

LUOVUUDEN EDISTÄMINEN LIIKUNTAKASVATUKSESSA

Jussi Valkonen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jussi Valkonen. Luovuuden edistäminen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Kevät 2004. sivumäärä 79.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luovuuteen rohkaisemista liikunnan opetuksessa. Tutkimus keskittyi kuvailemaan ja selvittämään sitä, miten opettaja voi rohkaista oppilaita luovaan toimintaan ja miten hän voi ohjata luovaa hetkeä. Tätä ongelmaa lähestyttiin fenomenografisella tutkimusotteella. Teoreettisena pohjana tutkimuksessa käytettiin aikaisempia luovuustutkimuksia. Varsinaisen teoreettisen viitekehyksen tutkimukselle antoi Muska Mosstonin opetustyyli ja Guilfordin divergentin ajattelun käsite. Mosstonin yhdestätoista opetustyylistä tutkimuksessa perehdyttiin Erilaisten ratkaisujen tuottaminen -opetustyyliin (opetustyyli H). Luovuuden korostamista tutkittiin opetustyyli H:n käytössä. Tämä tapahtui haastattelemalla opetustyyli H:ta käyttäneitä Jyväskylän liikuntatieteellisen tiedekunnan lehtoreita. Kuudella teemahaastattelulla oli selvitetty kahden miehen ja neljän naisen kokemuksia opetustyyli H:n käytöstä liikunnanopetuksessa. Pääteemat haastatteluissa koskivat oivaltamiskynnyksen ylittämistä, luovan hetken ohjaamista ja opettajan asennoitumista luovuuden opettamista kohtaan. Haastattelujen analyysissä käytettiin teemoittelua ja niitä peilattiin analyysivaiheessa Mosstonin mielipiteisiin. Tutkimuksessa ei puhuta suorista tuloksista, koska sen tarkoituksena oli enemmän ymmärtää luovuuden korostamista liikunnanopetuksessa kuin antaa siihen suoria ratkaisuja. Hedelmällisiä ajatuksia herätti analyysin sisältämät vertailut Mosstonin ja haastateltavien välillä, joista esitän tässä muutaman päälinjan. Haastateltavat olivat Mosstonin kanssa pääsääntöisesti yhtä mieltä siitä, millaiset ominaisuudet auttavat opettajaa ylittämään oivaltamiskynnyksen. Myös opetushetken ilmapiirin suhteen molemmat olivat samaa mieltä ja pitivät turvallisuutta luovan ilmapiirin tärkeimpänä tavoitteena. Mosston arvosti haastateltavia opettajia enemmän tehtäväsuunnittelua ja tehtävänantoa. Haastateltavat sen sijaan painottivat Mosstonia enemmän oppilaan huomioimista luovan hetken aikana ja luovan tilanteen ilmapiirin luomista. Selkeitä eroja Mosstonin ja haastateltavien välillä oli siitä, milloin opettajan tulisi antaa palautetta. Tosin myös haastateltavien mielipiteet erosivat tässä toisistaan. Suurimmat mielipide-erot Mosstonin ja haastateltavien välillä olivat siinä, mistä he antaisivat palautetta luovuutta korostavassa opetustyyliissä. Tutkimuksen lopuksi pohdin näiden teemojen lisäksi sitä, miten haastateltavien käsitykset vaikuttavat heidän asenteisiinsa luovuuden opettamista kohtaan.

Avainsanoja: liikuntakasvatus, luovuus, Mosstonin opetustyylien spektri ja oivaltamiskynnys.

SISÄLLYSLUETTELO:

1. JOHDANTO	6
2. LUOVUUSTUTKIMUKSEN OSA-ALUEITA	8
2.1 Luova persoona	8
2.2 Luova prosessi	10
2.3 Luova produkti	11
2.4 Luova ympäristö	12
3. ERILAISTEN RATKAISUJEN TUOTTAMINEN	15
3.1 Mosstonin opetustyyli	15
3.2 Divergentti ajattelu	16
3.2.1 Käsitteen määrittely	16
3.2.2 Divergentit ominaisuudet	17
3.2.3 Divergentti ajattelu ongelmanratkaisussa	18
3.3 Erilaisten ratkaisujen tuottaminen	19
3.3.1 Rakenne	20
4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS	22
5. TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	23
5.1 Fenomenografia	23
5.2 Teemahaastattelu	24
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
6.1 Tutkimuksen rakenne	26
6.2 Tutkimuksen eteneminen	26
7. OIVALTAMISEN KYNNYKSEN YLITTÄMINEN	29
7.1 Opettajan ominaisuudet	30
7.1.1 Asenne	30

7.1.2 Vetäytyminen	30
7.1.3 Itsetuntemus	32
7.1.4 Toimintakulttuuri	33
7.2 Tehtävänsuunnittelu	34
7.2.1 Suunnittelu ja tilanneherkkyys	34
7.2.2 Yksittäinen tehtävä	35
7.2.3 Tehtäväsarjat	36
7.2.4 Asetetut tavoitteet	37
7.3 Tehtävänanto	39
7.3.1 Opetustyylin esittely	39
7.3.2 Tehtävän rajaaminen	40
7.3.3 Opetusryhmän arviointi	42
7.3.4 Opettajan mukanaolo tehtävässä	43
8. LUOVAN HETKEN OHJAAMINEN	45
8.1 Ilmapiirin luominen	45
8.1.1 Opettaja-oppilas –suhde	45
8.1.2 Oppilaan turvallisuuden tunne	46
8.1.3 Toimintamallit	47
8.2 Tunteiden kohtaaminen	48
8.2.1 Vaikeat tunteet	49
8.2.2 Helpot tunteet	50
8.3 Rohkaiseminen ja palautteenanto	52
8.3.1 Ajan antaminen	52
8.3.2 Esimerkin näyttäminen	54
8.3.3 Aran oppilaan rohkaiseminen	55
8.3.4 Palautteen antaminen prosessin aikana	57
8.3.5 Palautteen kohdistaminen	58
9. POHDINTA	62
9.1 Haastattelut ja teoria	62
9.1.1 Ilmapiiri ja opettajan ominaisuudet	62
9.1.2 Palautteen antaminen	64
9.1.3 Tehtävänanto ja –suunnittelu	67
9.2 Tutkimuksen arviointia	69

9.2.1 Teoriatausta	69
9.2.2 Haastatteluaineiston analyysi	70
9.2.3 Johtopäätösten muodostaminen	71
9.2.4 Tutkijan arviointia	71
9.3 Jatkotutkimuksen kohteet	72
LÄHTEET	73
LIITTEET	75

1. JOHDANTO

Nykyisyyden ja tulevaisuuden työyhteiskunnassa etsitään työntekijöitä, joiden ominaisuuksia ovat: aloitekykyisyys, luovuus ja omatoimisuus. Tämän on aiheuttanut se,

että koneet ovat ottaneet ihmisten aikaisemmat rutiinityöt ja ihmiset ovat vapautuneet luovaan ja kehittävään työskentelyyn. Tämä työn luonteen muuttuminen tulisi huomioida koululaitoksen kasvatustyön suunnittelussa. Myös liikuntakasvatuksen omalla paikallaan tulisi tukea oppilaan kasvua luovuuden alueella.

Luovuuden tutkijat ovat tutkineet luovuutta yksilön, ryhmän ja ympäristön kannalta. Voidaan sanoa, että luovuus on tutkimusaiheena monisyinen ja lähes ainoa asia, josta luovuuden tutkijat ovat päässeet yksimielisyyteen on se, että he eivät ole kyenneet muodostamaan luovuuden käsitteestä yhtenäistä kaikkien hyväksymää määritelmää. Kuitenkin luovuus ominaisuutena herättää mielenkiintoa ja sitä odotetaan lähes kaikkien alojen työnhakijoilta.

Liikuntakasvatuksen opetukselliset periaatteet värityvät merkittävästi Muska Mosstonin (1994) opetustyylien mukaan. Mosston osaltaan vastaa nykyajan luovuuden haasteeseen, sillä osa hänen opetustyyleistään korostaa oppilaan omaa tuottamista, jota voidaan kutsua luovaksi tuottamiseksi. Liikuntakasvatuksen alueella luovuutta on tutkinut Jorma Tiainen, joka keskittyi tutkimaan liikunnan opiskelijoiden luovuutta ja luovuuden kehittämistä (Tiainen, 1973). Hän keskittyi opiskelijoiden luoviin ominaisuuksiin, mutta ei lähestynyt luovuuden opettamista käytännön opetustilanteessa. Mosston (1994) lähtee omilla tutkimuksissaan käytännölliseltä tasolta. Hänen tarkoituksenaan on ollut kehittää opetustyyliä, jotka korostavat oppilaan omaa tuottamista. Mosstonin (1994) tutkimusten vahvuus on siinä, että ne painottuvat käytännön opetustilanteisiin. Olen liittänyt luovuustutkijoiden empiirisiä tutkimustuloksia työn alkuun antamaan teoreettista perustaa tälle työlle. Aikaisemmat luovuutta koskevat tutkimukset ovat inspiroineet tämän tutkimuksen ja johdattaneet työni tutkimusongelman valinnassa.

Aiheen ajankohtaisuuden ja aikaisempien tutkimusten vähäisyyden takia keskityn tässä tutkimuksessa siihen, miten oppilaan luovaa tuottamista ja toimintaa voidaan korostaa liikunnanopetuksessa. Kysyn kysymyksiä kuten: Miten liikunnanopettaja voi rohkaista oppilasta luovaan toimintaan ja ohjata luovaa hetkeä? Millaisia asenteita liikuntakasvatuksen opetushenkilökunnalla on luovuuden opettamista kohtaan? Kun etsin vastauksia näihin kysymyksiin, pyrin kohdistamaan tutkimuksen lähelle käytännön tasoa.

Mielestäni luovuuden korostaminen on olennaisen tärkeää liikuntakasvatuksessa, koska se ruokkii ihmisen sisäistä motivaatiota. Uusikylän (2002) mukaan voisi sanoa, että jos

pikkulapsena opitaan, että viivan yli värittämisestä tulee moitteita ja koulussa on pakko ratkaista vain muiden antamia ongelmia yhdellä ainoalla tavalla on epätodennäköistä, että kovin monen luovuus myöhemmin puhkeaisi kukkaan. Liikuntakasvatuksen päämääränähän tulisi olla nuoren ohjaaminen liikunnalliseen elämäntapaan. Luovuuden korostamisen kautta nuori voi saada sellaisen kosketuksen liikuntaan, joka inspiroi häntä itsenäiseen liikkumiseen oman persoonallisuutensa mukaisella tavalla. Uskon, että tarvitsemme kipeästi tällaista näkökulmaa liikuntakasvatuksen alueella.

Lähestyn luovuuden korostamista korostamista liikunnanopetuksessa Mosstonin (1994) Erilaisten ratkaisujen tuottaminen -opetustyylin (opetustyyli H) kautta. Opetustyyli H tuntui optimaaliselta vaihtoehdolta Mosstonin opetustyyleistä, sillä vaikka opettajalla on siinä selkeä rooli, pidetään opetustilannetta avoimena prosessina. Opettaja antaa tehtävän, johon oppilas etsii useita erilaisia ratkaisuja. Opetustyyli H:n tehtävät ovat luonteeltaan dynaamisia ja uusiutuvia. Pyrin rajaamaan tutkimusongelmani käsittelemään opettajien kokemuksia opetustyyli H:n käytöstä käytännön opetustilanteessa.

Mosstonin opetustyyli H perustuu Guilfordin (1967) kehittämän divergentin ajattelun käsitteeseen. Sen takia käsitelen Guilfordin (1967) divergentin ajattelun käsitettä tarvittavan määrän. Käyn läpi Mosstonin (1994) opetustyylien periaatteet, jotta lukija ymmärtää opetustyyli H:n tarkoituksen ja saa kokonaiskuvan Mosstonin opetusideologiasta. Merkittävä osa tutkimuksesta koostuu haastateltavien ja Mosstonin mielipiteiden välisestä vuoropuhelusta. Olen halunnut ymmärtää ja tulkita sitä, miten opettaja voi rohkaista oppilaita luovaan toimintaan ja ohjata tilannetta haluamaansa päämäärää kohti. Mielestäni parhaiten tähän soveltuu menetelmänä käyttämäni teemahaastattelu, jonka kohderyhmänä on joukko liikuntakasvatuksen ammattilaisia.

2. LUOVUUSTUTKIMUKSEN OSA-ALUEITA

Kuten johdannossa totesin, luovuustutkimuksen alueella on tehty vähän tutkimuksia siitä, miten ihmistä voi rohkaista luovaan toimintaan. Käsitelen tässä luvussa aikaisempia luovuustutkimuksia sen takia, että niistä voi saada kokonaiskuvaa siitä, miten tutkijat ovat tarkastelleet luovuutta. Käsitelen tässä kappaleessa neljää luovuustutkimusten osa-alueita, joka määrittelee luovuutta yhdestä näkökulmasta. Uusikylän (1994) mukaan nämä neljä

luovuuden osa-alueita ovat: luova persoonallisuus, prosessi, produkti sekä ympäristö. Seuraavassa tutkin millaisia löydöksiä tutkijat ovat näistä neljästä luovuuden alueesta löytäneet.

2.1 Luova persoonallisuus

Tutkijat ovat etsineet luovalle persoonallisuudelle yhteisiä tekijöitä. Tässä kappaleessa esittelen tutkijoiden tuloksia. Toisten tutkijoiden määritelmät ovat tarkkarajaisempia ja toisten taas vaikeammin hahmotettavia. Olen valinnut mukaan molempia, jotta näkökulma luovuudesta olisi mahdollisimman kokonaisvaltainen. Ensimmäisenä asiana tutkijat määrittelevät luovan ihmisen sisäisen maailman laatua ja sen suhdetta ulkoiseen maailmaan. Kleinin (1982) mukaan luovuuteen sisältyy tietoisuus ihmisen sisäisestä ja ulkoisesta maailmasta. Kubien (1958) mukaan, että luova persoona on tehokkaimmillaan, kun hänen toimintaansa hallitsee tietoinen kerros. Nickerson (Sternberg, 1999) taas mainitsee itsehallintataidot luovaksi ominaisuudeksi. Rogersin (1961) mukaan luovuus perustuu siihen, että yksilö on avoin sisäisille kokemuksilleen ja hänellä on kyky leikkiä asioilla. Torrancen (1989) mukaan luova ihminen ottaa huumorintajullaan etäisyyttä asioihin, on avoin ja hänellä on valmius muutokseen. Uusikylän (2000) mukaan luova persoona ei leimaa eikä luokittele kohtaamiaan asioita jyrkästi hyviksi tai huonoiksi eikä hänelle ole itsestään selviä asioita. Rogers (1961) mainitsee, että luova ihminen leikkii ja tarkastelee elämän ilmiöitä monipuolisesti. Nickerson (Sternberg, 1999) mainitsee luovan ihmisen olevan utelias ja tiedonhaluinen. Näiden mielipiteiden mukaan luovuuteen näyttää liittyvän lapsenmielisyys, joka ilmenee avoimuutena ja kyynä leikkiä asioilla. Lapsenomaisuuteen liittyy uteliaisuus ja halu ottaa riskejä, jotta uutta voisi syntyä. Heidän mukaansa samalla kun luova ihminen elää rikasta sisäistä elämää, hän ymmärtää sisäisen ja ulkoisen maailman eron ja tiedollinen puoli on jatkuvasti läsnä luovassa prosessissa.

Tutkijat jatkavat luovan persoonallisuuden sisäisen ihmisen määrittelyä. Siinä he korostavat voimakkaasti ihmisen sisäistä vapautta omista ja ympäristön asettamista vaatimuksista. Ihmisen sisäisen maailman merkitystä luovuudessa korostaa Maslow (1968). Myös Barron (1995) pitää sisäistä motivaatiota ulkoista tärkeämpänä luovassa toiminnassa samoin Guilford (1967). Erityisen tärkeänä Maslow (1968) pitää ihmisen sisäistä vapautta, jonka avulla luova hänestä tulee riippumaton ympäristön mielipiteistä. Luova persoona ei pelkää osakseen tulevaa pilkkaa ja epäilyä. Torrance (1989) mainitsee, että luova persoona hyväksyy omat tunteensa ja ymmärtää niiden merkityksen. Hänen

mukaansa ihmisen energia vapautuu psyykkisistä puolustusmekanismeista luovaan toimintaan, kun ihminen hyväksyy itsensä. Rogersin (1961) mukaan mitä enemmän ihminen pääsee käsiksi sisäisiin kokemuksiinsa, sitä todennäköisemmin hän pystyy kehittämään persoonallista ja rakentavaa luovuuttaan. Nickersonin (Sternberg, 1999) mukaan luova ihminen luottaa itseensä ja hänellä on suuri riskinottohalu. Myös Barron (1995) mainitsee riskinottamisen kyvyn luovan persoonan ominaisuutena. Luova persoona tarvitsee siis paljon rohkeutta ja itsensä hyväksymistä sisäisen ihmisensä vapauttamiseksi.

Guilford mainitsee, että luova ihminen on tuottelias. Hän pitää jokaista ihmistä luovana persoonallisuutena ja tuo luovuustutkimuksiin sen näkökulman että luovuus ei ole laadullinen vaan määrällinen ja näin ollen mitattava ominaisuus. Guilfordin mukaan luovassa persoonassa ei ole siis kyse henkilön luovien ominaisuuksien laadusta vaan määrästä. Hänen mielestään jokaisessa ihmisessä on luovia piirteitä ja jokaisella on mahdollisuus toteuttaa luovuuttaan, luovuuden taso vain vaihtelee yksilöittäin. Hän mukaan luovuus osoittautuu siinä, että yksilö tuottaa uusia ideoita jotka ovat omaperäisiä. Hänen mukaan luovan ihmisen toiminta on sujuvaa ja hän tuottaa paljon ideoita aikayksikköä kohti. Guilford väittää myös tutkimustensa pohjalta, että luovan ihmisen toiminta on joustavaa eli hän pystyy muuttamaan nopeasti ajattelunsa ja toimintansa suuntaa. (Guilford, 1967.) Käsittelen Guilfordin luovuustutkimusta enemmän luvussa 3.0 Erilaisten ratkaisujen tuottaminen.

Tutkijoiden mukaan luovan persoonaan liittyy myös kyky hajottaa ja rakentaa. Luovalla ihmisellä on halua rikkoa huonosti toimivia rakenteita, jotta uutta voisi syntyä. Tähän liittyy läheisesti kyky nähdä kokonaisuuksia. Guilfordin (1967) tutkimusten mukaan luova ihminen elabroi eli kehittelee vähistä alkuärsykkeistä useita mielekkäitä vaihtoehtoja ja yhdistelee useista ideoista laajoja kokonaisuuksia. Myös Torrance (1989) mainitsee kyvyn ymmärtää kokonaisuuden ja osien välisiä yhteyksiä. Hän väittää, että luova ihminen korostaa olennaista ja tekee asioista yhteenvetoja. Barron (1995) mainitsee, että luovaa ihmistä kiehtoo monimutkaisuus ja esteettisyys. Torrancen (1989) mukaan luova ihminen rikkoor päämäärätietoisesti rakenteita, jotta voidaan rakentaa uutta. Hän lisää, että luova ihminen näkee uusia näkökulmia tutuissa asioissa, käyttää mielikuvitustaan ja rikastaa sitä aistihavainnoillaan. Kleinin (1982) mukaan luovalla ihminen pyrkii maksimoimaan mahdollisuudet ja rikkomään rajoja. Ehkä luovan ihmisen lapsenkaltainen uteliaisuus johtaa luovaa ihmistä näkemään kokonaisuuksia ja tarvittaessa kehittelemään sellaisia.

Luovalla persoonalla näyttää siis tutkijoiden mukaan olevan luonnollista uteliaisuutta ja halua kehittää ja synnyttää asioita. Tähän hän tarvitsee väistämättä lujuuutta sisäisessä maailmassaan, jotta luova persoonallisuus voi pysyä ehjänä murrosten paineessa.

Nickersonin (Sternberg, 1999) mukaan luovaan persoonallisuuteen liittyykin keskeneräisyyden ja epämukavuuden sietokyky. Myös Rogers (1967) sanoo, että luova persoona pystyy elämään ristiriitaisuuden ja epävarmuuden tunteiden keskellä. Samoin Torrance (1989) mainitsee luovan persoonan kyvyn asettua ulos itsekeskeisyydestä ja kestää epävarmuutta tulevasta. Tutkijoiden mukaan luova persoona kaipaa haasteita ja pystyy elämään niiden keskellä vallitsevassa muutoksessa ja keskeneräisyyden jännitteessä.

Luovan persoonallisuuden tutkimukset eivät siis anna selkeästi rajattua määritelmää siitä, millainen on luova ihminen. Luovan henkilön löytäminen niin, että haetaan tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, on mahdotonta. Sternberg (1991) toteaa, että luovia piirteitä kartoittavista tutkimuksista saadut tulokset ovat ylimalkaisia ja jopa ristiriitaisia. Kuitenkin edellä esitetyt tutkimustulokset antavat viitteitä siitä mitä luova persoonallisuus voi pitää sisällään.

