johtaa siihen, että kysyminen voi alkaa symbolisoida muiden näkökulmasta pikemminkin tietämättömyyttä kuin uteliaisuutta. Lasten kysymysten tulvaa voi verrata työelämän ideointiin. Kysymykset loppuvat, mikäli niille ei anneta tilaa. Aivan samoin työntekijöiden ideat loppuvat, mikäli ne eivät johda yrityksessä mihinkään.

Ja sit se on niin ku ikuinen keskustelu, kuinka paljon sitä pystyy niin ku ulkoo tuomaan sitä motivaatiota siihen, mut se isoin juttu, et ei se ainakaa saa tappa sitä motivaatiota. (Tuomas Syrjänen)

Ihmiset ovat luontaisesti innostuneita ja hyviä kokeilemaan, kunhan sitä ei pilata. [...] Jos ihminen saa idean, niin olennainen kysymys on, mihin se johtaa. Että jos minulla on idea, niin se johtaa kokeilemiseen ja tekemiseen tai johonkin muuhun. Niin ihmisellä alkaa automaattisesti tulla ideoita. Mutta kun valtaosa Suomen firmoista on sellaisia, että jos ihminen saa idean, niin ei siitä mitään tuu. Se laitetaan jonnekin laatikkoon tai esimies sanoo: "täytyy miettiä" tai "täytyy pohtia, et aika vaikeelta tuntuu", tai "ei tää nyt oikee", tai "tätä kokeiltii joskus". Niin niiden ideoiden tulo loppuu automaattisesti. Uskon, että jos [...] työntekijä näkee, että hän kykenee itse vaikuttamaan, ratkaisemaan, niin sitten automaattisesti tulee ikään kuin positiivinen kierre. Esimerkiksi Googlen henkilöstöjohtaja Laszlo Bock sanoi aikanaan, että he kymmenen vuotta koittivat motivoida ihmisiä, kunnes he huomasiivat, että se lähestymistapa on väärä. Et oikea tapa on estää ihmisiä tulemasta epämotivoituneiksi. Luulen, että nykytyöelämä on hirveän usein senkaltainen, että meillä on niin paljon luovuutta estäviä asioita, että meidän pitäisi ennen kaikkea keskittyä niiden poistamiseen eikä johonkin muuhun. (Saku Tuominen)

Pitää poistaa esteitä motivoitumisen ja aikaansaamisen tieltä. Pitää edetä yhdessä solmusta solmuun. (Jyri Juusti)

Pieni lapsi on luonnostaan utelias ja haluaa oppia uutta, lähinnä joudun miettimään, miten en pilaisi tätä halua. Kysyvä lapsi oppii uutta, haluan motivoida lapsia kysymään rohkeasti. Kun lapsi kysyy, kysyn vastakysymyksen mitä mieltä hän itse on siitä. Annan runsaasti positiivista palautetta. Olen huomannut, että niin kauan, kun jaksan etsiä vastauksia lasten kysymyksiin ja kuunnella heitä, oppimista tapahtuu. (Saija Juusti)

Et jos niin ku tulee sellasia oppimiskokemuksia, että niin ku mun mielenkiinnon kohteella on ollu merkitystä ja ajattelisin, että sellanen niin ku ruokkii itseään. Ja niin ku työelämässäki, et jos on niitä kokemuksia siitä, et on voinu vaikuttaa asioihin, on voinu kehittää ja sillä, mitä on niin ku omaa osaamistaan tuonu esille ja niin ku yhteistyössä muiden kanssa se on niin ku jopa jalostunu paljo suuremmaks, ku mitä on pystyny ajattelemaan. Et tämmösiän mahdollisuuksiän luomisten kautta mä uskoisin. Ja just se, että [...] meille tulis sellanen kysymisen kulttuuri, et miks sä teit näin. Et sellanen positiivisen kyseenalaistamisen kulttuuri. (Tiina Silander)

**Sisäistä motivaatiota** tuetaan yhdistämällä oppiaines oppilaan kokemusmaailmaan. Mikäli opettaja ei kykene selittämään, miksi oppisisältö on lapsen näkökulmasta merkityksellistä, oppisisältö pitää kyseenalaistaa. Koska ihmisen tarkkaavaisuus on rajallinen, *simple things understood deeply*-lähestymistapa oppimisessa on tarkoituksenmukaisempaa kuin rypälemäinen *vähän sieltä täältä*-pedagogiikka. Oppimisen pullonkaulat on tunnistettava ja turha *sälä* poistettava, jotta oppiminen olisi mahdollisimman hauskaa ja tehokasta. Sälän poistaminen työelämästä lisäisi todennäköisesti yksilöiden motivaation ja tehokkuuden lisäksi myös Suomen kilpailukykyä. Työelämän yksinkertaistamisen yhteydestä parempaan luovuuteen on tehty lukuisia tutkimuksia. (Aaltonen, Ahonen & Pajunen 2016, 62–63; Houggaard & Kalajo, 100.)

Saku Tuominen: Ihminen innostuu, [...] jos hänellä tulee olo, että hän saa aikaan merkityksellisiä pitämäänsä asioita. [...] jotta ihminen saa jotain aikaiseksi, niin hänen pitää asettaa tavoitteita, joita hän saavuttaa. Sitten toinen puoli on se, että hänen pitää pohtia, miksi tätä tehdään. Ja molemmat on hirveän tärkeitä. Jos ihminen saa aikaan asioita, joita hän ei pidä tärkeinä, niin hän ei innostu. Eli pitää olla semmoinen, mitä hän pitää tärkeänä. Mutta sitten pitää olla tietäytyyppinen aikaansaamisen tunne. [...] Uskon, että innostuksen johtamisessa on kyse siitä, että ihmisellä on syvällinen olo, että teemme tärkeitä, merkityksellisiä asioita ja saamme jotain aikaseksi.

Ja nämä kaksi riittävät jo tosi pitkälle, jos nämä ovat hyvin hallussa. Mutta esimerkiksi koulun haaste on monesti se. Vaikea yleistää, mutta on se, että ei aina riittävän hyvin selitetä oppilaille esimerkiksi, minkä takia tämän opettaminen on merkityksellistä. Että lapsilla on usein sellainen olo, että oppiminen on tärkeää ja se on tosi hauskaa. Ja lapsista on tosi hauskaa oppia vaikkapa Clash of Clansin pelisäännöt. Ei siinä ole mitään ongelmaa, koska ne kokevat, että se on merkityksellistä ja hauskaa.

Haastattelija: Se on niiden kokemusmaailmaa just.

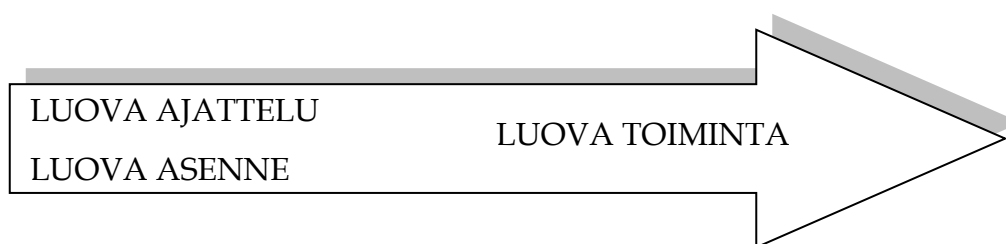
Saku Tuominen: Kokemusmaailmaa. Se on simppeleä ja ne näkevät, että minun on tärkeä oppia tämä, koska tätä kautta toimin näin. Mutta jos oppilaat kysyvät, miksi pitää oppia Pohjanmaan joet oikeassa järjestyksessä, niin opettajan pitäisi kyetä selittämään se innostavalla tavalla. Jos hän ei kykene, niin ei sitten voi vaatia innostusta ja sanoa oppilaille: "oo innostunut tästä". [...] Juuri sen takia jälleen kerran pitäisi kyetä luomaan merkityksellisyyden tunne, niin innostus tulee automaattisesti.



### 7.3 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Lähes kaikki haastateltavat toivat esille, että muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastaaminen edellyttää luovan ajattelun kyvyn kehittämistä koulussa. Kim (2011) analysoi 300 000 lapsen ja aikuisen suorittamaa luovuuskoetta viiden vuosikymmenen ajalta. Tutkimuksen mukaan luovuuden huippu saavutettiin vuonna 1990, jonka jälkeen tulokset lähtivät laskuun erityisesti lapsilla. (Kim 2011, 291–292.)

Luovuus on näkymättömän näkemistä ja näkyväksi tekemistä. Se liittyy niin toimintaan, ajatteluun kuin asenteeseen. Luovan ajattelun asenne korostui etenkin yritysjohtajien käsityksissä, joille luovuus yksilön näkökulmasta oli pikemminkin käyttäytymismalli kuin mikään synnynnäinen ominaisuus. Erot ammattiryhmien välillä olivat pääosin retorisia eli samoista asioista puhuttiin, vain eri käsittein. Merkittävin asiasisällöllinen ero oli yritysjohtajien käsitys luovuudesta opittavana asenteena ja ajatteluna, jotka johtivat toimintaan. Opettajille lähtökohtana oli toiminta, joka johti luovan ajattelun kehittymiseen. Kaikkien ammattiryhmien edustajien mukaan luovuus vaatii idean toteutuksen, joten ilman toista ei voi olla toista.



KUVIO 4. Luovuuden suunta yritysjohtajilla



KUVIO 5. Luovuuden suunta opettajilla

Luovuutta voi olla esimerkiksi tarkoituksenmukaisempi, tehokkaampi, eettisempi tai resurssiviisaampi toteuttaminen. Yhdistävänä, nimittävänä tekijänä edellisille esimerkeille on kehitys, joka on luovuuden keskiössä.

Et karkeesti ottaen se, et joku suttaa papereille jotai hymynaamoi, nii seki voi olla luovaa, mutta kyl siin on aina jonkinlainen mun mielestä niin ku arvottava kriteeri aina mukana siinä luovuudessa. Et se ei oo niin ku arvovapaa sillä tavalla, et voitais sanoo, et luova on mikä vaa, mikä on uutta. Et se on sit uutta, et sille on niin ku oma terminsä. (Lauri Järvillehto)

Vaikka luovuus ei ole arvovapaa, sen opetuksessa arvot ovat ensisijaisen tärkeitä. Ihmismieli on taipuvainen käyttämään luovuutta pahaan, kuten historiamme osoittaa. Tämän havainnollistaa se, kuinka monet arjen keksinnöt ovat saaneet alkunsa ihmisen mielikuvituksesta satuttaa muita. Sotilaskäytöstä siviilikäyttöön jalostettuja esimerkkejä ovat muun muassa mikroaaltouuni ja gps-paikallistamisjärjestelmä.

Uuden opetussuunnitelman ytimessä on koulun avautuminen muulle maailmalle. Tähän liittyy ovien avaaminen koulun ulkopuolisille tahoille, kuten urheilujärjestöille ja työelämälle, mutta niin myös oppilaan mielelle: maailmankatsomusta avartavalle dialogille.

Maailman globalisoituessa ja ääri liikkeiden vahvistuessa, yleissivistyksen rooli kasvaa. Grantin (2016, 263) mukaan lauma-ajattelu on omaperäisyyden pahin vastustaja. Oppilaat ovat alusta lähtien altistettava erilaisille näkökulmille ja kulttuureille, jotka saattavat loukata vallitsevaa maailmankuvaa, mutta myös lisätä heidän ymmärrystään, erilaisuuden hyväksymistä ja luovuutta.