2.2 Luova prosessi

Tutkijat pitävät toisena luovuuden merkittävänä osa-alueena luovaa prosessia. Wallasin mukaan prosessiin kuuluu neljä eri vaihetta: valmistautuminen, hautominen, oivallus sekä todentaminen. Tutkimukset, jotka keskittyvät prosessiin, korostavat niitä asioita mitä ihmisessä tapahtuu toiminnan aikana. Prosessin korostamisen avulla näennäisesti toimettomat hetket voivat olla luovuuden kannalta merkityksellisiä. Wallasin mukaan luovaan prosessiin liittyy näennäistä ristiriitaisuutta, joka ilmenee kolmella tavalla. Ensin nousee kysymys siitä, onko rajojen murtaminen välttämätöntä, koska vanhassa pitäytyminen on aina helpompaa. Toiseksi on erilaisten ratkaisujen välinen jännite, koska etukäteen ei voida olla varmoja mikä ratkaisusta tuottaa parhaan mahdollisen tuloksen. Kolmanneksi luovan epäjärjestyksen ja organisoidun järjestyksen välillä on aina jännite. (Wallas, 1926.)

Tutkijat korostavat prosessin yhteydessä yleisesti harjoituksen merkitystä luovuuden syntymisessä. Ericssonin (1998) mukaan luovat ihmiset syntyvät harjoittelulla. Hän väittää, että huippuekspertiksi ei tarvita erityisominaisuuksia vaan, että luovaan toimintaan

päästään kymmenen vuoden tehokkaalla työllä kyseessä olevalla alalla. Synnynnäiset kyvyt antavat Ericssonin (1998) mukaan lähinnä motivaatiota tehokkaaseen harjoitteluun. Myös Gardner (1993) mainitsee luovuuden vaativan suuren työmäärän. Hän väittää, että luova ihminen näkee kehittymisensä ja työnsä tulokset kymmenen vuoden työn jälkeen. Nickerson (Sternberg, 1999) mainitsee, että perustaidot ja erityistieto kyseessä olevalla alueella rakentavat perustan ihmisen luovuudelle. Klein (1982) korostaa luovan ihmisen ominaisuuksina vastuullisuutta ja itsekuria, jotka johtavat ihmisen päämäärätietoiseen ja hellittämättömään työhön.

Luovaan prosessin liittyviä edellytyksiä on Arietin (1964) mukaan: yksinäisyys, toimeettomat kaudet, päiväunelmointi, konfliktien kohtaaminen, valppaus ja kurinalaisuus. Tämän kaltaiset luovan prosessin ominaisuudet tekevät sen tieteellisen tutkimisen vaikeaksi. Barron (1995) mainitsee luovan tutkimisen olevan paradoksaalista, koska siinä etsitään jotain uutta ja aina ei tiedetä mitä etsitään ja mitä löydetään. Luovaan prosessiin liittyy tietty epämääräisyys ja sitä on vaikeaa tutkia puhtaasti tieteellisin mittarein. Tutkijat ovat keskittyneet luovan prosessin tutkimisessa arvioimaan asioita, joita ihmisessä tai ilmapiirissä tapahtuu prosessin aikana. Vaikka luovan prosessin tutkiminen on haasteellista, niin mielestäni on erityisesti luovaan toimintaan rohkaisemisessa tärkeää pitää tätä osa-aluetta esillä. Luovan prosessin ja harjoittelun korostamisen kautta tutkittuna tosiasiana voi rohkaista sekä opettajia että oppilaita päämäärätietoiseen luovaan toimintaan.

2.3 Luova produkti

Kolmantena osa-alueena tukijat pitävät luovaa tuotosta eli produktia. Tuotoksia voidaan tutkia luovuustesteissä, jos niiden käyttöä pidetään hyödyllisinä. Sternberg määrittelee luovan tuotoksen kriteereiksi alkuperäisyyden (originality) ja käytännöllisyyden (usefulness). Alkuperäisyydellä hän tarkoittaa sitä, että produktin on oltava joltakin osaltaan ainutlaatuinen ja uudenlainen. Produktin käytännöllisyydellä tutkijat tarkoittavat sitä miten hyvä sen soveltuvuus, merkityksellisyys, hyödyllisyys, arvo ja mukautuvuus ovat kyseessä olevan ongelman ratkaisussa. Sternbergin mukaan produktin tutkimuksessa alkuperäisyyden ja käytännöllisyyden kriteereistä tutkijat ovat yhtä mieltä. (Sternberg, 1999.)

Guilford (1967) ja Torrance (1974) ovat mitanneet luovia tuotteita pääosin erilaisten testien avulla. Luova tuote sisältää jonkun arvokkaan tiedon tai sen osan yhteiskunnalle tai jollekin sen erityisalueelle. Tieteen parissa luoviksi tuotteiksi lasketaan ne, jotka rikkovat tieteen rajoja ja ovat ansainneet asiantuntijoiden yksimielisyyden. Tuotteen uutuus ei välttämättä koske koko tuotosta, vaan voi hyvinkin olla joka uusi osa-alue tai uudenlainen synteesi aikaisemmista tiedoista (Uusikylä, 1994). Tutkijat pitävät tuotteissa tärkeänä myös ajanhenkisyttä, sitä että keksintö saa merkityksensä osana vallitsevaa yhteiskuntaa.

Runcon mukaan luovuustestien reliabiliteetti ja validiteetti vaihtelevat testien sisällön, organisatoristen olosuhteiden ja arvioinnin metodien mukaan jonkun verran. Testeissä, joissa keskitytään tutkimaan ideoiden luomisen sujuvuutta, reliabiliteetti on hyvin korkea. Luonnollisesti reliabiliteetti ja validiteetti ovat sitä korkeampia, mitä kapeampi sisältö testeissä on. Olosuhteiden vaihtelu vaikuttaa myös testien luotettavuuteen. Ryhmässä tehty testi on epävarmempi kuin yksilöllinen testi. Ajallisesti rajattu testi laskee joidenkin ihmisten tuloksia verrattuna testiin, jossa aikaa on vapaasti käytettävissä. Yleisesti Runco määrittelee luovuustestien luotettavuuden niin, että mitä tiukemmin testit ovat rajattuja, mitä spesifimpi niiden sisältö on ja mitä konkreettisemmin ja enemmän pisteytys on painotettu käytännön hyödyllisyyteen, sitä korkeampi on testien reliabiliteetti ja validiteetti. (Runco, 1997.)

2.4 Luova ympäristö

Viimeisenä luovuuden osa-alueena käsittelemme ympäristöä. Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että ympäristöllä on suuri merkitys luovuuteen. Vahvimmin ympäristön merkitystä painottaa behavioristisen psykologian edustaja B.F. Skinner. Skinnerin (1976) mielestä kaikki toimintamme perustuu geeneihin ja ympäristöön ja että kasvattajan tehtävänä on valmistaa ympäristö, jossa luova käyttäytyminen todennäköisimmin tapahtuu. Tätä näkökulmaa tukee osittain Uusikylän (2000) maininta siitä, että luovien yksilöiden on vaikeaa päästä esiin, jos heiltä puuttuu sopiva viite- ja tukijaryhmä. Vaikka Skinnerin näkökulma on yksipuolinen, lienee totta se, että saamme selvän kuvan yksilön luovuudesta vasta, kun ymmärrämme hänen ympäristössään vaikuttavia tekijöitä. Richardsin (1981) mukaan erilaisten ryhmien luovuuden olemus ja alkuperäisyys voidaan ymmärtää vasta sitten, kun ryhmien erityispiirteet on määritelty. Hänen mukaan ryhmän historialla on suuri merkitys sen luovuuteen.

Yleisesti tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että luovuuden kehittyminen on optimaalisimmillaan turvallisessa ilmapiirissä. Uusikylän (2000) mukaan luovassa ympäristössä ihminen saa hyväksyä itsensä, sekä havainnoida ja toimia vapaasti. Rogers (1961) mainitsee kolme turvalliseen ympäristöön liittyvää edellytystä. Ensimmäisenä hän korostaa jokaisen yksilön varauksetonta ihmisarvoa. Ihmisarvonsa hyväksyvä persoona uskaltaa olla oma itsensä ja vapautuu toimimaan parhaaksi näkemällään tavalla. Toisena tekijänä hän mainitsee ihmisen vapauden arvostelun pelosta. Arvostelun pelosta vapautuneen ihmisen ei tarvitse kieltää omien kokemustensa arvoa, ja hän voi alkaa aidosti arvioida sisäisiä tuntejaan. Iantellin (1994) mukaan opettajan tulisi pyrkiä luomaan tunteiden ilmaisulle vapaa ja myönteinen ilmapiiri. Kolmantena luovan ympäristön ominaisuutena Rogers korostaa empaattisuutta ihmisen ohjaamisessa. Ohjaajan tulisi katsoa asiaa oppilaan näkökulmasta eikä tarjota hänellä suoraan omaa totuuttaan. Myös Iantelli (1994) mainitsee luovan ympäristön tukemisena ohjaajan empaattisen asenteeseen ja sen, että hän rohkaisee ja tukee oppilaan omaa näkemystä hänen omasta luovasta prosessistaan. Hän korostaa myös kokemuksellisuuden merkitystä luovassa ympäristössä.

Jos tutkijoiden mukaan luovaa ilmapiiriä voidaan tukea synnyttämällä turvallisen ilmapiirin, he ovat myös löytäneet luovaan ympäristöön kielteisesti vaikuttavia asioita. Rogers (1961) painottaa humanistipsykologina oppilaan sisäisen tuntemusten arvoa ja vapautta. Hänen mukaan yksilön tulisi arvioida vain omia kokemuksiaan ja silloin tuotoksen arvo ei riipu ensisijaisesti hänen saamastaan palautteesta, vaan hänen omista tunteistaan ja ajatuksistaan. Tällä hän ei kuitenkaan tarkoita ulkoisen palautteen antamisen, jota hän pitää tärkeänä, lopettamista. Oma-aloitteisuuden ja itsearvioinnin mukana ihminen saa vastuun toiminnastaan ja myös tekemistään virheistä. Ehkä suurin yksittäinen tekijä, joka Rogersin (1961) mukaan tyrehdyttää luovaa ympäristöä, on vertailu. Vaikka ihmisillä on erilaisia luovuustasoja, hänen mukaan niitä ei pitäisi asettaa arvojärjestykseen laadun tai määrän mukaan. Hänen mukaan luovassa ympäristössä tulisi arvostaa enemmän prosessia kuin produktia. Tutkijoiden mielestä luovaa ilmapiiriä rajoittaa myös kritisoinnin pelko. Kun oppilas pelkää korjaavaa palautetta, hänen käytöksensä on laskelmoivaa ja hän miettii miten voisi päästä siihen tulokseen, jota hän luulee häneltä odotettavan. Hän suojautuu ennalta oletettuja pettymyksiä, moitteita, tai itsensä nolaamista vastaan. Uusikylän (2000) mukaan pelot estävät oppilaan oman luovuuden esille pääsyn ja tyrehdyttävät spontaanin käyttäytymisen. Ympäristön tulisi siis tutkijoiden mielestä olla jollakin tasolla vapaa vertailulta ja kritiikiltä, jotta olosuhteet ovat suotuisat luovalle toiminnalle.

3. ERILAISTEN RATKAISUJEN TUOTTAMINEN

3.1 Mosstonin opetustyyli

Kuvaan tässä kappaleessa Mosstonin opetustyylien perustan. Mosstonin opetusfilosofia perustuu ajatukselle, että opettaminen on sarja päätöksentekoa (Mosston, 1994). Hänen mielestään opetustyötä määrittää opettaja-oppilas suhde, jossa kaikki asiat tapahtuvat opettajan tekemien päätösten seurauksina. Määrittelen Mosstonin opetustyyliin liittyvät seuraavat käsitteet: opetustyylien spektri, oivaltamisen kynnys ja opetustyylien luokat.

Mosston on jakanut yksitoista kehittämäänsä opetustyyliä opetustyylien spektrille. Opetustyyli on jaettu spektrille sen mukaan, kuinka itsenäisesti oppilas työskentelee. Mitä pidemmälle spektrillä edetään, sitä enemmän opettaja luovuttaa päätäntävaltaa ja vastuuta oppimisesta oppilaalle. Spektrin ensimmäisessä opetustyyliässä opettaja tekee kaikki oppimista koskevat päätökset ja oppilaan tehtävänä on reagoida opettajan antamiin käskyihin. Toisessa opetustyyliässä opettaja luovuttaa yhdeksän päätöstä itseltään oppilaalle. (Mosston, 1994.)

Mosston jakaa opetustyyliä spektrille näiden kolmen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäinen periaate koskee päätöksentekoa. Toinen periaate jakaa päätöksenteon kolmeen ajankohtaan: opetukseen valmistautuminen, opetustilanne ja opetuksen jälkeinen hetki. Kolmas periaate koskee päätöksentekijää joka voi olla opettaja tai oppilas. Näiden periaatteiden pohjalta yksitoista opetustyyliä erottuvat toisistaan spektrillä niin, että sen ääripäissä opettaja tai oppilas tekee kaikki päätökset opetuksen kaikissa kolmessa vaiheessa. Spektrin keskivaiheilla opettaja ja oppilas osallistuvat päätöksentekoon saman verran. (Mosston, 1994.)

Mosston (1994) perustelee spektrin tarkoituksenmukaisuutta neljällä syyllä: opettajan ja oppilaiden erilaisuudella, kasvatuksen erilaisilla tavoitteilla sekä sillä, että liikunnan opetuksessa tarvitaan johdonmukaista, laajaa ja yhtenäistä opetuksellista kehystä. Tärkein luomisen alulle panija oli se, että Mosston halusi auttaa opettajia välttämään väärää rutiinia opetuksessaan.

Mosston jakaa spektrin kahteen luokkaan, sen mukaan korostaako opetustyyli jo opitun taidon toistamista vai uuden idean tai liikkeen tuottamista. Näiden kahden luokan välillä on oivaltamisen kynnyks. Toistamista korostavat opetustyyliä soveltuvat oppilaan perustaitojen hiomiseen ja valmiiden harjoitteiden toistoon. Toistamisen opetustyyliä oppilas käyttää sellaisia kognitiivisia taitoja, jotka sisältävät pääsääntöisesti toimintaa hänen aikaisemman ja nykyisen tiedon kanssa. Kun siirrytään oivaltamisen kynnyksen tuottamista korostavalle puolelle, pyritään kehittämään luovuutta esimerkiksi tuottamalla vaihtoehtoisia ja uusia käsitteitä. Tällöin toiminta kohdistuu ongelmanratkaisuun, suunnitteluun ja keksimiseen. Silloin oppilas astuu valmiiksi annetun ja jo tietämänsä tiedon ulkopuolelle. (Mosston, 1994.)

3.2 Divergentti ajattelu

Guilfordin älykkyys ja luovuustutkimusten pohjalta on syntynyt käsite ”divergentti ajattelu” tai ”divergentti tuottaminen”. Opetustyyli H:n teoriapohja perustuu Guilfordin divergentin tuottamisen käsitteeseen. Tarkastelen Guilfordin divergentin ajattelun käsitettä, ja sen jälkeen opetustyyli H:n rakennetta.

3.2.1 Käsitteen määrittely

Divergentti sanaa kuvaa hyvin sen alkuperäinen latinanakielinen merkitys: hajaantuvaa, erilleen käyvää (Tiainen, 1973). Tiaisen mukaan (1973) divergentti ajattelu käännetään suomenkieleksi usein sanoilla eriävä ajattelu. Hänen mielestään käänös kuvaa hyvin divergentin ajattelun suuntautumista uudelle, tuntemattomalle alueelle. Toisaalta se voi hänen mielestään olla hieman harhaanjohtava, koska divergentti ajattelu voi olla sisällöltään samansuuntaista, joskin hyvin runsasta. Tiaisen liikunnan opiskelijoille tekemä luovuustutkimus perustuu Guilfordin (1967) divergentin ajattelun käsitteeseen. Hän kuvailee tutkimuksessaan ajattelutoimintaa sekä divergenttiä käsitettä. Tiainen jakaa ajattelutoiminnan kolmeen alueeseen: tiedolliseen, arvioivaan ja tuottavaan luovaan ajatteluun. Tuottava eli produktiivinen luova ajattelu poikkeaa kahdesta aikaisemmasta alueesta siinä, että se edellyttää uuden tuottamista. Kaksi muuta ajattelutoimintaa perustuvat muisti- ja tietoaineksen varassa tapahtuvaan ajatteluun (Pitkänen & Tiainen, 1973).

Tiainen määrittelee Guilfordin divergentin ajattelun käsitteen näin: ”Produktiivinen luova ajattelu jaetaan yhtenevään eli konvergenttiin ja eriävään eli divergenttiin ajatteluun.” (Pitkänen & Tiainen, 1973). Divergentin ajattelun perustana on siis aikaisempi informaatio. Uudet ajatukset eivät sen mukaan synny tyhjiöstä vaan uuden tuottaminen nojaa, ainakin osittain, aikaisempaan tietoon. Divergentin ajattelun tuotoksena syntyy runsaasti erilaisia tai totunnaisesta poikkeavia ajatuksia. Divergentti ajattelu mahdollistaa suunnanmuutokset ongelmaa ratkaistaessa ja näin se poikkeaa yhtenevästä ajattelusta. Tiaisen (1973) mukaan yhtenevä ajattelu synnyttää yleensä vain yhden ratkaisun.

Tiaisen mukaan divergentti ajattelu ja luovuus rinnastetaan kirjallisuudessa usein toisiinsa. Luovuus käsitettä tulisi hänen mielestään käyttää kuitenkin harkiten. Jos luovuudella tarkoitetaan tarkoitetaan loppuun asti vietyä viimeisteltyä korkeatasoista ajattelua tai

johtopäätöstä, niin divergenttiä ajattelua voidaan pitää tuon luovan ajattelun tai uuden valmiin tuotoksen lähtölaukauksena. (Pitkänen & Tiainen, 1973.)

3.2.2 Divergentit ominaisuudet

Divergentin ajattelu käsite syntyi, kun Guilford etsi ominaisuuksia, jotka olisivat perustekijöitä ihmisen älykkyydessä ja luovuudessa. Hän asetti tutkimuksissaan hypoteeseja ominaisuuksista, joilla olisi erityistä merkitystä luovaan ajatteluun. Guilford löysi faktorianalyysin avulla sujuvuuden ja joustavuuden ominaisuudet (Guilford, 1971). Näistä kahdesta ominaisuudesta tuli divergentin ajattelun pääfaktorit, jotka tulivat esille sekä sanallisissa että nonverbaaleissa testeissä. Lisäksi hän löysi alkuperäisyyden ja elabroinnin ominaisuudet, jotka osittain sisältyvät kahteen aiempaan faktoriin. Guilford muodosti divergentin tuottamisen käsitteen näistä neljästä löytämästään faktorista (Guilford, 1971).

Ensimmäinen pääfaktori oli siis sujuvuus. Sujuvuudella hän tarkoittaa ideoinnin nopeutta. Kun ihminen tuottaa runsaasti ideoita ja ratkaisuja lyhyessä ajassa, hänen sujuvuutensa on korkealuokkaista. Esimerkkinä sujuvuuden testistä, hän antaa erilaisten käyttötarkoitusten keksimisen tielle. Ihmisen tuottamien ratkaisujen määrä suhteessa hänen käyttämäänsä aikaan kertoo hänen sujuvuuden tasostaan. Guilford totesi sujuvaa tuottamista olevan kolmella tasolla: yksiköiden, suhteiden ja systeemien tuottamisessa. Toinen Guilfordin löytämä pääfaktori oli joustavuus. Hän havaitsi joustavuutta olevan kahdella tasolla: luokkien ja muunteluiden tasolla. Käytän esimerkkinä joustavuudesta luokkien tasolla edellä mainittua tiilitestiä. Jos ihmisen tuottamien ratkaisujen kohteet tai luokat ovat vaihtelevia, hän on joustava. Esimerkiksi tiilen käyttötarkoitukset voivat vaihdella aluettain: heittovälineenä, painona, kirjan pidikkeenä ja oven stopparina, (Guilford, 1971).

Kolmas Guilfordin löytämä faktori on alkuperäisyys, joka sijoittuu muuntelun faktorin sisälle. Alkuperäisyys tarkoittaa, että ihmisen tuottama ratkaisu on jollakin tavalla omaperäinen, ainutlaatuinen tuotos. Neljäntenä faktorina Guilford löysi elabroinnin, jolla tarkoitetaan valmiin ajatuksen laajentamista ja soveltamista käytännön tilanteeseen tarkoituksen mukaisella tavalla (Guilford, 1971). Se, että opettaja ymmärtää divergenttejä ominaisuuksia, auttaa häntä tunnistamaan niitä oppilaassa. Kun opettaja oppii erottamaan näitä ominaisuuksia oppilaassa, hän pystyy kannustamaan ja rohkaisemaan oppilasta kehittämään näitä ominaisuuksia. Ymmärrys auttaa opettajaa myös siinä, että hänen on

helpompi huomioida ja torjua itsessään, oppilaassa ja ympäristössä tekijöitä, jotka lannistavat tai häiritsevät näiden ominaisuuksien esille tuomista ja näin divergenttiä tuottamista.

3.2.3 Divergentti ajattelu ongelmanratkaisussa

Divergentin ajattelun mukaisen opetustyylin, kuten opetustyyli H:n, toiminta perustuu usein opettajan antamaan ongelmanratkaisutehtävään. Divergentti ajattelua oppilas tekee, silloin kun hän etsii ratkaisua opettajan antamaan tehtävään. Tarkastelen tässä kappaleessa Tiaisen (1976) esittämää ongelmanratkaisun kokonaisuutta, jotta voimme ymmärtää divergentin ajattelun ja samalla opetustyyli H:n osaa ongelmanratkaisutehtävän kokonaisuudessa.

Ongelmanratkaisu on yksi tapa synnyttää divergenttiä ajattelua oppilaassa. Tiaisen (1976) mukaan ongelmanratkaisu edellyttää tietoihin perustuvaa divergenttiä ajattelua. Divergentti syntyy opitun tiedon ja muistin pohjalta. Muistin nojalla tietoon perustuva luova ajattelu synnyttää uusia vaihtoehtoja. Tämä ongelmanratkaisun synnyttämä luova ajattelu on divergenttiä ajattelua. Tiaisen (1976) mukaan ajattelutoiminnassa on useita vaiheita. Se alkaa opettajan havaitessa tai kokiessa puutteen. Havaitsemista tai kokemusta seuraa puutteen arviointi. Arvioinnin jälkeen opettaja kerää tietoa ja ideoita puutteiden korjaamiseksi. Hän tarkastaa näiden tietojen ja ideoiden sopivuuden ja merkityksen. Lopuksi opettaja laatii alustavia parannusehdotuksia. Hän hioo ja parantelee ehdotuksia, jotta lopulta saadaan yksi tai useampia ratkaisuja puutteen korjaamiseksi.

Aina ajattelutoiminta ei ole kuvatus kaltaisen pitkä prosessi. Ihmisen aika, kyvykkyys ja mahdollisuudet ovat rajalliset eikä ajattelutoimintaa saateta välttämättä päätökseen (Tiainen, 1976). Kuvatus prosessin jokaisen tuotetun ratkaisun välissä on divergenttiä ajattelua. Puutteiden havaitseminen, ideoiden ja tiedon kerääminen ja vaihtoehtojen tuottaminen ovat Tiaisen (1976) mukaan kaikki luonteeltaan divergentin ajattelun mukaisia. Ongelmanratkaisun laajuuden ymmärtäminen auttaa opettajaa huomioimaan oppilaan ajalliset, kyvylliset ja tiedolliset resurssit silloin, kun hän suunnittelee tehtävää.

3.3 Erilaisten ratkaisujen tuottaminen

Tässä kappaleessa määrittelen opetustyyli H:n sijainnin spektrillä sekä tarkastelen sen rakennetta. Opetustyyli H (The Divergent Production Style) on kahdeksas opetustyyli Mosstonin opetustyylien spektrissä ja kolmas opetustyyli tuottamista korostavassa luokassa. Opetustyyli H:ssa oppilas kehittää persoonallisia omia ratkaisuja opettajan antamaan tehtävään. Se on luokan opetustyyli ensimmäisen, jossa oppilaan divergenttiä ajattelua pyritään kehittämään. Opetustyyli H:ssa opettajan tehtävänä on ohjata ja rohkaista oppilasta divergenttiin ajatteluun. Hän tekee sen antamalla oppilaalle tai oppilasryhmälle suunnitteleman tehtävän, johon oppilas tai oppilasryhmä etsii ja tuottaa useita eri ratkaisuja. Oppilaan tehtävänä on siis tuottaa useita erilaisia ratkaisuja opettajan antamaan tehtävään. Opetustyyli H:ssa oppilas etsii ja löytää vaihtoehtoisia ja uusia käsitteitä (Mosston, 1994).

Opetustyyli H:ta edeltää spektrillä konvergentti löytäminen (opetustyyli G - The Convergent Discovery Style), jossa oppilas pyrkii etsimään yhden tietyn ennalta päätetyn ratkaisun opettajan esittämään kysymykseen. Opettaja päättää tehtävän oikean ratkaisun opetuksen suunnitteluvaiheessa ja pyrkii saamaan oppilaat löytämään päättämänsä ratkaisun. Opetustyyli G:n ja H:n eron ymmärtää, kun katsoo niiden latinankielisiä alkuperäissanoja konvergentti ja divergentti. Konvergentti on divergentin vastakohta ja tarkoittaa yhtenevää tai yhtenevyyttä (Tiainen, 1988). Konvergentissä etsimisessä pyritään siis löytämään yhtenevä, samankaltainen, ennalta valmistettu, ratkaisu. Divergentissä tuottamisessa ratkaisuja on useita ja ne ovat moninaisia ja erilaisia ja riippuvat oppilaan tuottamisen kyvystä. Opetustyyli H:ssa päätöksen tehtävästä tekee opettaja valmistusvaiheessa, mutta oppilas tekee päätöksen sopivasta ratkaisusta opetustilanteessa.

Opetustyyli H:n jälkeen spektrillä on opetustyyli I (yksilöllinen ohjelma – oppijan suunnittelema - The Individual Program – Learner’s Design) (Mosston, 1994). Opetustyyli I:ssä oppilas suunnittelee itse tehtävän ja etsii ratkaisun siihen, kun opetustyyli H:ssa tehtävänsuunnittelun tekee opettaja. Tarkastelen opetustyyli H:n rakennetta seuraavaksi.

3.3.1 Rakenne

Tässä kappaleessa tutkin opetustyyli H:n rakennetta sen päätöksenteon ja sen ajankohdan pohjalta. Mosston jakaa opetukseen liittyvät päätökset kolmeen eri ajankohtaan: opetuksen valmistusvaihe, opetustilanne ja opetuksen jälkivaihe. Tarkastelen mitä päätöksiä opettaja ja oppilas tekevät näissä kolmessa ajankohdassa.

Opettaja tekee ensimmäisen päätöksensä valmistusvaiheessa. Silloin hän päättää kolmesta aihepiiriin liittyvästä asiasta. Nämä kolme asiaa ovat: yleinen opetuksen aihepiiri esimerkiksi golf, koripallo tai tanssi, aihepiirin rajausta esimerkiksi puttaus, vapaahaitto, jenkka sekä varsinaisen tehtävän tai tehtäväsarjan suunnittelu. Opettajan viimeinen päätös tehtävän suunnittelusta johtaa hänet divergentin tuottamisen prosessiin (Mosston, 1994). Opettajan tärkein päätös opetuksen valmistusvaiheessa ja samalla kognitiivisesti vaativin on Mosstonin (1994) mukaan tehtävän suunnittelu. Opettajalla täytyy olla erityistä tietoa kyseisestä aktiviteetista, sen sisältämistä elementeistä, jaksoista ja rakenteesta.

Toisessa ajankohdassa eli varsinaisessa opetustilanteessa, opettaja siirtää päätöksenteon itseltään oppilaalle. Opetustilanteessa opettaja antaa suunnitteleman tehtävän oppilaalle ja tämä etenee neljän vaiheen kautta vastausvaiheeseen. Vastausvaiheessa oppilas tekee päätöksen siitä, mitkä hänen tuottamistaan useista divergenteista ratkaisuista ovat sopivia vastauksia tehtävään. Näin päätöksenteko on siirtynyt opettajalta oppilaalle. Oppilaan tuottamat ratkaisut muodostavat opetustilanteen erityisen aihepiirin, kun opetuksen valmistusvaiheessa opettaja päätti tehtävän yleisen aihepiirin. Opetustilanteessa oppilas tekee päätöksen erityisestä aiheesta opettajan suunnitteleman yleisen aihepiirin sisällä. Oppilaan tuottamista ratkaisuista tulee opetustilanteen varsinainen aihe ja sisältö. Opetustilanteen tärkeimpiä päätöksiä on se päätös, kun oppilas valitsee sopivan ratkaisun tuotoksistaan. Eli tuotetuista ratkaisuista sopivien valinta on oppilaan kannalta opetustilanteen tärkein hetki. Hän kokeilee tuottamia ratkaisuja ja tekee päätöksen lopullisista valinnoistaan.

Kolmas ajankohta, jolloin opettaja ja oppilas tekevät päätöksiä on jälkivaihe. Jälkivaiheessa, joka alkaa oppilaan valittua ratkaisunsa, tehdään viimeiset päätökset. Opetustyyli H jälkivaiheen päätöksistä vastaa mahdollisimman paljon oppilas. Oppilas tekee arvioivia eli evaluoivia päätöksiä tuottamistaan ratkaisuista. Hän asettaa itselleen kysymyksiä: "Vastaako ratkaisuni kysymykseen? Ratkaiseeko vastaukseni ongelman?" (Mosston, 1994). Jos vastaus on myönteinen, oppilas tietää tuottaneensa yhden uuden mahdollisen ratkaisun opettajan antamaan tehtävään. Jos vastaus on kielteinen, oppilas voi astua uudelleen välitysvaiheeseen ja alkaa tuottaa uusia ratkaisuja. Mitä enemmän oppilas voi itse nähdä ja arvioida ratkaisujensa toimivuutta opetuksen jälkivaiheessa, sitä paremmin opetustyyli H:n tavoitteet täyttyvät (Mosston, 1994).

Opetustyyli H:n kolmesta ajankohdasta ensimmäisessä eli valmistusvaiheessa opettaja tekee päätökset, toisessa eli opetustilanteessa oppilas ja kolmannessa eli jälkivaiheessa oppilas, jos opetustilanne on onnistunut. Käsittelen opetustyyli H:n rakenteeseen liittyviä muita teemoja kahden seuraavan luvun yhteydessä.

4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Minulla oli tutkimuksessa tavoitteena selvittää, miten opettaja voi rohkaista oppilaitaan luovaan toimintaan liikunnan opetuksessa. Halusin tutkia sitä, millaisia taitoja haastateltavilla oli luovuuden opettamiseen ja millainen heidän asenteensa oli luovuuden opettamista kohtaan. Kerron tässä luvussa tutkimuksen viitekehyksen päälinjat.

Luovuus on tutkimusalueena monitahoinen ja sitä on liikuntakasvatuksen alueella tutkittu verrattain vähän. Sen takia halusin tutkimukselle kiinteän teoriaperustan, jonka pohjalta on turvallista lähteä tekemään tutkimusta. Eri mahdollisuuksista valitsin tutkimuksen teoriaperustaksi Mosstonin (1994) opetustyyli H:n käyttämisen liikunnanopetuksessa. Opetustyyli H antoi teoreettisen kehyksen tutkia sitä, miten opettaja voi rohkaista oppilasta luovaan toimintaa ja ohjata luovaa hetkeä.

Tutkimuksen ongelmanrajausta auttoi se, että Mosston määrittelee ja rajaa opetustyyli H:n käyttötarkoituksen ja -alueen tarkasti. Mosston on kehittänyt opetustyyliä käytännönläheisesti opetustyöskentelyn yhteydessä ja siitä saamiensa kokemusten pohjalta. Tämän takia niillä ei ole niin syvää teoreettista perustaa. Sen takia olen syventänyt teoriapohjaa Guilfordin (1967) divergentin ajattelun käsitteelle ja esittämällä luovuustutkimuksessa aiemmin tehtyjä tuloksia ja tutkijoiden niistä vetämiä johtopäätöksiä.

Teemahaastattelemalla kerättiin haastateltavien kokemuksia siitä, miten he rohkaisevat oppilaita luovuuteen ja ohjaavat luovaa hetkeä kun he käyttävät Mosstonin opetustyyli H:ta. Tämän lisäksi tutkimuksen aikana kiinnostuin siitä, mitä haastateltavien mielipiteet kertovat heidän asenteistaan luovuuden opettamista kohtaan. Fenomografisella tutkimusotteella olen pyrkinyt ymmärtämään ja selittämään haastattelumateriaalin ja Mosstonin mielipiteiden pohjalta luovaa hetken ohjaamista ja opettajan asennoitumista luovuuden opettamista kohtaan.

5. TUTKIMUSMENETELMÄT

Kun kirjoitan tutkimuksen menetelmistä, tiedostan Tuomen ja Sarajärven (2002) ajatuksen siitä, että ei ole olemassa neutraalia laadullista tutkimusta, joka tuottaisi objektiivisia tutkimustuloksia, kuten luonnontieteiden tutkimusperinteessä oletetaan. Hirsjärven (1997) mukaan laadullista tutkimusta voidaan verrata väripalettiin, jossa jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla ainutlaatuisella tavallaan. Pyrin kuitenkin tässä luvussa kuvaamaan mahdollisimman selkeästi niitä menetelmiä, joita olen tässä tutkimuksessa käyttänyt.

5.1 Fenomenografia

Viitekehysten tutkimukselle loi siis luovuuden korostaminen Mosstonin opetustyyli H:ssa. Tarvitsin tutkimusmenetelmän, joka avulla pääsisin mahdollisimman syvälle tutkittavaan aiheeseen. Aiheen luonteen takia halusin tutkimukseen enemmän syvyyttä kuin leveyttä.

Sopivalta metodilta tuntui fenomenografia (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Fenomografia on Hirsjärven (2001) mukaan tapa identifioida, muotoilla ja käsitellä tutkimusongelmaa ja se suuntautuu erityisesti oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. Halusin tutkimuksessani identifioida ja ymmärtää luovuuden korostamiseen liittyviä asioita liikunnan opettamisessa.

Samansuuntaisesti kuin fenomenografiassa pyrin kuvaamaan luovuuteen rohkaisemista ilmiönä ja kuvailemaan sitä fenomenologian avulla. Sen mukaan pyritään pääsemään kiinni tutkittavaan ilmiöön, tässä tapauksessa luovuuden opettamiseen, ilman liian rajoittavaa etukäteen lukkoonlyötyä käsitystä tai teoriaa (Varto, 1992). Vaikka käytin taustalla Mosstonin teoriaa, muotoilin haastatteluteemat luonteeltaan laajoiksi, jotta haastatteluissa olisi fenomenologian vaativaa vapautta. Käytän tutkimuksessa fenomenologialle tyypillisiä työtapoja: kuvailua, merkityssuhteiden selvittämistä ja tulkintaa.

Luovuus on tutkimuskohteena luonteeltaan sellainen, että sitä on parempi pyrkiä ymmärtämään kuin tekemään siitä yleistyksiä. Sen tähden valitsin metodikirjallisuuden tukemana (Hirsjärvi & Hurme, 2001) haastattelun sopivaksi tutkimusmenetelmäksi. Koska halusin pitää haastattelut riittävän tarkasti aiheessa, mutta silti antaa haastateltaville tilaa kertoa kokemuksistaan, niin valitsin haastattelumuodoksi teemahaastattelun.

5.2 Teemahaastattelu

Kun olin valinnut teemahaastattelun tutkimusmenetelmäksi, aloin valita haastatteluun sopivaa kohderyhmää. Tuomen (2002) mukaan on hyvä, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasti asiasta mahdollisimman paljon. Halusin haastatella ihmisiä, jotka olivat kokeneita opettajia ja jotka olivat käyttäneet opetuksessaan opetustyyli H:ta. Lisäksi halusin heidän olevan, ainakin jossain määrin, tietoisia opetustyyli H:n taustalla olevista periaatteista. Parhaalta kohderyhmältä haastateltaviksi tuntui Jyväskylän liikuntatieteellisen tiedekunnan liikuntakasvatuksen laitoksen lehtorit. Heillä on sekä teoreettista tietoa Mosstonin opetustyylistä sekä käytännön kokemusta opetustyöstä. Pyrin kysymään haastatteluihin lehtoreita, joilla olisi mahdollisimman paljon kokemusta opetustyyli H:n käytöstä. Haastateltavia oli kuusi, jotka kaikki olivat liikuntakasvatuksen laitoksen opetushenkilökuntaa.

Litteroin suorittamani kuusi teemahaastattelua. Haastattelumateriaalin analyysiä tein lähinnä teemoittelemalla (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Etsin teemoja, jotka esiintyvät yleisimmin haastatteluista ja muodostin niistä kokonaisuuksia. Käytin analyysissä hyväksi haastattelurungossa olevaa teemoittelua. Teemoittelun riskinä Eskola (1998) pitää sitä, että analysointi jää vain haastatteluista muodostetuksi sitaattikokoelmaksi. Teemoittelu vaatii hänen (Eskola, 1998) mukaan onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. Peilaankin analyysissä haastatteluaineistoa Mosstonin mielipiteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Analyysitapani noudattaa jossain määrin fenomografian (Hirsjärvi & Hurme, 2001) mukaista analyysiä.

Haastateltavien vastauksissa nousi käytännön taitojen lisäksi muita teemoja, jotka kertovat haastateltavien opetusajattelusta ja heidän asenteestaan luovuuden opettamiseen. Näistä tekemäni tulkinnat noudattelevat fenomenografian mukaista tapaa siinä, että pyrin saamaan haastateltavia kertomaan kokemuksistaan ja sitten tulkitsemaan niitä. Analysoidessani haastatteluja pyrin käsittelemään molempia esille nousevia teemoja: käytännön taitoja luovan tilanteen ohjaamisessa sekä haastateltavien asenteita luovuuden opetusta kohtaan. Analysoinnissa pyrin fenomenografian (Hirsjärvi & Hurme, 2001) mukaisesti pääsemään sisälle haastateltavan maailmaan ja siihen, miten hän kokee ja jäsentää luovuuden korostamisen liikunnan opetuksessa.

Alasuutari (1999) nimittää laadullisessa tutkimuksessa tehtävää tulkintaa arvoituksen ratkaisemiseksi. Halusin tarkastella aineistoa luovuuden opettamisen ja sitä kohtaan asennoitumisen näkökulmasta. Olen yhdistänyt tekemäni havaintoja näiden kahden näkökulman mukaan. Eskolan (1998) mukaan tulkintojen tekeminen on tutkimuksen vaikein osa ja siihen vaikuttaa eniten tutkijan tieteellinen mielikuvitus. Etenen tulkintojen teossa pääosin fenomenologian mukaista suuntaa yksityisestä yleiseen (Eskola 1998). Valitsemani kaksi näkökulmaa vaikutti siihen, millaisen lopullisen merkitystulkinnan tai arvoituksen ratkaisun (Alasuutari, 1999) sain pohdinta luvussa asettamaani tutkimusongelmaan. Kokonaisuudessa tutkimusotettani voi kuvata teoriaan tukeutuvaksi fenomenografian ja fenomenologian tavoilla toteutetuksi teemahaastatteluksi luovuuden edistämisestä liikunnanopetuksessa.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen etenemisen käytännössä. Toteuttamisen kuvauksen aloitan tutkimuksen rakenteesta. Sen jälkeen siirryn tutkimusprosessin tarkastelemiseen, sen etenemiseen ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin.

6.1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen rakenne muodostuu niin, että johdannon jälkeen toisessa luvussa tarkastelen aikaisempia luovuudesta tehtyjä tutkimuksia. Kolmannessa luvussa perehdyn Mosstonin opetustyylien periaatteisiin ja samalla käyn läpi opetustyyli H:n rakennetta ja sen taustalla olevaa divergentin ajattelun käsitettä.

Neljännestä ja viidennessä luvussa olen kirjoittanut tutkimuksen tarkoituksesta ja siinä käytetyistä metodeista. Tässä kuudennessa kerron sen käytännön toteutuksesta. Seitsemäs ja kahdeksas luku sisältävät haastatteluaineiston analyysiä ja tulkintaa. Nämä molemmat luvut sisältävät Mosstonin näkökulmia teemoihin sekä omaa pohdintaani. Yhdeksännessä

luvussa pohdin eri lähteistä nousevia yleisimpiä ja tärkeimpiä asioita. Muodostan näistä muutamia näkökulmia luovuuden korostamiseen liikunnanopetuksessa.

6.2 Tutkimuksen eteneminen

Mielenkiintoni kohteena, kuten johdannossa mainitsen, oli tutkia luovuutta liikunnanopetuksessa. Aloitin tutkimukseni kahlaamalla suurella mielenkiinnolla läpi erilaista luovuuskirjallisuutta lähes vuoden ajan. Tutkimus jämähti lähdemateriaalin tutkimiseen ja vuoden kuluttua yhdyin tutkijoiden antamaan mielipiteeseen siitä, että on mahdotonta saada kokonaiskuvaa luovuustutkimuksista – alue on hajanainen ja monimutkainen.

Tämän jälkeen päädyin tutkimaan liikuntakasvatuksen alueella tehtyjä luovuustutkimuksia, joka alueena oli jo suppeampi. Valitsin tutkimuskohteeksi Mosstonin opetustyyli ja niistä erityisesti opetustyyli H:n. Rajasin tutkimuksen käsittelemään luovuuden korostamista opetustyyli H:n avulla. Eskolan (1998) mukaan pyrin näkemään Mosstonin teorian enemmän ajatuspohjana ja mahdollisuutena tutkia luovuutta liikunnan opetuksessa kuin pakollisena tutkimusta kahlitsevana asiana.

Olin kiinnostunut erityisesti opettajan roolista opetustyylin käytössä ja siitä, miten hän voi kehittyä ohjaamaan ja rohkaisemaan oppilasta luovassa tilanteessa. Painotuinkin tutkimuksen yhä enemmän loppua kohti mentäessä tutkimaan opettajan toimintaa opetustyyli H:n käytössä. Opettajan toiminnan lisäksi haastatteluissa tuli esille opettajan asenteellinen puoli luovuutta ja sen opettamista kohtaan. Tämä vaikutti keskeiseltä teemalta ja otin sen yhdeksi tutkimuksen teemaksi.

Tutkimusongelman luovuuden korostamisesta liikunnanopetuksessa, joka aiheena on mahdottoman laaja tutkia, rajasin lopulta kahteen kysymykseen: Miten opettaja voi rohkaista oppilaita luovaan toimintaan ja millainen on tällaisen opettajan asenne opetusta kohtaan? Etsin vastauksia näihin kahteen kysymykseen opetustyyli H:n käytön kautta. Olisin voinut rajata tutkimusongelman koskemaan yhtä osaa opetustyyli H:n käytössä, kuten luovan hetken ohjaamista tai opettajan asenteita luovuuden opettamista kohtaan. Jo näihin aiheisiin olisi varmasti saanut riittävästi tutkimusmateriaalia. Toisaalta halusin saada joitain näkökulmia asettamaani laajempiin kysymyksiin. Ehkä se oli kuun tavoittelua

taivaalta, mutta uskon että pohdinnassa pystyn esittämään joitakin näkökulmia laajempiinkin kysymyksiin.