Oikeudenmukaisuuden historiallinen tarkastelu on arvorelativistista eli käsitys oikeudenmukaisuuden hyveestä vaihtelee eri aikakausina. Oikeudenmukaisuuden arviointi on kuitenkin tärkeää, sillä se muistuttaa meitä arvomaailmamme kehittämisen merkityksestä. Yhdysvaltojen itsenäisyysjulistuksen kirjoittajat pitivät tuskin itseään kaksinaamaisina, kun he julistivat ihmisten tasa-arvon sanomaa, jättäen todellisuudessa julistuksen ulkopuolelle naiset, mustat ja alkuperäisasukkaat. Oikeudenmukaisuus ei ole mikään itsestänselvyys, osa ihmisluontoa. Valitettavasti tutkijat eivät ole löytäneet ainuttakaan yhteiskuntaa, joka olisi vapaa syrjinnästä.

Oikeudenmukaisuus on pikemminkin osoitus ihmisen luovuudesta. Se on mielikuvituksen tuote, joka muuttuu maailman tahtiin. (Harari 2016, 153–154, 156.)

Oikeudenmukaisuuden ideaalien opettaminen on tutkimustuloksieni mukaan yksi koulun tehtävistä. Opettajan tehtävänä on luoda oppilaiden tarinat kunnioittamaan yhdenvertaisuutta ja hyvän elämän ideaaleja, sillä epäoikeudenmukaisuus perustuu yleensä myytteihin (Harari 2016, 164).

On helpompaa hyväksyä asiat sellaisena kuin ne ovat, vaikka asiat eivät sujuisi mallikkaasti. Nykymaailmaamme ei ole rakennettu kysymisen vaan vastaamisen ympärille. Koulujärjestelmämme ei palkitse oppilaita, jotka haastavat opettajan. Tilanne on pikemminkin päinvastoin, sillä heitä pidetään häirikköinä. Tämänkaltainen järjestelmä aiheuttaa sen, että kysyminen alkaa symbolisoida tietämättömyyttä. Koulujärjestelmämme ei palkitse uteliaisuudesta, ihmettelystä ja opettajan haastamisesta vaan hyvistä vastauksista opettajan esittämiin kysymyksiin. (Tuominen 2014, 80, 84–85.)

Opettaja voi ohjata lapsen kiinnostuksen oppisisältöön innostamalla oppilaat pohdiskelemaan ja kyselemään. Päiväkoti Susannassa huomattiin, että Helsingin Sanomien tiedekysymykset lisäsivät lapsen kiinnostusta tieteeseen ja lisäsivät kysymyksiä. Lasten tiedekysymyksiin etsitään yhdessä vastauksia eri yhteistyötahoja hyödyntäen.

Asiantuntijoiden käsityksiä kuvastaa freinetpedagogiikka, jonka keskiössä on luovuus, oikeudenmukaisuuden vaatimus, yhteisöllisyys ja oppimateriaalien autenttisuus (Freinet 1987, 6, 30). On korostettava, että tämän kyseisen vaihtopedagogiikan käsitettä ei käyttänyt yksikään haastateltavista, enkä minä haastattelijana. Freinetpedagogiikan kuvaavuus tutkimustuloksistani havainnollistuu seuraavan kaavion avulla:



KUVIO 6. Tutkimustuloksien yhteneväisyydet freinetpedagogiikkaan

Tulevaisuuden koulussa opettajan tehtävänä ei ole opettaa vaan luoda toimivia rakenteita, joissa voi oppia. Asiantuntijoiden mukaan opettajan on toimittava eräänlaisena oppimisen valmentajana. Valmentava työote on asenneilmasto, joka kysyy opettajalta elinikäisen oppimisen asennetta ja kehitysmuotoisuutta. Valmentavaan opettajuuteen kuuluu myös opettajan positiivinen asenne psykologisen pääomansa ja itsensä johtamisensa kehittämiseen. (Kallio 2016, 63–64, 68.)

Yritysjohtajat korostivat nimenomaan itsensä johtamisen merkitystä. Nykypäivänä on haastavaa löytää *bisneskirjaa*, jossa ei puhuttaisi itsensä johtamisesta tai psykologisen pääoman kehittämisestä (kts. Hiltunen 2014, 269). Suurin valtakunta on oman itsen valtakunta, kuten Publilius Syrus muotoili kaksi tuhatta vuotta sitten (Rubin 2015).

Asiantuntijoiden mukaan opettajan esimerkki määrittää, uskaltavatko oppilaat kokeilla uutta tai esittää erilaisia mielipiteitä. Toisinajattelu vaatii rohkeutta ja tähän rohkeuteen pitäisi innostaa jo koulumaailmassa. Opettaja ei saa esittää kaikkitietävää tuomaria, joka tuomitsee vääristä vastauksista (Lonka 2015, 59). Turvallisuus on olennainen osa luovaa oppimisympäristöä, jotta oppilas uskaltaa esittää mielipiteensä. Mitä avoimemmin opettaja uskaltaa

tehdä työtään oman persoonansa kautta, kertoen omista sattumuksistaan, sitä turvallisemmalla oppilaista tuntuu esittää ajatuksia ja toteuttaa itseään isossa ryhmässä (Lonka 2015, 59; Kallio 2016, 67). Opettajan inhimillisyyden on ensisijaisen tärkeää, mutta esimerkin näyttämisen ei saa mennä liiallisuuksiin. Muuten opettajan auktoriteetti ja uskottavuus oppilaiden edessä saattavat nakertua. (Hiltunen 2014, 142.)

Asiantuntijat muistuttavat, että luovat toimintatavat voivat olla uskottavuuden uhkapeliä opettajan työyhteisössä. Oppiminen luovassa työskentelyssä ei ole yhtä helposti mitattavissa kuin behavioristisiin opetusmenetelmiin nojaavalla oppitunnilla. Opettajan on kestävä tietynlainen paine. Luovuus ja oppiminen vaativat aikaa. Luovuus kun vaatii pääsyn tietoisuuden ulottumattomiin, mikä on mahdollista, kun synapsit ovat luoneet yhteyksiä aivoissa (Hougaard & Kalajo 2016, 96).