Ongelmarajauksen jälkeen laadin haastattelurungon teemahaastatteluja varten. Lähetin kohderyhmään valituille haastateltaville kyselyn osallistumista haastatteluun (Liite 1) sähköpostin kautta. Pyyntöihin vastanneiden kanssa sovin kuusi teemahaastattelua ja varmistin ajankohdat sähköpostilla (Liite 2). Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja kestivät keskimäärin neljäkymmentä minuuttia. Haastattelut pidettiin liikuntatieteellisen tiedekunnan tiloissa ja tehtiin yhtäjaksoisina ilman häiriöitä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Aineiston keräämisen ja litteroinnin jälkeen aloitin haastattelujen sisällönanalyysin.

Sisällönanalyysissä kuuntelin nauhoja ja tutkin litterointeja. Haastatteluaineiston hahmottuessa ja yleisimpien teemojen löydyttyä aloin peilata niitä Mosstonin opetustyyli H:n periaatteisiin. Tästä ja omasta tulkinnastani muodostuu haastatteluanalyysien kaksi lukua. Viimeisenä asiana poimin mielestäni yleisimmät ja oleellimmat teemat pohdinta kappaleeseen. Siinä esitän niistä vielä joitakin tulkintoja. Lopuksi arvioin tutkimuksen onnistumista ja itseäni tutkijana ja tutkimuksessa nousseita kiinnostavia jatkotutkimuksen kohteita.

7. OIVALTAMISEN KYNNYKSEN YLITTÄMINEN

Käsittelen tässä luvussa tekijöitä, jotka vaikuttavat oivaltamisen kynnyksen ylittämiseen. Näitä tekijöitä ovat opettajan ominaisuudet, tehtävän suunnittelu ja -anto. Ensimmäisenä selvennän kahden luokan ominaisuuksia ja niiden eroavuuksia. Mosstonin opetustyylien luokkien merkittävin ero painotuksessa. Ensimmäinen luokka painottaa toistamista ja toinen tuottamista. Toistamista painottavan luokan tehtävät tähtäävät oppilaan fyysisten, sosiaalisten ja emotionaalisten alueiden kehittämiseen. Toistamista korostavat tehtävät eivät kehitä oppilaan kognitiivisia taitoja. Tässä luokassa oppilaan tehtävänä on toimia opettajan sanallisten ohjeiden tai näyttämän mallin mukaan. Tarvittavat kognitiiviset toiminnot keskittyvät lähinnä muistin ja muistiin palauttamisen alueelle. Toistamista korostava luokka painottaa harjoittelun ja toistojen merkitystä. Ne ovat Mosstonin mukaan liikunnanopetuksessa korvaamattomia, sillä ainoastaan niitä tekemällä oppilas oppii riittävät taidot (Mosston, 1994).

Kun opettaja siirtyy toistamisen luokasta uuden tuottamisen luokkaan, hänen opetukseensa tulee uusia tavoitteita. Erityisesti kognitiivinen toiminta laajenee muistin ja muistin palauttamisen alueelta uusiin tavoitteisiin. Näistä uusista alueista Mosston mainitsee esimerkiksi ongelmanratkaisun, keksimisen, luomisen, vertailun, sävyjen erottamisen,

luokittelun, osien yhdistelyn, kriittisen ajattelun ja hypoteesien teon (Mosston, 1994). Kun oppilas astuu uuden tuottamisen luokkaan, hän siirtyy tietämiensä asioiden, sääntöjen ja mallien toistamisesta tuottamaan uusia malleja, liikkeitä ja ideoita. Teoreettisesti ja käytännöllisesti katsottuna oivaltamisen kynnyksen ylityksessä opetustilanne siirtyy kokonaan uusiin olosuhteisiin. Tässä uudessa tilanteessa opettaja kohtaa joukon uusia kysymyksiä: Kuinka oppimiselle luodaan optimaalinen ilmapiiri? Millainen on opettajan ja oppilaan välinen suhde? Tapahtuuko oppimista?

Toistamisen ja tuottamisen luokkien välillä on siis näkymätön, mutta todellinen raja, jota Mosston kutsuu oivaltamisen kynnykseksi (The Discovery Threshold). Kahden luokan välinen oivaltamisen kynnyks syntyy niiden kognitiivisten toimintojen laajuuksien erosta. Oivaltamisen kynnyksen ylittäminen vie oppilaan kognitiivisella alueella uuden tuottamisen prosessiin. Siten opetustyyli H:n käyttäminen edellyttää sitä, että opettajan antama tehtävä on oppilaalle ainakin joltakin osin uusi. Oppilashan ei voi keksiä tai luoda jo osaamaansa asiaa. Uudet tavoitteet ja uusi tuntematon alue motivoi joitakin oppilaita antautumaan syvälle luovaan prosessiin (Mosston, 1994).

Haastattelujen ensimmäisen teema käsitteli siis oivaltamisen kynnyksen ylittämistä. Kysyin haastateltavilta kolme kysymystä tästä teemasta. Ensimmäisenä pyysin heitä kertomaan ominaisuuksia, joita he suosittelisivat opettajaa, joka haluaa käyttää opetustyyli H:ta, kehittämään itsessään. Toiseksi haastateltavat kertovat siitä, mitä he tekevät ennen tunnille menoa ja viimeiseksi miten he aloittavat luovan tehtävän. Aloitan oivaltamisen kynnyksen ylittämisen käsittelemällä ensimmäisenä opettajan ominaisuuksia.

7.1 Opettajan ominaisuudet

7.1.1 Asenne

Suurin painotus haastateltavilla liittyi opettajan ominaisuuksissa opettajan asenteeseen. He painottivat, että opettajan tulisi ymmärtää oivaltamisen arvo ja sen vaatima aika. Luovuuden korostamista he pitivät haasteellisena liikuntakasvatuksen opettamisessa, koska heidän kokemuksensa mukaan konkreettiset tulokset ovat määritelleet pitkään opetuksen arvon. Mosston arvostaa opettajan asennetta divergenttiä tuottamista kohtaan siinä määrin, että hänen mielestään opettajan tulisi pitää sitä yhtenä liikuntakasvatuksen merkittävimpanä päämääränä (Mosston, 1994). Yksi haastateltava mainitsi suositeltavista

ominaisuuksista näin: ”että näkee että tällä on jotain arvoa tällaisella jutuilla, muuta kuin tämmöstä ihan konkreettisesti taidon oppimista, joka hirveen helposti liikunnan opetuksessa tulee - voi tulla - keskeiseksi jossakin vaiheessa. Tietysti, että haluaa käyttää tällaista; näkee että siitä on hyötyä. Sitten käytännön tasolla pitää itse olla kiinnostunut tämän tyyppisestä tehtävästä ja etsiä itsekin niitä.” (H.2). Haastateltava lisää asenteen tasolla olevaan arvostukseen opettajan oman innostuksen ja halun etsiä sopivia tehtäviä. Mosston yhtyy myös siihen mainitsemalla, että opettajalla tulee olla halu kehittää osuvia ongelmia (Mosston, 1994).

7.1.2 Vetäytyminen

Seuraavaksi tärkein asia haastateltavien mielestä opettajan ominaisuuksien kehittämisessä oli se, että opettajan tulisi oppia vetäytymään ja antamaan oppilaalle aikaa ajatella. Myös Mosston painottaa sitä, että opettajan tulee olla valmis antamaan oppilaille aikaa etsimisen prosessiin (Mosston, 1994). Ajan antamiseen oppilaalle liittyy myös kyky ottaa hallittuja riskejä tuotosten suhteen. Useat haastateltavat painottivat sitä, että opettajan tulee olla avoin, joustava ja tilanneherkkä sekä rohkea siinä mielessä, että ei pelkää epäonnistumista. Yksi haastateltava ilmaisi asian näin: ”olla valmis kokeilemaan, hukkaamaan aikaa ja oppilaiden aikaa semmoseen mistä ei tiedä mitä siitä tulee, koska sellanen on tämän tehtävän luonne, että ei oikein tiedä mitä sieltä irtoaa vai irtoaako mitään.” (H.2). Myös muut puhuivat opetuksen mukaan heittäytymisestä ja yksi mainitsi sen vaativan ”kaaoksen sietokykyä” (H.6). Toinen haastateltavien korostamana ominaisuus oli siis opettajan kyky heittäytyä tilanteeseen. Tätä painotti useampi haastateltava. Mosston pitää heittäytymiskykyisen opettajan itsetuntoa terveenä. Hänen mukaan terve itsetunto takaa opettajalle sen, että hän pystyy hyväksymään erilaisia ratkaisuja aihepiirin sisällä, myös sellaisia jotka poikkeavat hänen omista ratkaisuistaan (Mosston, 1994). Haastateltavien näkökulmasta terve itsetunto liittyy opettajan kehitettäviin ominaisuuksiin myös niin, ettei opettajan tulisi olla liian herkkänahkainen. Heidän mielestään opettajan tulee pysyä niin objektiivisena, että hän osaa erottaa ryhmän kyvyttömyyden suoriutua tehtävästä ilman, että ottaa syyllisyyttä siitä itselleen. Tätä vaaraa kuvailee yksi haastateltava osuvasti näin: ”ottaa itseensä että ajattelee, että mikähän minussa on vikana, vaikka ei ole siitä kysymys”. Yksi haastateltava kiteyttää luovuuden arvostamisesta ja opettajan heittäytymiskyvystä hyvin seuraavasti: ”sinun pitää olla valmis, rohkea että luotat siihen, että se on arvokasta. Pitää sietää vähän sellaista, ei välttämättä epäjärjestystä, mutta sellaista tunnetta että sinulla ei ole sataprosenttisesti koko aika kaikki narut käsissä” (H.3). Haastateltavista

tärkeintä opettajan ominaisuuksissa oli opettajan asenne luovuuden opetusta kohtaan ja toisena opettajan kyvyssä antautua tehtävän vietäväksi, uskaltaa ottaa riski ja luopua todella kontrollista oppitunnilla. Mosston lähestyy aihepiiriä yleisemmällä tasolla ja puhuu hyvästä itsetunnosta, joka auttaa opettajaa hyväksymään ratkaisujen erilaisuutta. Haastateltavat mainitsivat myös, että opettajalla tulisi olla hyväksyvyyden ja turvallisuuden tunteen luomisen kyky, mutta palaan tähän käsitellessäni ilmapiirin luomista kappaleessa 8.1 Ilmapiiri luominen.

7.1.3 Itsetuntemus

Haastateltavat pitivät asenteeseen ja heittäytymisen kykyyn vaikuttavana ominaisuutena myös opettajan itsetuntemusta. Heidän kokemuksensa mukaan itsetuntemuksen lisääntyminen oli vähentänyt heidän kontrolliaan oppilaista ja vapauttanut oppilaita ja heitä itseään tuottamisen pakosta. Mosstonin ohittaa ajatuksen itsetuntemuksesta sillä, hän kertoo oivaltamisen kynnyksen ylittämisen pehmentyvän sillä, että opettaja ymmärtää millaisia haasteita uuden tuottaminen sisältää. Tämä haaste voi olla opettajalla siinä, että hän ymmärtää kontrollin tarpeen, joka hänellä on itseään ja oppilaitaan kohtaan ja joka on myös hänen oppilaillaan. Sen ymmärtäminen voi vapauttaa häntä jo vähän. Yksi haastateltava kertoo, miten hän yhä tekee töitä itsensä kanssa välttyäkseen vaatimasta oppilailtaan liikaa tuotoksia: ”sitten vaatii kaiketi myös opettajalta sitä että ei voi olla niin tiukkapipoinen, että arvostaa sitä prosessia, että se ei välttämättä heti ole tuotoksia. Sitten opettaja ei hoputa sitten koko aika, mikä sitten on lyhyt tunti aikaa, että se on sitten se vaikea omalta osaltani.”(H.3). Mosston tarkoittaa myös ajan antamista oppilaalle kun sanoo, että opettajan tulee ymmärtää oppilaan oppimiskäyttäytymistä uuden tuottamisen prosessissa (Mosston, 1994). Toinen haastateltava vaikuttaa siltä, että on kulkenut pitkän tien opetellessaan heittäytymään oppilaiden kanssa oppimisprosessiin: ”vuorovaikutus tietenkin, niin että siellä mahdollisimman vapaasti itse liikkuu, että jos on vaan ulkona vaikka antasikin virikkeitä, mutta jos on sellainen opettaja joka pyrkii johonkin, niin ne aistii että se on vaatimustaso; sen minä olen oppinut - löysäämään.”(H.1). Yhden haastateltavan itsetuntemus on ohjannut häntä tietopankkina toimimisesta mukaan oppilaiden oppimisprosessiin: ”vaan minä heittäydyn myös sinne ihmiseksi, joka aidosti

kysyy että miten tämän voisi tehdä, eikä minulla todellakaan aina ole valmiiksi vastauksia valmiina ”(H.6). Luullakseni Mosston tarkoittaa jotain samaa kun hän, pitää opettajan haasteena oivaltamisen kynnyksen ylittämisessä sitä, että hänen tulee löytää oikeanlainen vapaus opetuskäyttäytymisessä. Itsetuntemuksen kasvaessa haastateltavat olivat oppineet antamaan itselleen ja oppilailleen lisää tilaa. Lähelle tätä liittyy myös kysymys auktoriteetin säilymisessä läheltä ohjauksessa.

Haastateltavat kuvaavat yhtenä opetukseen heittäytymisen muotona opettajan astumista lähelle oppilaita. Luullakseni nöyrytyksen tulosta ja terveen itsetunnon osoitusta on se, jos opettaja pystyy astumaan lähelle oppilasta ja ohjaamaan tuntia yhden haastateltavan kuvaamalla tavalla: ”ja teknisesti eihän se voi tapahtua niin että sinä korokkeelta sanelet - että täytyy saada keskusteleva ja kuunteleva ote opettajan puolelta.”(H.4). Ystävyys oppilaan kanssa voi pelottaa opettajaa sen takia, että hän pelkää auktoriteettinsa menettämistä. Erään haastateltavan mielestä opettaja voi olla oppilasta lähellä säilyttäen samalla terveen auktoriteettiaseman: ”sellanen kumppanuus, mutta kyllä minä aina koen olevani opettajan johtajan roolissa, että en mä kaveruutta lähde etsimään.”(H.6). Vaikka Mosston sanoo, että oivaltamisen kynnyksen auttaa opettajaa ymmärtämään mitä kysymyksiä uuden tuottamisen luokka asettaa hänelle ja oppilaille, ei hän kuitenkaan tuo esille opettajan ystävyyttä oppilaiden kanssa. Se, että opettaja voi heittäytyä mukaan oppimisprosessiin vaatii haastateltavien mielestä aina sitä, että opettaja luopuu jalustamaisesta asemastaan opettajana. Haastateltavat suosittelivat opettajalle siis itsetuntemuksen kehittämistä ja oppilaan lähelle astumista.

7.1.4 Toimintakulttuuri

Viimeisenä asiana opettajan kehitettävissä ominaisuuksissa haastateltavat mainitsevat opettajan toimintakulttuurin. He mielsivät oppilaiden mukautuvan oppitunnilla opettajan toimintatapojen mukaan. Haastateltavien mielestä opettajan persoona vaikuttaa pitemmällä aikavälillä niin, että se itsessään luo ryhmässä tietynlaista toimintakulttuuria: ”kyllä se on sellainen toimintakulttuuri, että myös opiskelijat ja lapset tottuvat, että tämän opettajan tapa tehdä töitä on tällainen”(H.3) En tiedä, miten paljon opettajan tulisi harjoittaa itsetuntemusta siitä miten hän kohtaa oppilaita, mutta useampi haastateltava korosti tätä piirrettä opettajassa: ”opettaja ylimalkaan ihan persoonallaan sitä luo, että se on vähän pitemmän, että se ei ole vain sen tunninkaan juttu, vaan se on ylimalkaan että miten se opettaja suhtautuu niihin oppilaisiin”(H.2). Mosstonin mukaan oivaltamisen kynnyksen auttaa

opettajaa ymmärtämään millaisia uusia mahdollisuuksia tuottamisen luokka tarjoaa oppimisen laajentamiseksi. Ehkä haastateltavat ovat ymmärtäneet nämä uudet mahdollisuudet mainitsemalla toimintakulttuurin käsitteen. Haastateltavien mielestä siis jomman persoonan löytäminen ja sen vahvistaminen auttaa luovan toimintakulttuurin vahvistamisessa.

Haastateltavat pitivät siis opettajan kehitettävistä ominaisuuksista tärkeimpinä luovuuteen asennoitumista sekä kykyä antaa tilaa oppilaan luovuudelle. Näitä kahta ominaisuutta tuki myös haastateltavien mainitsemat opettajan itsetuntemukseen lisääntyminen ja prosessiin heittäytymisen kyky. Heidän mielestään itsetuntemuksen myötä opettaja kykenee luomaan ympärilleen luovuuteen myönteisesti vaikuttavaa toimintakulttuuria. Seuraavassa kappaleessa siirryn käsittelemään opettajan valmistautumista oivaltamisen kynnyksen ylittämiseen.

7.2 Tehtävän suunnittelu

7.2.1 Suunnittelu ja tilanneherkkyys

Haastateltavat lähestyivät tehtävän suunnittelua eri näkökulmasta kuin Mosston ja pyrinkin analysoimaan näitä eroja ja niiden syitä. Tehtävän suunnittelussa Mosston pitää avainasiana identifioida tehtävän kysymys niin, että se laukaisee oppilaassa uuden tuottamisen prosessin. Haastateltavat puolestaan pitivät tehtävänsuunnittelua vaikeana. Yhden haastateltavan mielestä tunnin kulkua oli mahdoton ennakoida ja siten mahdoton suunnitella etukäteen: ”minusta, jos sitä ei ole kertaakaan etukäteen tehnyt, sitä on hirveän vaikea suunnitella, kun sitä ei voi tietää miten se lähtee liikkeelle. Se on tavallaan aika avoin, minusta täytyy uskaltaa ensinnäkin mennä siihen ei suunnittelematta, mutta kuitenkin kun sitä ei voi suunnitella läpi. Täytyy vaan olla jonkinlaista tietoa että miten tätä voisi lähteä ja sitten antaa semmonen tehtävä ja katsoa miten se toimii. Siinä voi mennä useita tunteja kehitellessä ja näkee että miten tämä lähtee menemään” (H.2). Mosston kutsuu ongelman tai kysymyksen laukaisijaa stimulukseksi. Hänen mukaansa opettaja suunnittelee stimuluksen niin, että se laukaisee oppilaan ajatusprosessin etsimään useita erilaisia ratkaisumahdollisuuksia (Mosston, 1994). Stimulus laukaisee oppijalle tarpeen tietää ja löytää ratkaisu annettuun tehtävään. Opettajan tehtävänä on suunnitella ja ilmaista stimulus niin, että sen aiheuttama tiedollinen dissonanssi eli riitasointu tuottaa useita divergenttejä vastauksia (Mosston, 1994).

Kun Mosstonilla on täsmällinen kuva opettajan tehtävästä suunnitteluvaiheessa, osa haastateltavista luotti suunnittelun sijasta tilanneherkkyyteen: ”Ei valmiiksi voi oikeastaan miettiä, että siinä juolahtaa sitten mieleen että antaa tommosen ja tommosen”.

Haastateltavat olivat ajatelleet tehtäviä etukäteen, mutta heidän mielestään luovan tehtävän yksityiskohtainen suunnittelu etukäteen oli lähes mahdotonta. Mosstonin lähestyminen poikkeaa tästä paljon, sillä hän pitää tehtävänsuunnittelua opettajan vaativampana kognitiivisena tehtävänä ja että opettajan erityinen tavoite on kehittyä tehtävien suunnittelussa. Mosston korostaa tehtävän suunnittelussa opettajan avointa orientoitumista opetukseen ja hänen syvällistä ymmärrystä opetettavan suorituksen sisältämistä jaksoista ja elementeistä (Mosston, 1994).

7.2.2 Yksittäinen tehtävä

Myös tehtävätyyppien käytössä oli suuria eroja Mosstonin ja haastateltavien välillä.

Haastateltavat olivat käyttäneet paljon yksittäisiä tehtäviä: ”lähinnä yksittäisiä tehtäviä” (H.6). Mosstonin mukaan yksittäisen tehtävän merkitys oppilaalle on siinä, että oppilas saa kokemuksen luovasta toiminnasta turvallisessa ja selkeästi rajatussa toiminnassa. Tällöin oppilas rentoutuu tunnetasolla ja huomaa oman kykynsä tuottaa ideoita. Yksittäisen tehtävän kautta oppilas voi myös ymmärtää tiedollisen tuottamisen ja fyysisen suorituksen välillä olevan yhteyden (Mosston, 1994). Tehtäväsarjojen suunnittelu oli kaikille tuntematonta: ”pitempien kokonaisuuksien vieminen on minulle vieraampaa”(H.1).

Haastateltavat olivat suunnitelleet luovat tehtävät niin, että niitä käytettiin pieninä palasina muun opetuksen alussa: ”käy vaikka alkuverrana”(H.2) tai lomassa ”vaan sinne ihan huomaamatta heidän jonkun semmosen pienen oman keksimisen.”(H.1). Myös haastateltavat olivat huomioineet yksittäisen tehtävän suunnittelussa tutun toistamisen ja uuden tuottamisen välisen Mosstonin nimeämän oivaltamisen kynnyksen. Useampi haastateltavista painotti, että tehtävän tulisi olla, ainakin aluksi, riittävän yksinkertainen: ”Täytyy lähteä suhteellisen yksinkertaisista”(H.4) ja siinä tulisi olla vähän omaa tuottamista ”sitä helpommin tuottaa omaa mitä vähemmän sitä tarvitsee tuottaa, huomaamatta jotain pientä omaa sinne annettuun valmiiseen”(H.1). Mosstonin mukaan yksittäisen tehtävä toimii hyvin alkulämmittelynä ja totutteluna tehtäväsarjalle.

Haastateltavien mielestä oli tärkeää, että tehtävä sijoittuu muun opetuksen lomaan ja se on sellainen, että se johtaa nopeasti toimintaan: ”täytyy olla riittävän toiminnallisia”(H.4).

Mosstonin esimerkki yksittäisen tehtävästä on useiden vaihtoehtojen keksiminen pyörimällä etenemiseen (Mosston, 1994). Tehtävässä oppilas etsii ja löytää erilaisia tapoja edetä pyörimällä. Ilmapiirin turvallisuutta voidaan lisätä antamalla oppilaan aloittaa hänen tutuista etenemistavoista. Oppilas astuu prosessiin, kokeilee erilaisia liikkeitä ja valitsee tuotoksistaan opettajan antaman määrän erilaisia etenemistapoja. Opettaja voi jatkaa tehtävää niin, että oppilas keksii kolme itselleen täysin uutta etenemistapaa. Tuttujen ratkaisujen jälkeen oppilas astuu tutujen ratkaisujen ulkopuolelle eli ylittämään oivaltamisen kynnyksen. Silloin hän alkaa miettiä, kokeilla ja tuottaa uusia ratkaisuja. Tällöin oppilas siirtyy opitun, muistin alueelta poimitun tiedon käyttämisestä uuden tuottamiseen eli luovaan prosessiin.

7.2.3 Tehtäväsarjat

Vaikka pitempien tehtäväsarjojen suunnittelu oli haastateltaville vierasta, he olivat kokeilleet yksittäisten tehtävien soveltamista paritehtäviksi: ”En ole ajatellut pitemmälle aikavälille. No olen lyhkäselä, että kun se edellinen tehtävä oli yksin ja sitten parin kanssa tehtiin samanlaista”(H.1) ja ryhmätyöhön ”Lähinnä yksittäisiä tehtäviä, niiden lisäksi aika paljon ryhmätehtäviä” (H.4). Yksi haastateltavista oli myös suunnitellut tehtäviä oppilaiden kanssa. Tehtäväsuunnittelussa Mosstonin vahva mielipide on se, että irrallisten, yksittäisten tehtävien käyttäminen ei toteuta opetustyyli H:n tavoitteita (Mosston, 1994). Hänen mukaansa luovan opetuksen päämääränä tulisi olla kokonaisuuden luoma jatkuvuus ja että ilman sitä yksittäiset tehtävät synnyttävät oppilaassa lähinnä levottomuutta ja päämäärättömyyden tunnetta. Yksittäiset tehtävät eivät Mosstonin mukaan vielä kehitä varsinaista ongelmanratkaisutaitoa ja hänen mielestään opetustyyli H:n opettajan tulisi suunnitella tehtäväsarja, jonka sisältämät tehtävät ovat jaksotettu ajallisesti ja sidottu loogisesti toisiinsa. Mosstonin mukaan tehtäväsarjan etuna yksittäiseen tehtävään verrattuna on oppilaan pidempi sitoutumisaika. Toisena tehtäväsarjan etuna hän pitää sitä, että oppilas näkee eri tehtävien väliset yhteydet ja hahmottaa tehtävien muodostaman kokonaisuuden (Mosston, 1994). Kun opettaja kehittää tehtäväsarjaa, hänellä tulisi olla selkeä päämäärä ja ratkaisujen tulisi muodostaa tiedollinen kokonaisuus. Saman ajatuksen oli oivaltanut yksi haastateltava, jonka mielestä tehtävien kokonaisuuden laadinta oli tärkeää, koska ”siinä tulee sellanen tunne opiskelijalla että tässä mennään jotakin kohti, kaikella on joku merkitys” (H.3). Hän ei kuitenkaan jatkanut ajatuksen kehittämistä pidemmälle. Mosston mainitsee, että tehtäväsarjan kokonaisuutta voidaan hahmottaa kognitiivisten prosessien kautta. Hänen mukaansa oppilas voi kehittyä esimerkiksi

seuraavissa kognitiivisissa prosesseissa: hypoteesien teossa, ratkaisujen tuottamisessa tai asioiden jakamisessa kategorioihin (Mosston, 1994). Myös haastateltavat pitivät tärkeinä kokonaisuuden laadintaa, mutta he ei osannut kertoa siitä käytännön kokemuksia. Ehkä yhtenä syynä tähän on se, että heillä ei ollut Mosstonin kaltaista ymmärrystä luovuuden opettamisen kokonaiskuvasta.

7.2.4 Asetetut tavoitteet

Tehtävän suunnittelun toinen kysymys koski tehtävälle asetettua tavoitetta. Kysyin haastateltavilta mihin seuraavasta neljästä he asettivat tavoitteensa, kun he antavat tehtävän oppilaalle: ilmapiiriin, tuotoksiin, prosessiin vai oppilaaseen. Useimmat haastateltavista pitivät ilmapiiriä ja prosessia tärkeimpinä tavoitteina: ”Ensimmäisenä minulle tulee että se ilmapiiri on se ratkaiseva”(H.1). Myös Mosston korostaa tehtävänsuunnittelussa sitä, että opettaja tulee siinä kiinnittää huomiota siihen, että opetustilanteen ilmapiiri säilyy turvallisena. Hän painottaa oppilaan itseluottamuksen säilyttämistä koko opetustilanteen ajan. Haastateltava jatkaa tavoitteestaan, että ”luova on se koko tapahtuma siinä ennemminkin. Se prosessi kuin se mitä sieltä syntyy” (H.1). Hän koki tuotoksen korostamisen jopa uhkana luovuudelle: ”pyritään johonkin. Se ei ole se hyvä siinä, vaan just se prosessi mikä siinä on” (H.1). Tavoitteiden suhteen haastateltavat olivat siis melko yksimielisiä. Ne asetettiin lähes kokonaan ilmapiiriin ja tuottamisen prosessiin. Mosston on hyvin lähelle samaa mieltä. Hän asettaa tavoitteet opettajan ja oppilaan toimintaan, aiheeseen syventymiseen, ilmapiirin luomiseen ja arviointikykyyn (Mosston, 1994). Haastateltavat puhuivat myös tuotosten merkityksestä tavoitteiden yhteydessä. Kuitenkin sekä haastateltavien, että Mosstonin tavoitteet keskittyivät vahvasti prosessiin ja ilmapiiriin.

Haastateltavat kertoivat, että ilmapiirin tavoitteen toteutuminen näkyy oppitilanteessa turvallisuuden tunteena: ”miten mukavaa siellä on ja turvallista ja kaikki tuntevat itsensä hyväksytyksi” (H.1). Ilmapiirin hyväksyvyyttä he loivat korostamalla tuotosten samantarvoisuutta: ”erilaisten ratkaisujen tuottamisessa ei ole parempia ja huonompia ratkaisuja. Kaikki tuotokset on yhtä arvokkaita” (H.2). Muina tavoiteltavina asioina haastateltavat pitivät tehtävien tuottamaa iloa: ”hauskuutta ja yhdessä tekemisen meininkiä, joka lähentää sitä ryhmää”. Iloa pitivät myös muut haastateltavat tärkeänä tavoitteena. Mosston mainitsee turvallisuuden kannalta kriittiseksi pisteeksi hetken, jolloin

oppilas alkaa tuottaa uusia ratkaisuja tuttujen sijaan. Oppilaan itseluottamusta vahvistaa se, että hän voi käyttää tuttuja liikemalleja ennen siirtymistään varsinaiseen divergenttiin tuottamiseen (Mosston, 1994).

Mosstonin mukaan ilmapiirin turvallisuus vaikuttaa siihen, miten oppilas ja opettaja uskaltavat ottaa askelia totuttujen vaihtoehtojen ulkopuolelle eli alkaa tuottaa uusia ratkaisuja (Mosston, 1994). Haastateltavien saavuttivat turvallisen ilmapiirin tavoitteen niin, että he korostivat oppilaiden tuotosten tasa-arvoisuutta. Mosston taas tuki oppilaiden itseluottamusta antamalla heille aluksi helpompia tehtäviä.

Haastateltavat pitivät ymmärryksen korostamista eli prosessia turvallisen ilmapiirin jälkeen toiseksi tärkeimpänä tavoitteena. Tätä kuvaa yksi haastateltavana näin: ”saada se iloinen funtsaaminen, sitä kautta se tekeminen. Totta kai siellä on se, että yhdessä mietitään ja keksitään.” (H.4). Mosston tarkentaa haastateltavan asettamaa ymmärtämyksen tavoitetta sanomalla, että oppilaan tavoitteena on kehittyä kyvyssä arvioida tuottamia ratkaisuja ja osoittaa niiden toimivuus (Mosston, 1994). Hän jatkaa vielä, että ongelman kohtaamisen ja sen ratkaisujen kautta oppilas ymmärtää kyseisen aktiviteetin rakenteen syvemmin.

Mosstonin mukaan oppilaan lopullisena tavoitteena on ymmärtää liikkeen ja ajatustoiminnan yhteys. Yksi haastateltava ei sulkenut tavoitteista pois tuotoksen merkitystä: ”toisaalta niin se ei saisi olla sellaista haihattelua, että mikä tahansa sitten kelpaa. Tuotoksen laatu ei ole tärkeä mutta on tärkeä kuitenkin” (H.1). Haastateltava pohti tuotoksen ja prosessin välistä suhdetta ja sitä kuinka se pitäisi oppilaalle ilmaista. Hänen sanoistaan välittyi ajatus siitä, että ensisijaisesti opettajan tulisi painottaa prosessia, mutta tuotoskaan ei ole merkityksetön vaan, voi auttaa oppilasta tekemään parhaansa ja näkemään tuotoksensa arvon. Myös Mosston asettaa oppilaan tavoitteeksi ratkaisujen löytämisen ja tuottamisen. myös toinen haastateltava viittaa tuotoksiin sanoessaan että ”mitä enemmän mennään spesiaalisille kurssille, niin silloin kyllä ratkaisujen tuottaminen on tärkeää. Myös se, että he löytävät erilaisia vaihtoehtoja ja sen sovellettavuus myös.” (H.6). Myös hän osoittaa oppilaan tehtäväksi osoittaa ratkaisunsa toimivuus käytännössä. Haastateltavien mukaan tuotoksen arvostaminen tulee ajankohtaiseksi sitä myöten, kun ryhmän kypsyys kasvaa. Tehtävänsuunnittelussa Mosstonin näkemykset yksityiskohtaisia, täsmällisiä ja kokonaisuuteen tähtäviä. Niistä välittyi perusteellisesti asioita läpi koettu ja mietitty tausta, ehkä jopa liian tarkasti analyttinen jaottelu. Haastateltavien vastaukset vaikuttavat idealistisilta, mutta ei ehkä aivan loppuun asti viedyiltä. Lähes kaikkien

asenteet olivat myönteisiä , mutta selkeästi mietittyjä toimintamalleja heillä ei ollut. Luvun viimeisessä kappaleessa käsittelen opetustilanteessa tapahtuvan tehtävänannon taitoa.

7.3 Tehtävänanto

Viimeisenä asiana oivaltamisen kynnyksen ylittämisessä kysyin haastateltavilta tehtävänannosta. Kysymykset koskivat tehtävänannossa käytettyjä sanamuotoja, sen sisältöä ja rajausta eli paljolti tehtävänannon taidollisen puolen asioita. Aloitin kysymällä sitä, miten opettajan tulisi erityisesti huomioida ensimmäinen opetuskerta esimerkiksi tuleeko hänen selittää opetustyylin tarkoitus oppilaille. Sen jälkeen haastateltavat kertoivat onko heidän mielestään tehtävänannossa sellaisia sanamuotoja, joita tulisi välttää tai toisaalta suositella.

7.3.1 Opetustyylin esittely

Useimmat haastateltavat aloittivat tehtävän ilman opetustyylin esittelyä ja painottivat nopeaa siirtymistä toimintaan: ”minä en puhuisi sanoin mistään luovuudesta, enkä mistään muusta, vaan antaisin sen tehtävän ja missä puitteissa ne funtsaa ja sen jälkeen laittaisin toimintahommaa.” (H.4). Mosston puolestaan suosittelee opettajaa kertomaan oppilaille mitkä ovat divergentin tuottamisen tavoitteet ja tarkoitus (Mosston, 1994). Hänen mukaan oppilaiden on silloin helpompi asennoitua alkavaan opetukseen. Se, että tehtävä alkaa pienimuotoisena ja lähtee liikkeelle nopeasti oli usean haastateltavan mielestä tärkeää: ”mitä nopeammin homma käyntiin, sen parempi” (H.3).

Luovuudesta mainitseminen saattoi haastateltavien mielestä jopa kipsata aloitustilanteen: ”en niin, että esittelisin että nyt on luovan liikunnan tunti ja shokeeraan ne heti alussa” (H.1). Tehtävänannon vaikutus oppilaiden asenteeseen tuottamisen prosessia kohtaan, on Mosstonin mukaan erityisen merkittävä ensimmäisellä opetuskerralla. Haastateltavat korostivat ensimmäisissä tehtävissä sitä, että niiden tulisi olla luonteeltaan helppoja ja enemmän toistavia kuin tuottavia: ”jotain mukavaa semmosta minkä kaikki osaa. En lähtis heti luomaan suorituksia”(H.1). Toisaalta yksi haastateltava sanoi, että hän esittelee tehtävän tarkoituksen ja sanoi sen antavan tehtävälle enemmän merkitystä: ”minä pyrin

motivoimaan niitä ja houkuttelemaan oppilaita siihen. Sanon, että mitä tämä palvelee” (H.2). Hän on lähellä Mosstonin painotusta eli sitä että oppilaiden tulisi saada tietää opetustyylin tavoitteet eli sen, että heidän tarkoituksenaan on tuottaa useita, erilaisia ja persoonallisia ratkaisuja (Mosston, 1994). Haastateltavat antoivat Mosstonia lyhyempiä tehtävääntojoja. Ehkä sitä selittää osin se, että he luottavat tehtävän omaan motivaatiovoimaan: ”että se tehtävä itsessään rupeaa ruokkimaan sitä luovuutta” (H.6).

Haastateltavien mielestä opettajan ennalta asettamat odotukset siitä, mitä tehtävän tulisi tuottaa, voivat tukahduttaa oppilaiden luovuutta: ”tyrehdyttää, jos minä odotan jotain valmista ratkaisua. Se rajaa, että opettaja jo valmiiksi tietää vastauksen.” (H.6). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä etteikö opettaja voisi antaa selvästi määriteltyä ja rajattua tehtävää. Mosston sanoo, että opettajan tulee korostaa oppilaalle tehtäväännossa sitä, että hänen hyvin persoonalliset ratkaisut ovat hyväksytyjä ja itse asiassa tavoiteltuja. Oppilaan osalta juuri omat tuotetut ratkaisut ovat alue, jolla hän kokee arkuutta ja epävarmuutta. Opettajan onkin alussa tärkeää vakuuttaa oppilaille, että kaikki heidän tehtävännannon mukaiset ratkaisunsa hyväksytään (Mosston, 1994). Ehkä samaa asiaa toisesta näkökulmasta kuvaa yksi haastateltava sanoessaan: ”Jos on taipuvainen käyttämään kritiikkiä, nostaa jotenkin asioita, jotka voi mennä pieleen, niin ei se ainakaan rohkaise toimimaan eri tavalla.”(H.5). Haastateltavat yleisesti käyttivät lyhyempää tehtävääntoa kuin Mosston ja heille oli tärkeää päästä nopeasti toimintaan. Lisäksi he painottivat sitä, että tehtävien tulisi olla yksinkertaisia ja luovat osuudet riittävän pieniä. Mosston taas kertoisi haastateltavia enemmän tehtävän luonteesta ja painottaisi enemmän ajattelutoimintaa. Ensimmäisen kerran tehtävääntoon liittyy opetustyylin esittelyn lisäksi tehtävän rajaaminen.

7.3.2 Tehtävän rajaaminen

Haastateltavat pitivät tehtävän rajaamista tärkeänä erityisesti ensimmäisissä tehtävissä. Samoin Mosston, jonka mielestä opettajan sanomat yksittäiset sanat voivat olla avainasemassa siinä miten opetustyylin käyttö ensimmäisillä kerroilla onnistuu (Mosston, 1994). Haastateltavat kokivat tehtävän rajaamisen luovan turvallisuutta: ”minä lähden rajatusta tehtävästä, joka luo opiskelijalle mielestäni turvallisuuden ja sen struktuurin”(H.6). Rajaamisen merkitys korostui heidän mukaansa sitä enemmän, mitä vieraampia opettaja ja oppilas ovat toisilleen: ”mitä vieraampi ryhmä, sitä strukturoidummin minä lähtisin.”(H.6).

Mosston mainitsee, että opettajan tulee varoa käyttämästä tehtävänannossa sellaisia ilmaisuja, kuten ”mikä tahansa käy” tai ”tehkää mitä haluatte”. Hänen mukaan tällöin oppilaat toimivat juuri annetun ohjeen mukaisesti – tekevät mitä haluavat (Mosston, 1994). Haastateltavat näkivät tehtävän rajaamisen elävänä ja muuttuvana toimintana, jota ei usein voinut toteuttaa yhdellä kertaa: ”sinä joudut haeskelemaan sen, joskus joutuu rajaamaan enemmän ja joskus kun antaa väljemmillä ohjeilla, niin joutuu ottamaan takapakkia ja antaa lisäohjeita eli rajaamaan” (H.4). Haastateltavien mielestä rajaaminen auttaa oppilasta tuottamaan runsaammin erilaisia ratkaisuja: ”kun siinä on ihan selkeet rajat ja ne tietävät mistä on kyse, niin ne saa silläkin tavalla tuottamaan, enemmän ehkä vielä enemmän minun kokemukseni mukaan kuin niin että antaa ihan vapaat rajat” (H.1). Mosston yhtyy haastateltavan mielipiteeseen sanomalla, että tehtävän rajaaminen tietylle alueelle ei tyrehdytä oppilaan luovaa toimintaa, vaan johdattaa hänet tuottamaan ratkaisuja annetulla alueella (Mosston, 1994).

Haastateltavat näkivät tehtävän rajaamisen lähes yksimielisesti oppilaan tuottamista auttavana asiana. Myös Mosston suosittelee opettajaa rajaamaan ratkaisujen määrää. Tehtävänanto voi hänen mukaansa kuulua esimerkiksi näin: ”Suunnittele kolme mahdollista tapaa...” (Mosston, 1994). Toiseksi Mosston painottaa sitä, että opettajan kannattaa muotoilla tehtävä niin, että tuottamisen paine siirtyy hänen omilta harteiltaan sekä oppilaan harteilta tehtävän päälle. Tällöin oppimistilanteen painopiste on oppilaan ajatusprosessissa eikä hänessä itsessään. Mosstonin mukaan opettajan tulisi karttaa kysyviä tehtävänantoja, kuten ”Voitko sinä...?” ja ”Kuinka monia tapoja voit...?”. Tällaiset kysymykset passivoivat oppilaan. Näihin kysymyksiin oppilas vastaa helposti: ”En voi” tai ”Yksi”. Kysyvä tehtävänanto ei Mosstonin mukaan synnytä oppilaassa divergentin tuottamisen mukaista ajatusprosessia (Mosston, 1994).

Vaikka haastateltavat eivät pystyneet kuvaamaan yksityiskohtaisia sanamuotoja tai malleja tehtävän rajauksesta, he kertoivat yleisiä linjauksia, joita he olivat käyttäneet tehtävän rajauksessa. Tavoitteena linjauksissa heillä oli antaa riittävän selkeä ja turvallinen tehtävän rakenne, joka jättäisi kuitenkin tilaa oppilaan mielikuvitukselle. He pitivät tehtävää taitoa vaativana.

Myös Mosstonin mukaan tehtävänannon taito on verbaalista hienosäätöä. Hänen mielestään divergentin toiminnan aloittaminen voi olla opettajalle uusi kokemus, koska se haastaa hänet ulos tutuista toimintamalleista. Alku saattaa olla haasteellinen, koska

divergentin tuottamisen aloittaminen ei ole oppilaillekaan aina helppoa (Mosston, 1994). Yksi haastateltavista kuvasi tehtävän rajaamisen hienosäätöä näin: ”pyrkiä sanomaan niin puhtaasti ja että kaikille jää mielikuvituksen kautta tilaa, että se tulee omasta maailmasta. Ettei anneta liian rajattua mielikuvaa tai hyvin kiinteää mallia. Oppia löytämään kielellisesti niin neutraali ilmaisu, joka antaisi tilaa sille omalle. Se on haasteellinen, että se on sellainen jatkuva oppimisen paikka. Että haluaa pyrkiä niin uteliaasti ja kuulostelevaan, että miten ne tulkitsevat sanoja, että oppisi antamaan ne ohjeet niin toisaalta selkeät, mutta vapaat että sinne jää se mielikuvituksen tila.” (H.3).