Että kyllähän opettajan pitää sietää tiettyä painetta. [...] Nuorena, kun olen aloittanut, sen luokan piti olla hiljaa. Kyllähän minäkin olen käynyt sen ison prosessin läpi, että minun on pitänyt olla uskottava omassa työpaikassani, vaikka sieltä on lähtenyt ääntä. (Maarit Rossi)

Haastateltavien mukaan koulun kehittämisen on lähdettävä liikkeelle perusasioista. Siitä, että oppilaita kunnioitetaan ja kohdellaan oikeudenmukaisesti. Tämän jälkeen oppilaiden on voitava aikaansaada merkityksellisiä pitämiään asioita yhteisössä, johon he kokevat kuuluvansa. Oppilaat on saatava tunnistamaan oma, merkittävä roolinsa yhteisössä. (Alahuhta 2016, 141–142; Kallio 2016, 68.)

## 8 POHDINTA

### 8.1 Pohdinta tulosten valossa

Kirjoitan tutkielmani pohdintaosiota tammikuussa 2017, vuosi teoriataustan kirjoittamisen jälkeen. Koulumaailmassa on tapahtunut paljon vuoden aikana. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön viime syksynä, Jyväskylän alakouluissa luovuttiin numeroarvioinnista ja kauan jännitetyt Pisa-tulokset julkaistiin loppuvuodesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisälsivät runsaasti asioita, joita olin teoriataustassani peräänkuuluttanut.

Tutkimustulokseni vahvistivat jo olemassa olevaa teoriaa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajankohtaisuutta. Sen sijaan julkaistut Pisa-tulokset aiheuttivat kaksi huolenaihetta. Ensimmäisenä huolenaiheena on suomalaisten poikien oppimistulosten laskeminen. Ellemme saa selville tekijöitä, jotka aiheuttavat poikien oppimistulosten laskun, pelkään pahoin negatiivisen kehityksen jatkuvan. Oppimistulosten väliseen eroon suhtaudutaan kuin luonnonlakiin, jota on mahdoton muuttaa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 73–74.) Tyttöjen parempi menestys luonnontieteissä rikkoo sukupuoleen liittyviä oppimisen myyttejä, mutta herättää kysymyksen koulujärjestelmämme oikeudenmukaisuudesta, mikäli poikien on vaikeampi sitoutua koulujärjestelmäämme.

Oppilasta on mahdotonta pakottaa sitoutumaan, sillä kyseessä on ihmisen sisäinen mielentila (Virolainen & Virolainen 2016, 191). Tutkimustuloksieni mukaan luovuuden -ja innostuksen johtaminen lähtee aivan perusteista, ruohonjuuritason toiminnasta. Yksilön innostus ei kumpua ulkopuolisista rakenteista vaan ihmisen sisältä. (Järvilehto, Strömsholm & Martela 2014, 12.)

Yrityselämä tulvii luovuus -ja johtamisoppaita, joista opettaja voi omaksua asioita pedagogiikkaansa. Koulun ja yrityselämän väliseen yhteistyöhön on suhtauduttu kriittisesti niin pitkään kuin olen luokanopettajakoulutuksessa opiskellut. Kriittinen tarkastelu on tärkeää, mutta dualistinen jako kouluun hyvänä ja yrityselämään pahana on naiivia. Myöskään

toisinpäin ei voi ajatella. Haastateltujen yritysjohtajien mukaan koulu voi oppia työelämän tavoitteellisuudesta ja sisäiseen motivaatioon vaikuttavien tekijöiden ymmärtämisestä. Muuttuva yhteiskunta vaatii myös aikuisilta lapsenmielistä asennetta uusiin asioihin, joten yritys-elämän tekijät voivat oppia paljon koululaisilta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden mukaan aikuiset voivat oppia luovuutta paljon lapsilta.

Jokainen lapsi on taiteilija. Haasteena on, kuinka säilymme sellaisena, kun kasvamme.

Pablo Picasso

Asiantuntijat näkivät opettajan roolin muuttuvan valmentajaksi, jonka tehtävänä ei ole enää opettaa, vaan pikemminkin mahdollistaa oppiminen ja oivaltaminen. Valmentava pedagogiikka on kriittisen pedagogiikan ja positiivisen psykologian ideaalien mukaista sekä sopusoinnussa tutkimustuloksissa esiintyneiden koulun tehtävien kanssa. Se muistuttaa freinetpedagogiikkaa ja tähtää pitkälti samoihin asioihin kuin uusi opetussuunnitelma. Kallion (2016, 53–54) mukaan valmentavassa työtavassa keskiössä on täyden potentiaalin löytäminen ja vahvistaminen, kasvatussuhteen tasavertaisuus sekä tunnustuksen pedagogiikka. Opettaja ohjaa oppilasta löytämään vahvuutensa, oppimaan ja oivaltamaan sekä johtamaan paremmin itseään. Oppilaalla on paljon vapautta ja vastuuta omasta oppimisestaan.

Opettajan roolin muutos ei tarkoita kuitenkaan opettajan auktoriteetin romuttamista. Kasvatussuhteen asymmetrisen vastuun tietoisuus on ensisijaisen tärkeää. Opettajan on oltava kunnioittava ja inhimillinen aikuinen, joka luo toimintakulttuurin, jossa oppilaat uskaltavat esittää kysymyksiä ja poikkeavia näkökulmia. Opettajan auktoriteetin romahdus on yleinen puheenaihe, mutta asia ei ole niin mustavalkoinen, koska kaikkien auktoriteettien uhmaaminen on tavallista. Tämä on luovuudelle hyvä asia, sillä luovuus ei kukoista pelossa. Elämme itse asiassa maailman parhaassa maassa luovuuden näkökulmasta, sillä Suomessa uskaltaa nykypäivänä arvostella, vaikka presidenttiä (Tiililä 2016, 176).