Haastateltavat korostivat paljon tasapainon löytämistä tehtävän rajauksessa. Useampi heistä kuvasi onnistuneeksi tehtävänannon yhdistelmäksi sellaista, jossa annetaan riittävän selkeät ohjeet ja samalla pyritään säilyttämään tuotosten koko erilaisuuden mahdollinen kirjo. Yksi haastateltava kuvaa tällaista tehtävän rajaamista näin: ”antaa kohtuullisen selkeät tavoitteet, mutta aika nopeasti minä pyrin avaamaan sen kentän, että tehtävä voi olla hyvin rajattu, mutta sen sisällä on erilaisia sellaisia mahdollisuuksia” (H.6).

Mosston tarkentaa tehtävän rajausta, niin että hän suosittelee opettajaa välttämään sitä, että hän antaa oppilaan olettaa, että tehtävään on valtaisa määrä ratkaisuja (Mosston, 1994). Se aiheuttaa Mosstonin mukaan oppilaan tunnetasolla levottomuutta, joka ehkäisee luovia kognitiivisia reaktioita. Oppilaalle tulee helposti tunne: ”En minä osaa!”. Mosston kuvaa siis tehtävän rajausta ja siinä käytettyjä sanamuotoja yksityiskohtaisemmin kuin haastateltavat. Haastateltavat olivat kuitenkin selvästi syventyneet ja pohtineet tehtävän rajaamista ja sen sisältöä. Haastateltavat olivat Mosstonia yksityiskohtaisemmin pohtineet ryhmän kyvykkyyttä tehtävän tason mukaan.

7.3.3 Opetusryhmän arviointi

Haastateltavat korostivat tehtävänannossa sitä, että opettajan tulee tarkasti ymmärtää ja tietää oppilaiden kyvykkyys luovaan toimintaan. Haastateltavien mielipide tehtävänannossa oli se, että opettaja sortuu helpommin yliarvioimaan kuin aliarvioimaan oppilaitaan. Mosston antaa oppilasryhmälle edellytyksiä, joiden täyttyminen mahdollistaa opetustyyli H:n onnistuneen käytön. Hän mainitsee kypsän ryhmän yksinkertaisuudessaan sellaiseksi, joka kykenee tuottamaan sellaisia divergenttejä ratkaisuja opettajan antamiin tehtäviin, pysyvät opettajan rajaaman aihepiirin alueella (Mosston, 1994). Hän jatkaa, että oppilaiden tulisi pystyä tiedostamaan myös tiedollisen tuottamisen ja fyysisen suorituksen välillä

oleva yhteys ja suhde toisiinsa. Kypsä ryhmä kykenee tuottamaan alkuperäisiä ideoita, jotka laajentavat aihepiirin käsitettä ja he pystyvät hyväksymään muiden oppilaiden divergentit tuotokset (Mosston, 1994). Haastateltavat lähestyivät tehtävän vaikeustason asettamista opettajan näkökulmasta. Yksi mainitsee esimerkin siitä, kun opettaja antaa liian vaikean tehtävän: ”yksi sudenkuoppa on, että ei osaa arvioida sitä ryhmän valmiutta luovaan prosessiin, että odottaa niiltä liikaa tai lähtee liian syvältä usein.” (H.6). Oikean vaikeusasteen määrittely tehtävänannossa on haastava tehtävä opettajalle. Tätä mieltä olivat sekä Mosston että kaikki haastateltavat. Yksi haastateltava antaa opettajalle lohdullisen näkökulman tehtävänantoon, kun hän sanoo, että opettaja ei voi tehdä sitä täydellisesti: ”minusta tähän kuuluu sellanen niin sanottu mokaaminen tai sellanen hakeminen, että niin, sen näkee sitten vasta kun sitä tekee että mitä siitä tulee: minkälaisia ongelmia siinä saattaa ilmaantua. Että se on sellanen avoin kenttä ja kun sitä ei voi ennustaa mitä tulee niin se täytyy nähdä ja sitte kattoo tilanteessa: ´että aijaa, mitäs nyt tehdään?’” (H.2).

7.3.4 Opettajan mukanaolo tehtävässä

Tehtävänannossa haastateltavat korostivat jälleen opettajan heittäytymistä tehtävään mukaan. Tämä puoli näkyi haastatteluissa jatkuvasti puuttuen Mosstonin näkökulmista lähes kokonaan. Tasapainoilusta tehtävänannon selkeyden ja tehtävään heittäytymisen välillä antoi yksi haastateltava seuraavan ohjeen: ”olla jotenkin aidosti ja asiaan uppoutuen mukana ja kuitenkin niin kuin pää selkeenä” (H.1) Lienee mahdotonta kieltää sitä, että opettajan olemus vaikuttaa siihen, miten hänen antamansa tehtävä alkaa toimia. Kun opettaja luopuu sopivasti opettajan roolistaan ja heittäytyy itse mukaan ryhmään, hän luultavasti vapautuu myös nauttimaan tilanteesta. Tätä ajatusta kuvaa yksi haastateltava näin: ”sekin on tärkeää, että opettaja itse tuntee olonsa mukavaksi. Ei ole opettajan roolissa liikaa. Ulkopuolinen siinä ei saisi olla.”(H.1). Ehkä tätä samaa vuorovaikutusta ryhmän ja opettajan välillä selittää toinen haastateltava sanoessaan: ”se, että on samalla aaltopituudella ryhmän kanssa, että minun pitää kuunnella sitä ryhmää, pitäisi ottaa se ryhmä vastaan” (H.6). Astuminen vuorovaikutukseen kysyy opettajalta aina avautumista, koska hän näyttää omalla esimerkillään opetustilanteessa millaiset ovat tämän opetushetken vuorovaikutuksen rajat.

Opettajan mukaan heittäytymisen korostaminen voi olla ikuinen pakokeino siitä, että opettajana systemaattisesti paneutuu miettimään opetuksessa käytettäviä tapoja ja taitoja.

Tämä lienee suurin ero Mosstonin ja haastateltavien välillä oivaltamisen kynnyksen ylittämisessä. Mosston korostaa selkeyttä ja täsmällisiä sanontoja ja toimintamalleja ja haastateltavat opettajan inhimillisyyttä ja vuorovaikutusta ja suhteessa elämistä oppilaan kanssa. Oivaltamisen kynnyksen ylittämisen jälkeen opettajan seuraava tehtävä on ohjata luovaa hetkeä ja toimintaa haluamaansa suuntaan. Seuraava luku haastaa opettajan miettimisprosessiin siinä, miten tehdä se taidollisesti.

Haastattelujen toinen pääteema käsitteli luovan hetken ohjaamista. Luovan hetken ohjaamisessa keskityn käsittelemään kolmea teeman keskeistä asiaa: opetustilanteen ilmapiiriä, oppilaiden tunteiden kohtaamista ja palautteen antamista. Tämän luvun teemat käsittelevät oivaltamisen kynnyistä enemmän haastateltavien taidon piiriin kuuluvia tekijöitä opetustyyli H:n käytössä. Tämän luvun tarkoituksena on perehtyä siihen, miten haastateltavat olivat oppineet ohjaamaan luovaa tilannetta ja miten paljon he olivat ajatelleet ja huomioineet ohjaamiseen sisältyviä asioita. Vertailen läpi luvun haastateltavien ja Mosstonin mielipiteitä ja kokemuksia luovan hetken ohjaamisesta.

8.1 Ilmapiiri

Kysyin haastateltavilta mitä tekijöitä he pitivät ilmapiirin luomisesta tärkeänä ja miten opettajana voi vaikuttaa näihin tekijöihin. Jaottelin haastateltavien vastaukset neljään tekijään. Haastateltavat pitivät tärkeimpänä tekijänä opettajan persoonaa. Käsittelin näitä vastauksia edellisen luvun kappaleessa 7.1 Opettajan ominaisuudet. Käsittelen tässä kappaleessa kolmea muuta haastatteluissa esille nousutta tekijää. Toiseksi tärkeimpänä tekijänä haastattelijat pitivät opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Kolmantena tekijänä pidettiin oppilasta itseään, ja sitä miten opettaja voi rohkaista oppilasta ja muuttaa hänen kokemusmaailmaansa itsestään. Viimeisenä tekijänä haastateltavat kertovat käytännön tapoja luoda hyväksyvää ja avointa ilmapiiriä. Mosstonin mielestä ilmapiirillä on opetustyyli H:ssa tavallista merkittävämpi rooli (Mosston, 1994). Tämä johtuu siinä käytettävien tehtävien luonteesta, joka usein on ongelmanratkaisutyypinen. Hänen mukaansa ongelmanratkaisutehtävissä oppilaan ja keksittävän asian välille syntyy intiimi erityinen omistussuhde. Se syntyy oppilaan ja opetettavan asian välillä aina, mutta koska opetettava aihe on oppilaan itsensä keksimä, se erityinen suhde korostuu entisestään.

8.1.1 Opettaja-oppilas -suhde

Haastateltavat pitivät siis ilmapiirin luomisessa toiseksi tärkeimpänä tekijänä opettajan persoonan jälkeen opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Suhde alkaa siitä, että kahden osapuolen välille syntyy kontakti ja yleensä opettaja on se, joka tekee ensimmäisen aloitteen ja ottaa kontaktin oppilaaseen. Haastateltavan mukaan hyvään kontaktiin liittyy läheisesti se, että opettaja osoittaa hyväksyntää oppilasta kohtaan: ”yhteydentunne, siis

kontakti tulee ensimmäisenä. Hyväksyvyys olisi kakkonen”(H.1). Toisen haastateltavan mukaan hyväksyvyys synnyttää luottamusta: "tietty hyväksyntä, sellanen tapahtuu kun ensimmäistä kertaa kohdataan – sellainen hyväksyntä ja luottamus syntyy. "(H.4).

Kun oppilaan ja opettajan välinen luottamus syvenee, tulee suhteeseen avoimuutta ja uskallusta. Se auttaa oppilasta ymmärtämään, että hänen tuottamiensa ratkaisujen ei tarvitse läpäistä hänen mielikuvissaan olevaa opettajan seulaa, vaan että tehtävän tavoitteena on tuottaa persoonallisia ratkaisuja. Tällaisesta suhteesta seurannutta ilmapiiriä kuvaa yksi haastateltava näin: ”sellanen avoin, että kaikki kehtaavat tuottaa mitä tahansa. Niin, sen tyyppinen ilmapiiri, että sinä voit tuottaa myös vaikka hölmöjä ratkaisuja, jonkinlainen avoin tai kritiikitön ilmapiiri, niin että kaikki on luvallista”(H.2). Samaa avoimuutta korostivat useat muut haastateltavat. Vaikka jokainen opettajan ja oppilaan välinen suhde on yksilöllinen, haastateltavat näkivät, että opettaja voi parantaa suhdetta ottamalla oppilaaseen kontaktia ja osoittamalla hyväksyntää häntä kohtaan ja näin vaikuttaa myönteisesti luovaan ilmapiiriin. Mosstonin mukaan ilmapiirin kehittymiseen vaikuttaa opettajan suhtautuminen erityisesti epävarmoihin oppilaisiin. Hänen mukaansa opetustyyli H vaatii opettaja–oppilas -suhteelta kärsivällisyyttä ja harjoittelua (Mosston, 1994). Haastateltavat pitivät ilmapiirille tärkeänä suhteen syntymistä oppilaan ja opettajan välille. Heidän mukaan alkusysäyksenä kontaktille antaa opettajan osoittama hyväksyntä oppilasta kohtaan.

8.1.2 Oppilaan turvallisuuden tunne

Haastateltavien mukaan kolmas ilmapiiriin vaikuttava tekijä oli oppilas itse. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa he painottivat siis luottamusta. Heidän mielestään suhteen lisäksi oppilaan tulee kokea turvallisuutta myös itsessään, kuten yksi haastateltava asian ilmaisee: ”kukaan ei joudu naurunalaiseksi ja sitten ihmiset uskaltaa panna itensä peliin. Sitten, kun ihmiset kokee itsensä turvalliseksi, niin sitten sen kautta ne ottaa vapausasteita enemmän”(H.5). Haasteellista oppilaan kokeman turvallisuuden luomisessa opettajalle on se, että oppilaan turvallisuuden kokemus on aina subjektiivinen. Kun kysyin, miten oppilaan saa kokemaan olonsa turvalliseksi, yksi haastateltava vastasi: ”että tavalla tai toisella oppilas vaistoa sitten sen ohjaajan arvostuksen siellä taka-alalla.” (H.4). Hänen mukaansa oppilaan aistima arvostuksen tunne rakentaa oppilaan myönteistä itsetuntoa, jota hän tarvitsee uskaltaakseen tuottaa omia ratkaisujaan luoviin tehtäviin. Toinen haastateltava sanoo, että itsetunnon luominen tapahtuu jo ennen varsinaista tehtävää:

”itsetunto pitää olla, se että uskaltaa tehdä eli se on jo aikasemmin luotu”(H.3). Nuoren oppilaan myönteisen itsetunnon rakentaminen lienee jatkuva prosessi, sillä nuoren vielä kehitysvaiheessa olevaan persoonallisuuteen liittyy aina epävarmuus itsestä.

Haastateltavien perusajatus oppilaan kohdalla oli se, että hänen täytyy kokea jollakin tavalla turvallisuutta. Ehkä haastateltavat pitivät turvallisuuden tunnetta vapauden tienä vapauteen, sillä he vaativat oppilaalta tätä vapautta: ”tietty vapautuminen on välttämätön ehto.”(H.4) jota toinen haastateltavana tarkentaa sanomalla nöin: ”jännittämättömyys estoista, tietynlainen sellainen ei ihan nyt vapaus estoista, en minä aja luovuudella ikinä takaa sitä että pitäisi olla täysin estoton tyyppi, se olisi aina kontrolloitua”(H.1). Yksi haastateltava mainitsi myös myös, että oppilasta auttaa kyvy irrottautua kaavamaisesta käyttäytymisestä: ”kun keksii erilaisia, sehän vaatii sellaista tiettyä hulttomuutta ja sellaista avoimuutta. Siinä koetellaan näkemisen rajoja”(H.2). Haastateltavien mielestä oppilaan tulisi pystyä vapautumaan ja astumaan ulos kaavoistaan, kokea olonsa turvalliseksi ja omata hyvä itsetunto. Opettaja ei voi kuitenkaan suoraan muuttaa oppilaan subjektiivista kokemusta omasta turvallisuudestaan ja vapaudesta. Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa hänen ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä omaan persoonaansa. Haastateltavat antoivat oikeastaan ainoana neuvona oppilaan subjektiiviseen kokemuksen muuttamiseen palautteen antamisen, jonka yhden haastateltavan mielestä tulisi olla ”rohkaisevaa ja positiivista nimenomaan.”(H.2). Muut antaisivat samankaltaista palautetta. Mosston ei analysoi oppilaan asemaa ilmapiirin luomisessa niin tarkasti kuin haastateltavat. Hän mainitsee kuitenkin, että ongelmanratkaisuvaihe on oppilalle hyvin erityinen ja yksityinen hetki (Mosston, 1994). Siinä oppilas on keskellä ajatusprosessia, tuottaa omia liikkeitä ja arvioi niiden sopivuutta ongelman ratkaisuksi.

8.1.3 Toimintamallit

Opettajan mahdolliset toimintamallit olivat viimeinen asia, josta haastateltavat puhuivat ilmapiirin luomisessa. Mosstonin näkökulma ilmapiirin luomiseen on hyvin suppea. Hänen mukaan opettajan tehtävä työskentelyn aikana on observoida oppilaiden tuottamia ratkaisuja ja seurata oppilaiden osallistumisen syvyyttä. Hänen mukaansa ilmapiiri säilyy avoimena silloin, kun opettaja pysyy sivullisena. Haastateltavat eivät vetäytyisi niin paljon kuin Mosston vaan he olivat käyttäneet käytännöllisiä tapoja luoda ilmapiiriä. Yhden haastateltavan mielestä opettajan avointa ilmapiiriä voi luoda niin, että opettaja korostaa ettei hänellä ole tiettyä ratkaisumallia mielessään: ”jos opettaja besserwisserinä tietää jo

etukäteen, mikä on oikein, niin silloin helposti voi käydä, että opiskelijat eivät uskalla tuottaa sitä omaansa”(H.6). Hän esittää, että opettajan tulisi kääntää osat toisten päin ja varata aikaa siihen, että hän kuuntelee oppilaita. Hän kertoo omasta kokemuksestaan: ”minä kuuntelen niitä oikeasti.”(H.6). Näin toimiessaan opettaja voi kokea hukkaavansa aikaa. Yksi haastateltava on vältellyt sitä niin, että hän toteuttaa oppilaan kuuntelemisen näin: ”voisi ainakin kysyä, minä olen usein käyttänyt olokierrosta ja jokainen nopeasti sanoo olonsa, että saadaan se yhteinen tunne”(H.1).

Haastateltavat korostivat yleisesti oppilaan kuuntelemisen tärkeyttä. Yhtenä toimintamallina yksi haastateltava mainitsee, että opettajan kannattaa suunnata huomionsa myönteisiin oppilaisiin:”ei anna liikaa vaikuttaa niiden, jotka ovat aina negatiivisella mielellä. Katsoo niitä, joilla, niin hymy tulee taas mieleen ja joiden ilmeestä näkee, että nehän on tässä mukana”(H.1). Tämä lienee hyvä idea, sillä tosiasia on se, että ryhmässä on aina niitä oppilaita, jotka eivät halua tai kykene heittäytymään mukaan luovaan tuottamiseen. Opettajan hyvinvoinnin kannalta hänen on viisasta keskittyä myönteisiin asioihin.

8.2 Tunteiden kohtaaminen

Toinen asia, joka liittyy luovan hetken ohjaamiseen, on tunteet joita luova toiminta oppilaassa synnyttää ja se miten opettaja kohtaa näitä tunteita. Kysyin haastateltavien kokemuksia siitä, millaisia tunteita luova prosessi herättää oppilaissa ja miten he opettajana reagoivat näihin tunteisiin. Mosstonin mukaan oppilaat kokevat erityisesti ilon ja paineen tunnetta. Myös haastateltavat yhteyivät Mosstonin kokemukseen siitä, että ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä oppilas kokee usein kahta voimakasta tunnetta: painetta sekä iloa. Kun opettaja ymmärtää ongelmanratkaisuprosessin luonteen ja sen oppilaassa herättämät tunteet, hänen on helpompaa suhtautua luovuuden opettamiseen. Jaoin oppilaan tunteiden kohtaamisen kahteen osaan: helppojen ja vaikeiden tunteiden kohtaamiseen. Näiden lisäksi käsittelem vielä haastateltavien muita ajatuksia, jotka liittyvät oppilaiden tunteiden kohtaamiseen.

8.2.1 Vaiket tunteet

Mosstonin mukaan tunne paineesta sisältyy uuden tuottamiseen ja sitä ilmenee aina, kun oppilas työskentelee divergentin tuottamisen alueella (Mosston, 1994). Paineen keskellä

oppilas voi kokea olonsa epävarmaksi. Paine syntyy siitä riskistä, jonka oppilas ottaa kun hän astuu uudelle, hänelle tuntemattomalle alueelle. Epäonnistumisen pelko, epävarmuus ja omien kognitiivisten kykyjensä rajallisuuden paljastuminen voivat tyrehtyttää oppilaan divergentin tuottamisen (Mosston, 1994). Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että luova toiminta aiheuttaa painetta. Yksi heistä sanoo siitä näin: ”siinä tuleekin välillä paineita, jotkut turhautuvat ja menevät ihan lukkoon, että ei ne keksi” (H.2). Joskus oppilaalle tulee paineita jo siitä, kun opettaja mainitsee luovan toiminnan: ”se paine jo monta kertaa liittyy, kun ruvetaan puhumaan ja sanomaan tehdään tällaista”(H.4). Yksi haastateltavista kuvaa oppilaassa syntyviä vaikeita tunteita prosessin alussa näin: ”aluksi hämmennystä, ahdistusta, kaaosta ja sellasta voimattomuutta ja toimeettomuuttakin”(H.6). Haastateltavien mielestä oppilaassa nousee väistämättä vaikeita tunteita esille. Sen ymmärtäminen voi helpottaa opettajaa, kun hän ymmärtää sen kuuluvan luonnollisena osana luovaa tuottamista. Opettajalle ei olekaan tärkeää välttää vaikeiden tunteiden kohtaamista vaan kysyä miten tehdä se viisaasti.

Vaikeat tunteet heräävät myös siitä kokonaisvaltaisesti ajatusprosessista, jonka tehtävä käynnistää oppilaassa. Mosston jakaa tämän ajatusprosessin neljään vaiheeseen (Mosston, 1994). Neljästä vaiheesta ensimmäisenä on stimulaatio, joka laukaisee ajatusprosessin. Toinen vaihe on tiedollinen dissonanssi eli riitasointu, joka on seurausta annetusta stimuluksesta. Kolmantena vaiheena on välitysvaihe (mediation), jossa oppilas etsii erilaisia ratkaisuja ongelmaan. Välitysvaiheessa toiminta kohdistuu yhteen ennalta rajattuun kognitiiviseen alueeseen. Haastateltavat kertovat omista tavoistaan suhtautua ajatusprosessin herättämiin tunteisiin. Ensimmäinen suhtautumistapa oppilaan vaikeisiin tunteisiin oli yhden haastateltavan mielestä se, että ne tulee hyväksyä: ”minä otan ne vastaan ja olen läsnä siinä tunnetilassa ja useimmiten se tapahtuu eiverbaalisesti. Joskus tietysti se voi nousta niin vahvaksi, se vastustus, että sitten sanoo - että nostetaan se esille. Ottaa ahdistuksen vastaan, sille täytyy antaa tila ja kunnioittaa sitä, mutta se ei tarkoita että pitää mennä sen mukaan.”(H.6).