Elinikäinen oppiminen jää ajoittain koulutuspoliittisen taistelun varjoon, vaikka jatkuva oppiminen on pikemminkin fakta kuin mikään ideologia. Jatkuva oppiminen ja koulutus ovat Suomea kantavia pilareita. Koulutuksen pitää pysyä laadukkaana ja tämä edellyttää sen jatkuvaa uudistamista ja kehittämistä. Globalisaation ja digitalisaation vaikutusten myötä ihmisten on opittava jatkuvasti uutta. (Alahuhta 2016, 188–189.)

Tutkimukseni merkittävyys havainnollistuu sen ajankohtaisuudella. Aihe oli pinnalla tutkielman alkutaipaleella kuunnellessani asiantuntijoiden puheenvuoroja SuomiAreena-keskustelutapahtumassa. Tutkimustiedon lisääntyessä teema näyttäytyy entistä ajankohtaisempana. Sillä, miten innostusta ja luovuutta johdetaan koulussa on kauaskantoiset vaikutukset. Upadyayan ja Salmela-Aron (2015, 355–357) pitkittäistutkimuksen mukaan kouluinnostus johtaa myöhemmin innostukseen myös työelämässä. Tämän tutkimustiedon valossa on hälyttävää, että 26 % Suomen koululaisista on koulupenkillä täysin kyllästynyt. Joka toinen oppilas ei edes tiedä, miksi koulua käydään. (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016, 710, 714.) Tutkielmallani olisi merkitystä opettajille, koulun kehittäjille ja yritysjohtajille luovuutta tukevien rakenteiden muodostamiseen. Koska luovuutta tarvitaan lähes jokaiselle elämänuuella, tutkielmasta voi hyötyä myös lukija, joka ei työskentele kasvatuksen parissa. Kirjoitustyylini on lennokasta ja akateemisuuden nuoralla tasapainottelevaa nimenomaan siksi, että mahdollisimman moni innostuisi lukemaan tutkimukseni.



## 8.2 Luotettavuus

Luotettavuus on tutkimuksen peruskriteerejä. Luotettavuuden arvioinnissa puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta luotettavuudesta. Tutkimus on sisäisesti luotettava, kun tutkija on pysynyt johdonmukaisesti juuri oman ilmiönsä kuvailussa. Olen tutkijatyypiltäni rönsyilevä ja poikkitieteellinen. Jouduin rajoittamaan tätä ominaisuuttani teoriataustaa kirjoittaessani. Toteutin Charles Tillyn ideologiaa siitä, että teoriatausta on pikemminkin verryttelypusero kuin pakkopaita. Näkemykseni mukaan teoriataustani kaikki luvut tukivat toisiaan ja tutkimustuloksissa kaikki liittyivät kaikkeen. On toki pohdittava kriittisesti, hainko tiedostamattani jonkinlaista punaista lankaa. Ulkoisella luotettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tarkoituksenmukaisia ja luotettavia käytetyt tutkimusmenetelmät olivat yleistyksien luomiseen. (Hakala 2015, 23–24.) Tämän osion saappaat täytin mallikkaasti.

Fenomenografinen tutkimus koostuu käsityksistä, jotka tutkija tulkitsee laajemmiksi, teoreettisiksi kokonaisuuksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen on oltava mahdollisimman läpinäkyvää, jotta lukija voi seurata tutkijan tulkintaa läpi tutkimuksen. Esimerkiksi suorat lainaukset auttavat huomattavasti lukijaa ymmärtämään tutkijan tulkintaa. (Niikko 2003, 39.)

Tiedostin jo tutkielman teon alkutaipaleella olevani lähes *luovuususkovainen*. Samoin elinikäisestä oppimisesta minulla oli hyvin myönteinen käsitys. Tutustuttuani tutkimuskirjallisuuteen julistukseni alkoi muodostua tutkimukseksi ymmärtäessäni, kuinka vähän näistä teemoista loppujen lopuksi tiesin. Liian sydänverellä kirjoitetuissa tutkielmissa on vaarana, että tutkija on lyönyt tutkimustulokset lukkoon jo ennen aineiston keruuta. (Hakala 2015, 20-21.)

On hyvin mahdollista, että toinen tutkija olisi tulkinnut aineiston eri tavalla. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen siirrettävyys ei kuitenkaan ole itseisarvo. Siirrettävyyttä kuitenkin helpottaa tutkimuksen tarkka raportointi, johon olen pyrkinyt parhaani mukaan. (Niikko 2003, 13–17.)

Löysin aineistosta retorisia eroja eri ammattiryhmien välillä, mutten voinut pitää niitä täysin luotettavina. Tämä johtuu siitä, että haastattelun

konteksti ja esipuhe ohjaavat tiedostamatta sitä, mistä haastateltava puhuu. Toinen syy epäluotettavuudelle keskinäisten erojen vertailussa on se, että kolme tutkittavaa haastateltiin kirjallisesti. Olisivatko tutkittavat tuoneet erilaisia asioita esille, mikäli olisin haastatellut heidät suullisesti?

Avoin haastattelu herättää haasteen luotettavuudelle. Tutkijan tietoiset ja tiedostamattomat ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa siihen, miten tutkittava vastaa. Haastattelija saattaa vaikuttaa verbaalisella tai nonverbaalisella viestinnällään siihen, mille ajattelunuralle tutkittavan ohjaa. Tämä ei tietenkään ole tutkimuseettisesti oikein. (Eskola & Vastamäki 2015, 33–34.) Ennen aineistonkeruuprosessia tutkijan on tiedostettava ennakkokäsityksensä. Idealismini havainnollistui kirjallisen haastattelun ensimmäisessä versiossa, joka oli aivan liian johdatteleva. Saatuani siitä palautetta, muokkasinkin kysymykset neutraalimpaan muotoon.

### 8.3 Jatkotutkimushaasteet

Positiivinen psykologia ja valmentava johtaminen ovat hyvin samalla viivalla, sillä niiden tavoitteena on tunnistaa oppijan vahvuudet ja taidot, joiden päälle oppiminen rakennetaan. Ne pyrkivät löytämään ja maksimoimaan yksilön täyden potentiaalin. (Kauffman, Joseph & Scoular 2015, 379.) Asiantuntijat näkivät opettajan roolin tulevaisuudessa pikemminkin oppimisen mahdollistajana tai valmentajana. Valmentaja-näkökulma tuo mieleeni jatkotutkimusaiheen. Olisi mielenkiintoista toteuttaa fenomenografinen tutkimus, jolla pyrkisin selvittämään huippuvalmentajien käsityksiä, minkälaisia elementtejä koulu voisi omaksua urheiluvalmentamisesta yhteisöllisyyden ja vahvuuksien hyödyntämisen näkökulmasta.

Valmentaminen on urheilumaailman käsite, joka on hiljattain rantautunut muille elämäalueille. Hyvä valmentaminen rakennetaan vankan perustan päälle. Perusasioiden on oltava siis kunnossa. Valmentava toimintakulttuuri edellyttää myös opettajalta elinikäisen oppimisen asennetta ja kehityshalukkuutta, sillä hyvä valmentaja pyrkii kehittämään itseään ja näkemyksiään jatkuvasti. (Kallio 2016, 55, 64, 68; Saarikoski 2016,291).

Dettmannin (Saarikoski 2016, 257, 267, 294) nöyryyteen ja kärsivällisyyteen kiteytyvä arvojohtaminen sisältää runsaasti yhtymäkohtia etenkin varhaiskasvatusalalla yleistyneeseen hyvekasvatukseen, jossa lähestymistapa on hyveiden eikä sääntöjen opetuksessa. Valmentajan tehtävänä on luoda toimintakulttuuri, jossa jokaisella pelaajalla on kokemus siitä, että hänet hyväksytään ja häneen luotetaan juuri sellaisena kuin hän on.

Kriittinen katsaus digitalisaatioon olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimusaihe. On erikoista, miksi luovuus on lähtenyt laskuun vuodesta 1990. Onko tällä yhteyttä siihen, ettei Neuvostoliiton sorruttua uusliberalismille ole enää niin vahvaa vastavoimaa? Kimin (2011) tutkimus kohdistuu Yhdysvaltoihin. Olisi luonnollista ajatella kilpailun johtavan kehitykseen, kun taas hegemonian tyytyväisyyteen. Tyytyväisyys status quoon ei innosta kehitykseen. Minkälainen rooli luovuuden kehitykseen on puolestaan

digilaitteiden yleistymisellä? Tämänkaltaisiin kysymyksiin olisi mielenkiintoista etsiä vastauksia esimerkiksi väitöskirjassa.

## LÄHTEET

- Aaltonen, T., Ahonen, P. & Pajunen, H. 2015. Merkityksen kokemus - Näkemyksiä ja kysymyksiä. Helsinki: Auditorium.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Alahuhta, M. 2016. Johtajuus - kirkas suunta ja ihmisten voima. Jyväskylä: Docendo.
- Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. 2013. Working memory in Development. Teoksessa T. P. Alloway & R. G. Alloway (toim.) Working memory. The Connected Intelligence, 63-82. New York: Psychology Press.
- Amabile, T. M. 1983. The social psychology of creativity. New York: Springer. Springer series in social psychology.
- Anderson, M. C. 2009. Retrieval. Teoksessa A. Baddeley, M. W. Eysenck, M. C. Anderson (toim.) Memory, 163-189. Hove; East Sussex; New York: Psychology Press.
- Baddeley, A. 2009. Working memory. Teoksessa A. Baddeley, M. W. Eysenck, M. C. Anderson (toim.) Memory. Hove; East Sussex; New York: Psychology Press.
- Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M. D., Kam, Franklin, M. S. & Schooler, J. W. 2012. Inspired by Distraction: Mind Wandering Facilitates Creative Incubation. Psychological Science 23.
- Bandura, A. 2007. Albert Bandura. Teoksessa L. Gardner & W. Runyan (toim.) A history of psychology in autobiography (Vol 9), 43-75. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baumeister, R. F. 2012. Taking Stock of Self-Control - A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors. Personality and Social Psychology Review, 16 (1), 76-99.
- Bower, G. H., Karlin, M. B., & Dueck, A. 1975. Comprehension and memory for pictures. Memory and Cognition, 3, 216-220.

- Bransford, J. D. Brown, A. L. & Cocking, R. 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. 2015. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Chaddock, L., Pontifex, M., Hillman, C. & Kramer, A. 2011. Review of the Relation of Aerobic Fitness and Physical Activity to Brain Structure and Function in Children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 1-11.
- Collin, K. & Billet, S. 2010. *Luovuus ja oppiminen työssä*. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*, 211–224. Helsinki: WSOYpro.
- Csikszentmihályi, M. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- De Bono, E. 1971. *Uusi tapa oivaltaa: Lateraalisen ajattelun opas*. Porvoo; Helsinki: WS.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985a. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality* 19 (2), 109–134.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985b. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- De Dreu, C. K., Baas, M., & Nijstad, B. A. 2008. Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link – Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739–756.
- De Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2008. From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (2), 702–717.