Haastateltavan taidokkuutta kuvaa mielestäni se, että hän erottaa tunteen hyväksymisen ja siihen mukaan menemisen. Aikaisemmin haastateltavat mainitsivat, että opettajan tulee heittäytyä mukaan prosessiin ja keskittyä myönteisiin oppilaisiin. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi heittä mukaan oppilaan vaikeisiin tunteisiin. Useampi haastateltava mainitsi lähellemenemisen tapana kohdata ja auttaa oppilasta purkamaan tuntemaansa painetta. Toinen haastateltavista neuvoo opettajaa kysymään asiasta oppilaalta: "voi kysyä, ainahan

ei voi tulkita ilmeitä oikein eikä tiedä, niin on syytä kysyä. Pitäisi olla sellainen yleiskäsitys ihmisestä, että monta mieltä voi olla ja monenlaista innostusta voi olla siellä pinnan alla, ei välttämättä positiivista” (H.1). Haastateltavat antavat siis ymmärtää, että oppilaan vaikeat tunteet tulee hyväksyä ja sen voi tehdä menemällä oppilaan lähelle, osoittaa nonverbaalia hyväksyntää ja kysyä oppilaalta hänen tunteistaan. Heidän mielestään vaikka vaikeita tunteita nousee vääjäämättä esille, niiden ei tulisi antaa dominoida luovaa opetushetkeä.

Haastateltavilla oli käytännön toimintamalleja siitä, miten toimia vaikeiden tunteiden noustessa esille. Yksi haastateltava kohtasi sen niin, että antoi oppilaalle lisäaikaa: ”sitten minä teen niin, että minä ohitan sen ja sitten sille jää miettimisaikaa ja sen vuoro tulee myöhemmin.”(H.2). Toinen haastateltava koki, että tuottamispakon poistaminen saattoi helpottaa oppilaan tunnetta: ”eikä pakota, eikä tyrkytä. Pakkoa ei ikinä”(H.1) Yksi opettajan kysymys on siinä, miten pitkään oppilaan pitäisi antaa painia vaikeiden tunteiden kanssa. Tätä pohti yksi haastateltava näin: ”ei sitä painetta kannata liian pitkään pitää, jos kerta näkee sen ettei se lähde toimimaan. koska sitten se rupeaa käymään tuskaseksi se homma ja kääntyy itseään vastaan”(H.4). Hänen mukaansa opettajan tulisi oppia erottamaan millainen paine kuuluu luovaan prosessiin ja milloin tilanteen jatkuvuuden kannalta on tärkeää mennä auttamaan oppilasta. Paineen helpottamiseksi Mosston suosittelee lyhyitä, yksittäisiä ongelmia, joihin opettaja antaa neutraalia palautetta. Kokonaisuudessaan haastateltavat antoivat tälläkin vuorovaikutuksen alueella enemmän näkökulmia ja erilaisia toimintamalleja kuin Mosston.

8.2.2 Helpot tunteet

Nimesin oppilaan kokemat myönteiset tuntemukset luovassa toiminnassa helpoiksi tunteiksi. Mosstonin mukaan uuden tuottamiseen liittyy aina ilo, koska oppilas tuottaa jotain, mikä on täysin hänen omaansa (Mosston, 1994).

Haastateltavat yhtyivät Mosstonin mielipiteeseen siinä, että luova tehtävä synnyttää ilon tunnetta. Haastateltavilla oli yhteisiä mielipiteitä siitä, mitkä ovat syntyneen ilon syyt. Ensimmäisenä asiana, jonka useat mainitsivat on tuottamisen prosessi itsessään. Heidän mukaan oppilas nauttii siitä, kun hän saa toteuttaa itseään: ”pelkästään se jo mieletön flow-kokemus, että jos on aikaa ja pääsee työstämään jotakin ja kehittämään, niin onhan se äärimmäisen palkitsevaa.” Tehtävän henkilökohtaisuus ja alkuperältään uuden, asian

valmistaminen oli toinen, usean haastateltavan, antama ilon lähde: ”periaatteessa sille henkilölle tulee se oma ilo, jos se tavallaan pystyy tuottamaan sellasen tehtävän, joka on jotenkin sellanen luova erikoinen” ja hän jatkaa, että oppilaan ilo kasvoi, jos tuotos ilahdutti muita oppilaita: ”ja varsinkin jos se tuottaa muille hauskuutta”(H.2).

Haastateltavien mukaan näyttää siltä, että oppilaalla on tarve saada jakaa ilo ryhmän kanssa. Yhden haastateltavan mielestä onnistunut tehtävä synnyttää oppilaassa myös aktiivisuutta: ”kun idea löytyy ja oivallus tulee ja ryhmä pääsee yhteisymmärrykseen, niin sitten siellä on innostusta ja kokonaisvaltaista iloa ja toimeliaisuutta”(H.6). Hänen ajatuksestaan voisi päätellä, että oivaltaminen ja idean löytäminen antaa ryhmälle voimaa tehtävään vaadittavaan työhön. Yksi haastateltava kuvaa tehtävän synnyttämiä tunteita: ”Kyllä se on sitten sellainen niin kokonaisvaltainen elämys, että tulee sellanen tunne, voisin kuvitella, että rakastan koko maailmaa. Että sellanen mielihyvä, että elämä on ihanaa.”(H.3).

Haastateltavien yleinen kokemus oli, että luovat tehtävät synnyttivät oppilaasta vahvoja myönteisiä tunteita. Ilon tunteet liittyvät usein ajatusprosessin neljänteen vaiheeseen eli vastausvaiheeseen. Mosstonin mukaan vastausvaiheen ideat ja vastaukset ovat erilaisissa muodoissa, ne ovat luontaisia ja ainutlaatuisia kyseisen aihepiirin alueella kuten musiikissa säveliä, runoudessa sanoja ja liikunnan alueella ihmiskehon liikkeitä (Mosston, 1994). Ilo liittyy läheisesti tähän viimeiseen ajatusprosessin vaiheeseen. Seuraavaksi käsittelemme sitä, miten haastateltavat suosittelivat kohtaamaan oppilaassa syntyviä helppoja tunteita.

Haastateltavat reagoivat iloon pääasiassa kahdella tavalla. Toisena vaihtoehtona oli se, että he antavat ilon elää omaa elämäänsä: ”minä antasin sen ilon vaan olla ja jos jotakin sanois niin, että jopa tuli upeita juttuja tästä sitten, että minä en lähtisi sitä analysoimaan.”(H.4). Haastateltava perusteli toimintaansa sillä, että onnistumisten esille tuominen voi aiheuttaa ryhmän yhteydentunteen rakoilemista: ”että kannattaako sieltä ketään nostaa jalustalle, en minä pääsääntönä sitä ainakaan pitäisi, että nostasin sieltä, että koko porukan pitäisi tuottaa se kuitenkin.”(H.4). Toinen haastateltavien antama vaihtoehto oli se, että oppilaat esittävät vuorotellen tuotoksiaan. Yksi haastateltava esti yksittäisten suoritusten jalustalle nostamisen niin, että hän antoi oppilaiden esittää tuotoksiaan ryhmässä: ”näytetään mitä on syntynyt. Ei niin, että jokainen ryhmä näyttää erikseen vaan niin, että puolet näyttää ja toinen puoli innoissaan seuraa”(H.1). Myös muiden

haastateltavien mielestä toisten tuotokset saattavat motivoida ja innostaa oppilaan omaa tuottamisen prosessia. Jatkan tuotoksien esittämisestä ryhmille seuraavassa kappaleessa.

Yksi haastateltava kertoi, miten oppilas voi ilmaista kokemiaan tunteita: ”Tottakai on niitä ilon ja naurun ilmaisuja, mutta kyllä sitten taas on tilanteita, joissa ei nyt sanoja niin säästellä.” (H.5). Yhteenvetona voi sanoa, että haastateltavien ja Mosstonin mukaan luova prosessi synnyttää lähes poikkeuksetta oppilaassa vahvoja tunteita, ehkä enemmän kuin toisenlaiset tehtävät. Haastateltavat antoivat useita toimintamalleja sekä helppojen että vaikeiden tunteiden kohtaamiseen.

8.3 Rohkaiseminen ja palautteen anto

Luovan hetken ohjaamisessa seuraava käsittelemäni alue on oppilaan rohkaiseminen tuottamisen prosessiin. Kysyin haastateltavilta, miten he rohkaisevat oppilasta kahdessa erilaisessa tilanteessa. Ensimmäisessä tilanteessa oppilas tuottaa jo ideoita, ja kysyin sitä miten opettaja voi rohkaista oppilasta tuottamaan runsaammin ideoita ja tekemään niistä omaperäisempiä. Toinen tilanne koski arkaa oppilasta, joka ei uskalla alkaa tuottamaan ideoita ja haastateltavat kertovat miten he rohkaisevat arkaa oppilasta luovan prosessin alkamiseksi. Kappaleen toisessa osassa käsittelem haastateltavien ja Mosstonin mielipiteitä palautteen antamisesta opetustilanteen aikana.

8.3.1 Ajan antaminen

Oppilaan rohkaisemisessa haastateltavat pitivät tärkeimpänä tapana sitä, että opettaja antaa oppilaalle aikaa tuottamisen prosessiin. Heidän mielestään luova tehtävä vaatii keskivertotehtävää enemmän aikaa siihen, että oppilas tulee tutuksi tehtävän kanssa ja alkaa prosessoida sitä. Oppilaalla kestää normaalia kauemmin ennen kuin hän alkaa tuottaa näkyvää toimintaa. Haastateltava kuvaa kokemustaan näin: ”monestihan niillä menee aikaa, että sekin tavallaan minun mielestä pitäisi hyväksyä” (H.2). Haastateltava kertoo ajan ja tuottamisen määrän suhteesta: ”ainahan tottakai, jos aikaa on, niin tulee lisää tuotoksia, mutta monesti tämä on aikaan sidottu myöskin.”(H.2). Aikaa luovassa tehtävässä vie yhtenä osana se, että oppilas kokeilee ja kehittää erilaisia uusia liikemalleja. Yhden haastateltavan mielestä kokeiluajalla tehty toiminta kehittää oppilasta taidon alueella: ”ihminen on kokonaisuus ja silloin, kun saa kokeilla, niin elimistö ohjaa myös sinällään automaattisesti teknisesti oikeanlaisten suoritusten tekemiseen.”(H.3).

Ajan antamista haastateltavat pitivät siis rohkaisuna oppilaalle luovaan prosessiin. Kysymys ajankäytöstä on oleellinen, sillä opettaja luovaan tehtävään sijoittama aika on aina pois jostain toisesta toiminnasta. Jos opettaja haluaa käyttää luovia opetustyyliä, hän joutuu todella miettimään ovatko ne hänen arvojaan ja tavoitteitaan liikunnanopetuksessa. Jos näin ei ole, aika käytetään muihin toimintoihin. Haastateltavilla oli ajan antamisen lisäksi myös muita tapoja lisätä ja rikastaa oppilaan tuottamista.

Useampi kuin yksi haastateltava oli kokenut tehtävien jatkamisen sen valmistumisen jälkeen tuottavan uusia ratkaisuja: ”Kysästyään, että vieläkö tehtäs yksi homma, että pannaanko pikkusen paremmaksi ja otetaanko vielä tällaisia hommia mukaan”(H.4). Haastateltavat näyttivät mieltävän luovan tehtävän luonteeltaan sillä tavalla avoimeksi, että oppilas voi löytää aina uusia ratkaisuja. Yksi heistä sanoo, että prosessin jatkaminen voi olla vasta alku todelliselle luovalle toiminnalle: ”eihän kaikki keksi mitään luovaa, ne vaan toistavat sitä mitä ovat nähneet. Tähän kuuluu tietysti sekin, että ja ehkä alussa pitääkin ottaa löysät pois ”kyllä te keksitte, te pystytte parempaan”, vaikka se on hassusti sanottu mutta, että houkutella todella siihen keksiä jotain ihan uutta, jos näyttää että se ei lähde.”(H.2). Haastateltava rohkaisee oppilasta siis tuottamaan lisää laittamalla hänet vertailemaan tuotoksiaan omiin taitoihinsa. Tämä voi olla myös riskialtista.

Opettajan käyttämän äänensävyyn ja sananmuodon pohjalta seuraus voi olla kahdenlaisen: joko oppilas menee jumiin tai sitten hän syttyy tuottamaan entistä innokkaammin. Haastateltavat käyttivät siis houkuttelua, mutta myös suoraan kohti käyvää rohkaisua tapoina kannustaa oppilasta tuottamaan runsaammin erilaisia ratkaisuja. Kaksi haastateltavista oli rohkaissut oppilaita käyttämällä ulkoisia apuvälineitä: ”että on lätkiä tai muuta mitä lattialla laitettu, että on teknisiä seikkoja.” (H.4). Toinen heistä toi välineet paikalla vasta, kun näki että tuottaminen alkoi kangerrella: ”tuon joitakin välineitä paikalle, että ne näkee että aha tollasiakin voisi käyttää”(H.6). Haastateltavat näkivät ulkoisten välineiden samoin kuin aiemmin tehtävän rajaamisen auttavan oppilaan tuottamista.

8.3.2 Esimerkkien käyttäminen

Viimeisenä haastateltavien rohkaisutapana käsittelen sitä, tulisiko opettajan tai oppilaan näyttää tuotoksensa esimerkkinä muulle ryhmälle. Tässä haastateltavien mielipiteet

erosivat toisistaan. Yhden haastateltavan mielestä esimerkkien, vinkkien ja virikkeiden antaminen rohkaisee oppilasta tuottamaan. Hän painotti sitä, että opettajan tulisi näyttää esimerkkiä niin, että oppilaan huomio säilyy hänen omassa tuottamisessaan. Hän mainitsee kuinka opettaja, voi rohkaista yksittäistä oppilasta esimerkin avulla: ”voi siinä vieressä näyttää, että tällainkin voi kokeilla.”(H.1). Hän mainitsee myös esimerkkinä sen, että opettaja näyttää aikaisempien oppilaiden tuotoksia koko ryhmälle: ”antaa esimerkkejä entisten perusteella, että tämmöstäkin voi syntyä”(H.1). Hän oli myös näyttänyt itse keksimänsä idean inspiraatioksi ryhmälle: ”ehkä oma esimerkkin, näyttää jonkun miten itse tekisi.”(H.1). Esimerkkien käytössä hän oli tiedostanut vaaran, joka sisältyy esimerkin näyttämiseen: ”kun näyttää itse niin se on minulle ollut tätä, siinä tuo aina sen subjektiivisen. Selittäminen mikä olisi ihan sinun omasi, että kun sinä olet vihainen, niin minkälainen sinä olet, että aina puhuisi niin että mistä sinusta tuntuu niin kuin sinä ajattelet, mutta vinkkejä voi silti antaa minusta.”(H.1). Vinkkien antamista hän oli käyttänyt niin, että vinkin avulla ohjaa oppilaan huomion kiinnittymään tietylle alueelle: ”sitten tietysti virikkeen avulla, monelta alueelta näköaisti tai kuuloaisti”(H.1).

Myös toinen haastateltava suosi vinkkejä. Haastateltava antaa virikkeitä silloin, kun oppilas siirtyy hänelle vieraammaalle tuottamisen alueelle. Virike auttaa oppilasta kokemaan tehtävän omanaan: ”jos vieraampi alue, niin selitän vähän. Pyrin, että se tulisi oppilaan omaksi niin. Että se tajuaa, että jos esimerkiksi väri muuttuu punaiseksi niin tosiaan muuttuu, mitä itselleen on punainen, että oppilas ihan uppoaa siihen väriin ja unohtaa itsensä. Lapsen tavoin” (H.1). Haastateltavat näkivät vinkkien ja virikkeiden merkityksen siinä, että ne tukivat oppilaan suuntautumista oikeisiin asioihin heidän tuottaessaan ideoita uudella alueella. Haastateltava, joka käytti esimerkkejä, painotti erityisesti sitä, että oppilas tulisi voida kokea prosessi ja tekemänsä tuotos omakseen esimerkistä huolimatta. Pалаan esimerkin näyttämiseen myöhemmin, kun käsittelen aran oppilaan rohkaisemista tuottamisen prosessiin.

8.3.3 Aran oppilaan rohkaiseminen

Aran oppilaan rohkaisemisissa haastateltavat pitivät tärkeänä sosiaalista tukea. Tuki saattoi heidän mielestään tulla opettajalta, toiselta oppilaalta tai oppilasryhmältä. Mosstonin mukaan tuki tulee opettajalta, joka voi rohkaista epävarmaa oppilasta toistamalla hänelle opetustyylin tarkoituksen (Mosston,1994). Mosston neuvoo yksinkeritaisesti, että opettajan kannattaa rohkaista oppilasta uudelleen etsimään yksilöllisiä ideoita ja liikkeitä ja näin johdattaa hänet uudelleen henkilökohtaiseen ajatusprosessiin.

Haastateltavien toimintamallit olivat huomattavasti moninaisempia. Haastateltavat pyrkivät vähentämään oppilaan arkuutta antamalla hänelle tueksi parin tai hyväksyvän ryhmän: ”arka oppilas ei varmaan mielellään yksin tee mitään, mutta sitten varmaan sopiva pari jos löytyy tai sitten, jos on ryhmä johon ne hyväksyy ja ottaa siihen mukaan tekemään.”(H.4). Tuottamisen ohjaaminen yksilötasolta yhteiseksi tuottamiseksi voi yhden haastateltavan mielestä auttaa arkaa oppilasta: ”jotain sellaista tekemistä jossa yhteisöllisyys korostuu”(H.6). Yhteisöllisyyden lähes kaikki haastateltavat manitsivat.

Yhden haastateltavan mielestä opettajan läsnäolo aralle oppilaalle oli tärkeää: ”se, että opettaja on läsnä rauhoittaa paljon. Tärkeintä se läsnäolo” (H.3). Hän piti opettajan läsnäoloa erityisen tärkeänä tuottamisen prosessin alussa: ”siltoin, kun tekee ensimmäistä kertaa jotakin, tapahtuu, niin se olisi aika tärkeää osata olla siltoin ajan hermolla”(H.3). Yksi haastateltava oli kokenut opettajan läsnäolon lisäävän oppilaalle paineita: ”jos minä yritän rohkaista tai mennä mukaan, niin sehän asettaa, niin paineita vielä” (H.2). Se miten oppilas reagoi opettajan läheisyyteen, riippuu opettajan persoonasta, mutta myös oppilaasta. Ehkä opettajan tulee kehittää tilannetajuaan niin, että hän oppii tulkitsemaan miten kukin oppilas yksilönä reagoi hänen läsnäoloonsa.

Haastateltavat olivat rohkaissheet arkaa oppilasta helpottamalla tehtävää tai johdattamalla hänet tekemään aikaisemmin tehtyä tehtävää. Mosston yhtyy tähän mielipiteeseen kun hän sanoo, että tiedollisten ja fyysisten prosessien tulisi edetä oppilaan henkilökohtaisen oppimisvauhdin ja -rytmin mukaisesti (Mosston, 1994). Haastateltavien kokemuksen mukaan Myös tuotosten tasa-arvoisuuden ja kaikkien tuotosten hyväksymisen korostaminen auttoi arempia oppilaita. Kaksi haastateltavaa olivat vapauttaneet aran oppilaan tuottamisen pakosta: ”että ei sinun ole pakko, ”(H.1). Toinen haastateltava antaa tuottamattomuudelle oman arvon: ”jos ei tule mitään niin antaa olla, se voisi olla yksi vaihtoehto, että ei pakoteta olemaan luova. Jos ei se nyt siltoin tule, niin ei. Se on yksi vaihtoehto.” (H.2). Vapaaehtoisuus ja tehtävän vaikeusasteen helpottaminen olivat siis haastateltavien mukaan vapauttanut arkoja oppilaita tuottamaan runsaammin.

Mosstonin mielestä opettajan ei tulisi nostaa yhden oppilaan suoritusta esimerkiksi muille. Tällöin hänen mielestään opettaja antaa oppilaille mielikuvan siitä, millainen hänen mielestään on oikea ratkaisu. Tämä kaventaa oppilaiden ratkaisujen erilaisuutta ja he alkavat tuottaa esimerkin kaltaisia vastauksia (Mosston, 1994). Yhden haastateltavan

mukaan se, että opettaja hillitsee luovien yksilöiden esiintymistä auttaa arempia oppilaita: ”eikä anna taitavien mestaroida koskaan siitä yli, että toinen tuntee itsensä yhä aremmaksi ja huonommaksi. Siitä pitäisi huolehtia” (H.1). Haastateltava jatkaa Mosstonin ajatusta siinä, että hänen mielestään se, että taitavien oppilaiden tuotoksia ei näytetä julkisesti muille, voi vähentää arkojen kokemaa alemmuuden tunnetta. Tämän mainitsivat useat haastateltavat.