- Dweck, C. S. 2008. *Mindset - The new psychology of success*. NY: Ballantine Books.
- Eco, U. 1998. *Serendipities - Language and lunacy*. New York: Columbia University Press.
- Ericsson, K. A. 2003. Exceptional memorizers - Made, not born. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 233-235.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu - Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 27-44. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eysenck, M. 2009. Improving your memory. Teoksessa A. Baddeley, M. W. Eysenck, M. C. Anderson (toim.) *Memory*, 357-381. Hove; East Sussex; New York: Psychology Press.
- Freinet, C. 1987. *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Helsinki: Elämäkoulu.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2005. *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Gagné, M., & Deci, E. L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26 (4): 331-362.
- Gagné, M. & Vansteenkiste, M. 2013. Self-Determination Theory's Contribution to Positive Organizational Psychology. *Advances in Positive Organizational Psychology* (1), 61-82.
- Giroux, H. A. 1988. *Schooling and the struggle for public life - Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gottlieb, G. 1995. Normally Occuring Environmental and Behavioral Influences on Gene Activity - From Central Dogma to Probabilistic Epigenesis, *Psychological Review* 105, 792-802.
- Grant, A. 2016. *Originals - Miten oman tiensä kulkijat muuttavat maailmaa*. Helsinki: Viisas elämä.

- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle, 37–51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, 14–26. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Harari, Y. N. 2016. Sapiens – ihmisen lyhyt historia. Helsinki: Bazar.
- Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyysiäinen, I., Salenius, S., Sams., M. & Ylikoski, P. 2015. Ihmisen mieli. Tallinna: Gaudeamus.
- Heilman, K., Nadeau, S. & Beversdorf, D. 2003. Creative Innovation: Possible Brain Mechanisms, *Neurocase*, 9:5, 369–379.
- Hiltunen, A. 2012. Johtamisen taito – elämänmittainen matka. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., & Dunning, D. L. 2009. Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12.
- Hougaard, R. & Kalajo, T. 2016. Tilaa ajatella – tehosta työtäsi mindfulnessin avulla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huttu, T. & Wasenius, R. 2016. Personal Brainer. Helsinki: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*. 37, 2, 162–173.



- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*, 139–143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Inkinen, M., Lonka, K., Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Litmanen, T. & Salmela-Aro, K. 2013. The Interface between Core Affects and the Challenge-Skill Relationship. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 891–913.
- Irving, W. 1828. *A History of the Life and the Voyages of Christopher Columbus*. New York: G. & C. Carvill.
- Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. 2008. *Kielikasvatus, opettajuus ja kultturienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA.
- James, W. 1902. *A Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*. London: Longmans, Green & Co.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun - avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, S. 2010. *Where good ideas come from - the natural history of innovation*. New York: RiverheadBooks.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, 101–118. Helsinki: WSOY.
- Jokiranta, V. 2015. *Valmentavan lisäopetuksen vaikutuksia motivaatioon*. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Järvilehto, L. 2014. *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvilehto, L., Strömsholm, S. & Martela, F. 2014. *Tehdään Suomesta joukkokokoistuksen majakkamaa!* Helsinki: Filosofian Akatemia.
- Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa - Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kahneman, D. 2012. Ajattelu nopeasti ja hitaasti. Helsinki: Terra Cognita.
- Kallio, J. 2016. Opettamisen vallankumous – Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Helsinki: Tietosanoma.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita - Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauffman, C., Joseph, S. & Scoular, A. 2015. Leadership Coaching and Positive Psychology. Teoksessa S. Joseph (toim.) Positive Psychology in Practise. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kauppila, J. 2006. Elinikäinen oppiminen suomalaisessa oppimisyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kauppila, H. Rekola & J. Suoranta (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen, 35–65. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Keltikangas-Järvinen, L.& Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Kempainen, P. 2003. Lasten tarinoiden maailmat. Vantaa: Kannustusvalmennus P & K.
- Kim, K. H. 2011. The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23:4, 285–295.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja. 12–38. Helsinki: OKKA Foundation.
- Kotiranta, T., Niemi, P. & Haaki, R. 2011. Sosiaalisen toiminnan perusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kotsalainen, I. 2014. Eläkö luovuus päiväkodissa? Näkemyksiä luovuudesta päiväkotikontekstissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kubie, L. S. 1958. Neurotic distortion of the creative process. Lawrence, KS: University of Kansas Press.

- Kujansivu, A. Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, J. & Mikkola, A. I. 2015. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskopi (toim.) Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt, 9–45. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: Opetushallitus. WSOY.
- Laajarinne, J. 2011. Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset. Jyväskylä: Atena.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & M. Vuorikoski (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. - Näkökulmia tutkimusmetodeihin, 29–51. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lehtonen, J. 2005. Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? – Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus, 62–86. Tampere: Vastapaino.
- Leikkonen, J. 2001. Alkuharjoitteista roolin rakentamiseen. Teoksessa P. Korhonen & A. Østern (toim.). Katarsis – draama, teatteri ja kasvatusta, 163–205. Jyväskylä: Atena.
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Paavola, S. ja Wirtanen, S. 2006. Kollektiivinen luovuus – and all that jazz. Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suora puhetta opetuksesta – kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta, 139–158. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? – Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle, 143–164. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Markkola, P. 2015. Sukupuolihistoria. Luentosarja Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitoksessa.
- Martela, F. 2013. Tahdonvoiman käyttöohje – 20 työkalua, joilla saat asioita aikaan. Helsinki: Tammi.
- Maslow, A. 1987. Motivation and personality. New York: Harper and Row cop.
- McFarlane, A. 2015. Authentic Learning for the Digital Generation. Realising the potential of technology in the classroom. London, UK: Routledge.
- McGregor, D. 1960. The human side of the enterprise. New York: McGraw-Hill.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2006. Choice and ego-depletion – The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (8), 1024–1036.
- Nadler, R. T., Rabi, R. & Minda, J. P. 2010. Better Mood and Better Performance: Learning Rule Described Categories is enhanced by Positive Mood. *Psychological Science*. 21 (12), 1770–1776.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. The Path Taken: The Consequences of Attaining Intrinsic and Extrinsic Aspirations in Post-College Life. *Journal of Research in Personality* (43), 291–306.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* (85). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nokia, M., Lensu, S., Ahtiainen, J., Johansson, P. P., Koch, L. G., Britton, S. L., & Kainulainen, H. 2016. Physical exercise increases adult hippocampal neurogenesis in male rats provided it is aerobic and sustained. *Journal of Physiology*, 594 (7), 1855–1873.
- Norrena, J. 2015. Innostavan koulun muutos – opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- OECD. 2012. Education at a glance 2012. OECD Indicators.
- Oksanen, A. 2008. Lapsuus jättömaana - Teknologisen bränditalouden paisteessa vai pimennossa? Teoksessa A-R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- OPH 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki. Viitattu 20.11.2015.
- Paakkari, A. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Pajarinen, M. & Rouvinen, P. 2014. Computerization Threatens One Third of Finnish Employment. Helsinki: Elinkeinoelämän tutkimuslaitos.
- Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä, 11-21. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 2013.
- Pashler, H., McDaniel, M. Rohrer, D., & Bjork, R. 2008. Learning styles concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), 105-119.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perry, B. D. 2006. Fear and learning: Trauma related factors in adult learning. *New 113 Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 21-27.
- Pink, D. 2009. *Drive - The Surprising Truth about what motivates us*. Edinburgh: Canongate.
- Pressley, M. Dolezal, S. Raphael, L. Mohan, L. Roehrig, L. & Bogner, K. 2003. *Motivating Primary-Grade Students*. New York: The Guilford Press.
- Raehalme, O. & Talib, M.-T. 2006. Opettajan käytännön luovuus. Vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta - Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta, 69-80. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? – Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Reivinen, J. & Vähäkylä, L. 2013. Ketä kiinnostaa? – Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Robinson, K. 2011. Out of our minds. Learning to be creative. Wesford, MA: Capstone Publishing Inc.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the Classroom. The Urban Review, 16-20.
- Rubin, G. 2015. Tee siitä tapa. Helsinki: Nemo.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? – Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus, 87-111. Tampere: Vastapaino.
- Saarikoski, S. 2016. Dettmann ja johtamisen taito. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina – ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into Kustannus.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä, 73-102. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & I. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen, 242-254. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland – A person-oriented approach. European Journal of Developmental Psychology, 704-718.
- Salo, H. 2006. Kuningaslaji. Helsinki: Like.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sawyer, R. & DeZutter, S. 2010. Jaettu luovuus. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro.
- Shuck, B., Albornoz, C. & Winberg, M. 2007. *Emotions and Their Effect on Adult Learning: A Constructivist Perspective*. Florida International University.
- Steele, C. & Aronson, J. 1998. How stereotypes influence the standardized test performance of talented African American Students. Teoksessa C. Jencks & M. Phillips (toim.) *Black-White test score differences*, 401-427. Cambridge: Harvard press.
- Tiililä, M. 2016. *Innosta onnistumaan – yhdessä!* Helsinki: Kauppakamari.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 9-21. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, S. 2015. *Luova järkevyys: Arkisen luovuuden ylistys*. Helsinki: Otava.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2015. Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 10 (4), 346-358.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatusta*. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän - luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.
- Uusikylä, K. 2008. *Naislahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2010. *Vastaiskuja - inhimillisen elämän puolesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusikylä, K. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus - taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- Vaara, L. & Lonka, K. 2013. What Kind of Leadership Fosters Pedagogically Innovative School Culture? *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), 1626–1637.
- Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 - Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 84–108. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virolainen, H. & Virolainen, I. 2016. *Mielen voima - mielen vaikutus terveyteen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Viisas elämä.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? - Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 309–334. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Vygotsky*. Teoksessa E. Hanfmann & G. Vakar (toim.) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wahba, M. A. & Bridwell, L. G. 1976. Maslow Reconsidered A Review of Research on the Need Hierarchy Theory. *Organizational Behavior and Human Performance* (15), 212–240.
- Wang, M. T. Chow, A. Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. 2015. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.
- Weinstein, R. S. 2002. *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wieth, M. & Zacks, R. 2011. Time of Day Effects on Problem Solving: When the Non-Optimal is Optimal. *Thinking & Reasoning* (17).
- Wolfe, P. 2006. The role of meaning and emotion in learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 35–41.



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukutsu

Hei \_\_\_\_\_,

*Minkälaisin käytännön keinoin opettaja voi tukea oppilaiden luovuutta ja herättää elinikäisen oppimisen innostuksen? Miten oppimisympäristöstä saadaan epäonnistumiset salliva kokeilukulttuuri? Minkälaista opetusta tarjoamalla oppilaat pystyttäisiin paremmin valmistamaan alati muuttuvaan yhteiskuntaan? Muun muassa näihin suuriin kysymyksiin etsin vastauksia pro gradu -tutkielmassani. Olisin erittäin onnellinen, mikäli saisin sinut haastateltavaksi tutkimukseeni. Arvostan suuresti lyhyitäkin vastauksia.*

Tutkimuksessa haastateltavat koostuvat kasvatuksen ammattilaisista, päättäjistä ja eri alojen yritysjohtajista. He edustavat siis ammattitaitoa elinikäisen oppimisen elämänkaaren eri vaiheista. Pyrin mahdollisimman analyttiseen otteeseen valitsemalla haastateltavaksi henkilöitä, jotka ovat julkisuudessa ja kirjallisuudessa puhuneet samoista teemoista eri näkökannoilta.

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, tieteellisen tutkimuksen eettisiä pelisääntöjä kunnioittaen. Kiitos jo etukäteen! :)

**Liite 2. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko**

1. Kun muistelet omaa kouluaikaasi, minkälaisin keinoin koit oppivasi tehokkaimmin?
2. Minkälainen oppija olet nykyään?
3. Mitä on luovuus alallasi?
4. Mitä on luovuus oppilaiden näkökulmasta?
5. Minkälainen ympäristö ruokkii luovuutta?
6. Mikä on opettajan / esimiehen rooli luovassa toiminnassa?
7. Kuinka oppilaat voi innostaa kokeilemaan ja sietämään epäonnistumisia?
8. Mikä on koulun tehtävä nyt ja tulevaisuudessa?