Haastateltavat pyrkivät välttämään suorituksien arvottamista: ”kilpailullisuutta ei ja tuotokseen arvostelua ei, mutta prosessin arviointi on toki tärkeää.”(H.6). Tämän suhteen haastateltavilla oli kahdenlaista mielipiteitä. Toiset sanoivat, että turvallisen ilmapiirin synnyttyä, esimerkkien näyttäminen saattoi rohkaista ja motivoida ryhmää luovempiin tuotoksiin. Yksi haastateltava kertoo: ”Ensimmäisellä kerralla en panisi vielä ketään näyttämään. Ne vaan keksii ja liikkuu vapaasti, mutta sitten ehkä jatkossa ei ehkä toisella tai kolmannella kerralla vielä. Neljännellä kerralla voi panna jo jonkun näyttämään.” (H.1). Toinen haastateltava mainitsee kokemuksensa siitä, että oppilaat voivat oppia muiden esimerkeistä: ”pyrityt vielä siihen, että näytetään niitä tuotoksia muille, että voidaan yhdessä niitä katsoa ja myös siitä oppia.” (H.3). Haastateltavien vastauksen erilaisuus vahvistaa näkemystä siitä, että ei ole yhtä oikeaa tapaa rohkaista oppilasta tuottamisen prosessiin. Ajan ja soisaalisen tuen antamista haastateltavat pitivät melko yksimielisesti oppilasta rohkaisevina. Tuotosten näyttäminen esimerkkinä muille oli kysymys, joka jakoi mielipiteitä. Mielestäni haastateltavat perustelivat molemmat toimintamallit hyvin: sekä esimerkkien käytön välttämiseksi ja niiden käyttämiseen oli selkeitä perusteita. Tämän suhteen opettaja joutuu tekemään päätöksensä tilannekohtaisesti.

8.3.4 Palautteen antaminen prosessin aikana

Viimeisessä luovan hetken ohjaamista tutkivassa osassa käsittelen palautteen antamista. Kysyin haastateltavilta milloin he antavat palautetta ja milloin välttävät sen antamista. Olen vähentänyt vastauksista ne osat, jotka ovat käsitelty edellisten teemojen yhteydessä. Palautteen antaminen kulminoitui kysymykseen siitä, tulisiko palautetta antaa kesken oppilaan tuottamisprosessia. Tässä haastateltavien mielipiteet jakautuivat kahteen päälinjaan. Viimeiseksi kysyin haastateltavilta sitä, mistä he antavat palautetta. Vertailen haastateltavien ja Mosstonin mielipiteitä siitä, mihin he kohdistavat palautteensa.

Toinen puoli haastateltavista oli sitä mieltä, että kun oppilas on keskellä prosessia, opettajan tulisi vetäytyä sivuun ja minimoida palautteen antaminen. Yksi haasteltava sanoo asian näin: ”pyrin olemaan aika paljonkin hiljaa, että minun mielestä parhaimmillaan tämä tuottaminen on, tällä tavalla kun minä sen teen, nimenomaan oppilaiden tehtävä. Minusta sen pitäisi elää siis sen motivoinnin jälkeen aikalailta itsekkin.”(H.2). Palautteen antamisen sijasta haastateltavat käyttivät oppilaan prosessiin kestävän ajan ryhmän tarkkailuun: ”pitäisi lähinnä aistia, että se pelaa se homma, että toimii ja rullaa. Katsella ja funtsia miten sinä kokoat siitä jotain, jos se on semmonen että siitä voisi syntyä jotain millä olisi joku arvo jonkun asian kannalta. Että se olisi enemmän kokoava, että siihen väliin ei passaa hirveesti mennä sohlaamaan, kun se rikkoo sitten sen.”(H.2). Heidän mielestään opettajan kannattaa oppilaan prosessin aikana keskittyä etsimään hedelmällisiä jatkosovelluksia tai koota kokonaisuuksia oppilaiden tuotoksista, eikä juurikaan puuttua oppilaan toimintaan.

Mosston on samoilla linjoilla ja rohkaisee opettajaa pysymään sivussa prosessin ajan. Hänen mielestään opetustilanne voi ulkopuolisen silmin vaikuttaa flegmaattiselta. Opettajan ei tarvitse kuitenkaan pelästyä oppilaiden näennäistä passiivisuutta. Luova tuottaminen ei etene suoraviivaisesti ohjeiden mukaan, vaan sen on yksilöllinen prosessi, joka sisältää taukoja ja välivaiheita. Opettaja harjaantuu tunnistamaan milloin tauon saa aikaan oppilaan epävarmuuden tunne ja milloin hän vain pohdiskelee tehtävää aktiivisesti (Mosston, 1994).

Osa haastateltavista oli ikäänkuin välivaiheessa mielipiteessään siitä, että tulisiko heidän antaa palautetta prosessin aikana vai ei. Yksi haastateltava kertoo siitä, miten hän on oppinut vetäytymään: ”kyllä minä olen monta kertaa miettinyt, että hetkinen tuleeko tästä nyt mitään, saavatko nuo mitään aikaseksi. Itsellä on sellainen hätä, että ryhmän pitäisi saada tehtyä joku leikkirata ja minusta tuntuu että ne ei saa mitään aikaseksi. Musta tuntuu että tekisi mieli mennä sanomaan, että tehkää niin tai näin mutta sitähan minä en saa tehdä, koska silloin opiskelijan oma prosessi pysähtyy.”(H.6). Hän opettelee luottamaan siihen, että oppilas pystyy itse tuottamaan ratkaisun tehtävään, vaikka ratkaisujen tuottaminen voi tuntua välillä vaikealta.

Samaa malttamista opetteli myös toinen haastateltava: ”Minä annan palautetta koko ajan, minä pystyn kyllä seisomaan sivussa. Minun pitäisi malittaa olla enempi hiljaa.”(H.3). Nämä haastateltavat olivat kahden linjan välillä. Heidän pyrkivät muuttamaan linjaansa

niin, että antavat vähemmän palautetta prosessin aikana. Toinen haastateltavien linja oli se, että opettaja voi antaa palautetta koko prosessin ajan. Silloin annettava palaute on heidän mukaansa kannustavaa: ”Sellaista tsemppipalautetta tulee hyvin paljon ja koko aika. Palautetta tulee siinä prosessin vaiheessa yleensä semmosta tsemppaavaa.”(H.3). Muut tähän mielipiteeseen yhtyvät haastateltavat antoivat samankaltaista, myönteistä palautetta. Yhden haastateltavan mielestä myönteinen palaute voi pohjustaa tulevia tehtäviä: ”jos lähtee käyntiin niin hihkasee, että tähän lähti upeesti ja ehkä luo pohjaa että tehdään vaikeampiakin hommia.”(H.4). Myös Mosston sanoo, että jo kohtuullisesti selvitetty tehtävä motivoi oppilasta eteenpäin divergentissä tuottamisessa (Mosston, 1994). Osa haastateltavista antoi siis myönteistä palautetta prosessin aikana ja osa oli sitä mieltä, että opettajan tulisi olla prosessin aikana hiljaa ja vetäytyä. Oli myös mielipiteitä, jotka saattoivat suosia palautteenantamista prosessin alussa, mutta ei muissa vaiheissa. Viimeiseksi kysyin sitä, että mihin haastateltavat kohdistivat palautteensa prosessin päätyttyä.

8.3.5 Palautteen kohdistaminen

Mielenkiintoisin asia palautteen kohdistamisessa oli se, että vaikka haastateltavat asettivat tavoitteensa luovassa tehtävässä ilmapiiriin ja prosessiin, antoivat heistä suuri osa palautetta oppilaiden tuotoksista. Mosstonin mukaan palautteen antamisen tärkein tehtävä on tukea turvallista ilmapiiriä. Se syntyy, kun palaute on luonteeltaan neutraalia ja hyväksyvää. Mosstonin mukaan opettajan tehtävänä on tarkkailla oppilaan suorituksia ja antaa hänelle, aina kun mahdollista, hyväksyvää palautetta. Yksi haastateltava kertoo palautteen kohteesta: ”tuotos tietysti tulee mieleen ensimmäisenä”(H.1). Haastateltavat antoivat tuotoksista pääosin myönteistä ja hyväksyvää palautetta: ”kun on tuotos valmis, niin kyllä siitä löytyy niin paljon hyvää. Kyllä sitä taas pyrkii semmoseen onnistuneisiin kohtiin”(H.3). Tässä kohdin Mosstonin mielipide palautteen kohdentamisesta eroaa haastateltavista ja hän korostaa palautteen antamisessa sitä, mistä sitä annetaan. Hänen mukaan tässä opetustyyliin tulisi palautetta antaa nimenomaan oppilaan ratkaisuihin tähtäävästä luovasta prosessista.

Yksi haastateltava liitti palautteeseen mahdollisuuden tuotoksen parantamisesta: ”voi sanoa seuraavan kerran palataan siihen mihin asti päästiin, ettei tarvitse lopullisesti jysähtää johonkin keskinkertaiseen juttuun.”(H.4). Yhden mielestä tuotoksista voi antaa myös kriittistä palautetta, jos tuotoksella on selkeä päämäärä: ”Jos pyritään johonkin

tiettyyn ohjelman tuotokseen, niin kyllä siinä keskustele jo ihan kriittistäkin palautetta”(H.1). Mosstonin mukaan korjaavaa palautetta opettajan tulisi antaa vain, jos oppilaan tuotos ei ratkaise annettua ongelmaa. Tällöin opettajan tulisi rohkaista oppilasta palaamaan etsimisen vaiheeseen (Mosston, 1994). Yksi haastateltava koki palautteen antamisen tuotoksesta vaikeana, koska oppilaat ovat erilaisia kyvyiltään: ”ei tiedä miltä tasolta kukin lähtee, että jollekin hyvin yksinkertainen voi olla hyvin henkilökohtaisesti hyvin omaperäinen”(H.2). Hän ymmärtää arvottavansa oppilaiden tuotoksia, kun antaa niistä palautetta: ”minusta tässä tekniikassa on hankalaa just tämä palautteen antaminen, kun ei saisi kovin arvottavia, tietysti kyllähän sitä tulee tehtyä, eipä siinä mitään. Kyllähän, jos joku keksii tosi ihmeellisiä minä varmaan palkitsen sitä enemmän.”(H.2). myös Mosston huomioi, että opettajan ei tulisi antaa anna palautetta oppilaan tunteisiin liittyen eikä arvottaa hänen tuottamiaan ratkaisuja (Mosston, 1994). Suuri osa haastateltavista kohdisti siis antamansa palautteen oppilaiden tuotoksiin. Osa heistä antoi palautetta myös oppilaan prosessista.

Haastateltavat antoivat prosessista kahdenlaista palautetta. Toinen oli myönteistä ja yleisluontoista, kuten yksi haastateltava sanoo: ”kyllä prosessistakin, jos se on positiivista niin kyllä sen voi siellä mainita luontevasti”(H.1). Tämän suuntaista palautetta antoi myös toinen haastateltava. Tätä Mosston korostaa jatkuvasti, että sopiva palaute hänen mukaan on yleisluontoista, ei ratkaisuihin vaan prosessiin kohdistuvaa (Mosston, 1994). Hän painottaa, että opettajan tulisi kohdistaa palaute neutraalisti oppilaan etsimisen prosessiin. Toinen haastateltavien palautteen anto oli syvempää suhtautumista oppilaan prosessiin. Yksi haastateltava kertoo tästä suhtautumisestaan prosessiin ja siitä antamaansa palautteeseen näin: ”parhaimmillaan luova prosessi on vuorovaikutusta, jossa minä ja se ryhmä tai oppilas rakennetaan sitä prosessia. Me yhdessä arvioidaan sitä, että se minun panoksena voi olla ohjaava, että minä voin saada tämän oppilaan tai ryhmän itse arvioimaan omaa tekemistään ja omaa prosessiaan. Minä voin tehdä hyviä tai tyhmiä kysymyksiä joilla mä voin ohjata sen prosessin ja tuotoksenkin arviointia lopuksi..”(H.6). Hänen mielestään opettajan tehtävä on ohjata oppilasta arvioimaan yhteistä prosessia. Tätä puolta myös Mosston tuo esille, kun hän sanoo, että mitä enemmän oppilas saa suoraa palautetta suorituksestaan, sitä paremmin opetustyyli H palvelee oppimista. Esimerkiksi jalkapallon potkaisemisessa oppilas saa välittömän palautteen suorituksesta nähdessään pallon lentoradan (Mosston, 1994). Haastateltavan mielestä opettaja voi käyttää ohjauksen apuna kysymyksiä. Mielestäni haastateltavan suhtautumistapa palautteenantamiseen kuvaa pitkälle kehittyneen opettajan taitavuutta ohjata luovaa tehtävää.

Mosstonin mielestä opettajan ei pitäisi antaa sellaista palautetta, joka kohdistuu oppilaan persoonaan. Tätä hän tarkoittaa puhuessaan, että palautteen tulisi olla neutraalia. Hänen mielestään opettajan ei tulisi sanoa: ”Pystyt kyllä parempaan”. Tällöin hänen mielestään opettaja ei osoita arvostavansa oppilaan ratkaisua ja katkaisee luovan prosessin. Oppilaasta voi myös tuntua, että opettajalla on tietty ratkaisutapa mielessään. Näin ei tulisi olla sillä tarkoituksena on, että oppilas tuottaa oman luovuutensa kautta itsensä näköisiä persoonallisia ratkaisuja (Mosston, 1994).

Haastateltavat suhtautuivat palautteen kohdistamiseen oppilaaseen varovaisesti, mutta eivät niin kielteisesti kuin Mosston. He antoivat kaksi tapaa sen tekemiseen. Toinen tapa oli tehdä se yksityisesti, silloin kun muu ryhmä ei sitä huomannut niinkuin yksi haastateltava kertoo: ”Ehkä oppilaalle menisin siihen lähelle ja sanoisin, että kivasti meni sinulta. En ehkä nostaisi ääneen esille sitä.”(H.4). Yksi haastateltava toimi niin, että hän saattoi antaa palautetta yhden oppilaan toiminnan perusteella palautteen koko ryhmälle: ”Oppilas, en henkilökohtaisesti ainakaan, mutta että voisin yleisesti mainita jotain jos siellä on negatiivisuutta ollut... jotain luovaa... niin mä voisin yleistää sen kaikkia koskevaksi. Minusta se on hyvä tapa, vaikka se lähtisi jostain havainnosta jonkin yksittäisen niin että sen sanoo yleisesti koko joukolle.”(H.1). Hän luotti siihen, että asianomainen oppilas kykenee tunnistamaan oman osansa yleisluontoisesta palautteesta ja osaa omistamaan siinä annetun palautteen itselleen.

Haastateltavat antoivat palautetta määrällisesti eniten oppilaan tuotoksista, kun taas Mosstonin lähes ehdoton painotus oli että palautteen tulisi kohditua prosessiin. Oppilaan prosessista haastateltavat antoivat pääsääntöisesti yleisluontoista palautetta. Yleisestä linjasta poiketen yksi haastateltava antoi prosessista yksityiskohtaista palautetta ja teki sen yhdessä oppilaiden kanssa. Haastateltavat saattoivat Mosstonista poiketen antaa myös oppilasta koskevaa palautetta, mutta sen he tekivät yksityisesti ryhmän ulkopuolella oppilaalle itselleen. Käsittelen haastateltavien ja Mosstonin palautteen antamisen erilaista painotusta enemmän seuraavassa luvussa.

9. POHDINTA

9.1 Haastattelut ja teoria

Pyrin tässä luvussa vetämään johtopäätöksiä Mosstonin teoriasta ja haastattelumateriaalista nousevista yleisimmistä teemoista. Ensimmäisenä teemana käsittelen luovan opettajan ominaisuuksia sekä luovaa ilmapiiriä. Tämän teeman suhteen Mosston ja haastateltavat olivat melko yksimielisiä, mutta pohdin myös aiheita, joissa heidän mielipiteensä erivät. Toiseksi yleiseksi teemaksi nousi palautteen antaminen. Tästä teemasta kertyi paljon materiaalia sekä Mosstonilta, että haastateltavien vastauksista. Palautteen antamisessa ei ollut selvää yhteinäistä linjaa vaan jo haastateltavien mielipiteet erosivat toisistaan merkittävästi. Pohdinnan viimeisenä teemana käsittelen tehtävän suunnittelua, joka on mielenkiintoinen sen takia, koska vastausten esittämät näkökulmat olivat hyvin erilaisia. Mielenkiintoiseksi sen tekee myös se, että se kertoo myös paljon opettajan asenteesta

siihen mitä hänen mielestään luova toiminta on ja miten sitä voi opettaa. Laajennan viimeistä teemaa niin, että teen haastateltavien vastausten perusteella johtopäätöksiä heidän asenteestaan luovuutta kohtaan. Kahdessa ensimmäisessä teemassa keskityn opettajan taidollisuuteen luovuuden opetuksessa, kun taas viimeisessä teemassa pohdin enemmän opettajan asennetta luovaa toimintaa ja sen opettamista kohtaan.

9.1.1 Ilmapiiri ja opettajan ominaisuudet

Mosstonin ja haastateltavien kokemukset opetustyyli H:n käytöstä yhtyivät erityisesti kahdella alueella. Toinen liittyi ilmapiirin luomiseen ja toinen niihin ominaisuuksiin, joita opetustyyli H:n käyttäjän tulisi itsessään kehittää. Käsittelen näistä jälkimmäistä ensin. Haastateltavien suosittelemat opettajan ominaisuudet olivat lähellä niitä ominaisuuksia, joita Mosston edellyttää opettajalta opetustyyli H:n käytöstä. Mosston pitää tärkeänä sitä, että opettaja haluaa kehittää osuvia ongelmia, ja että hänellä on terve itsetunto, joka kestää oppilaiden erilaiset ratkaisut. Kolmanneksi hänen mielestään opettajan tulisi arvostaa divergenttiä tuottamista yhtenä liikuntakasvatuksen päämääränä. Tämä näkyy käytännössä siinä, että hän on valmis antamaan oppilaille aikaa etsimisen prosessiin. Haastateltavat mainitsivat samankaltaisia asioita. He myös pitivät tärkeänä opettajan arvomaailmaa eli sitä, että opettaja arvostaa luovaa tuottamista toimintana. Ymmärryksen ja arvostuksen kautta opettaja on valmis uhraamaan aikaa jopa sellaiseen toimintaan, joka ei välttämättä näy suoraan konkreettisina tuloksina. Samoin he mainitsivat opettajan terveen itsetunnon ja sen, että opettajan tulisi olla valmis ottamaan pieniä riskejä tunnin etenemisen suhteen. Tämä heijastaa myös samaa linjaa Mosstonin kanssa siitä, että terve itsetunto mahdollistaa opettajalle sen, että hän voi toimia vaikka ei tiedä tarkalleen millaisia ratkaisuja oppilaat tuottavat ja miten opetushetki sen myötä etenee.

Mosstonin ja haastateltavien mielipiteet erosivat opettajan ominaisuuksissa siinä miten paljon opettajan tulisi osallistua prosessiin. Tässä aiheessa haastateltavat painottivat enemmän opettajan osallistumista luovaan prosessiin. Yksi haastateltava sanoo, että opettajan tulisi heittäytyä prosessiin mukaan. Mosston näkee opettajan roolin hieman eri tavalla. Hänen mukaan opettajan tulee antaa tehtävä ja sen jälkeen oppilaan tehtävä on astua luovaan prosessiin. Mosstonin mukaan opettajan kuuluu olla prosessin aikana sivussa oppilaan toiminnasta. Tämä jännite opettajan osallistumisesta ja vetäytymisestä on olemassa myös haastattelujen vastausten välillä ja palaan siihen, kun käsittelen palautteen antamista. Toinen huomattavana painotusero on siinä, että Mosston korostaa opettajan

ominaisuutena haastateltavia huomattavasti enemmän opettajan halua kehittää sopivia tehtäviä. Vain yksi haastateltavista mainitsee tämän opettajan yhtenä kehitettävä ominaisuutena. Palaan tähänkin myöhemmin käsitellessäni tehtävänsuunnittelua.

Pääpiirteittäin Mosston ja haastateltavat painottivat opettajan kehitettävissä ominaisuuksissa samoja alueita: opettajan arvomaailmaa luovuutta kohtaan sekä tervettä itsetuntoa. Eroavaisuuksia oli se, että Mosston painottaa enemmän tehtävänsuunnittelua kun taas haastateltavat opettajan luovassa prosessissa mukanaoloa. Mosstonin ja haastateltavien mielipiteiden johtopäätöksenä voi pitää sitä, että heidän mielestään opettajan ominaisuudet vaikuttavat merkittävästi siihen miten oppilaat toimivat opetushetkessä. Heidän mukaansa opettajalla voi olla paljon sellaisia ominaisuuksia, jotka tukevat oppilaan luovuutta. He antavat ymmärtää, että opettaja pystyy kehittämään, ainakin osaa niistä, näitä ominaisuuksia itsessään.

Toinen teema, jossa Mosston ja haastateltavat olivat paljon samaa mieltä koski ilmapiirin luomista. Molemmat pitivät ilmapiirissä tärkeimpänä tavoitteena turvallisuuden syntymistä. Tässä yhteydessä Mosston mainitsee, että yksittäisten tehtävien tarkoituksena on auttaa oppilasta kokemaan olonsa turvalliseksi. Myös haastateltavat olivat käyttäneet yksittäisiä tehtäviä muun opetuksen lomassa. Yksi heistä kertoo ujuttavansa pieniä yksittäisiä tuottamista vaativia tehtäviä huomaamatta muiden harjoitusten joukkoon. Mosstonin mielestä oppilas kokee turvallisuutta silloin, kun hän tekee tehtäviä. Toiminen synnyttää oppilaalle turvallisuuden tunteen ja hänen näkökulmansa on sen myötä hyvin tehtäväkeskeinen. Hän pitää luovaa prosessia oppilaan omana ja yksityisenä, josta opettajan tulisi pysyä kaukana. Hän suosittelee epävarman oppilaan ohjaamisessa sitä, että opettaja toistaa oppilaalle tehtävän ja sen tarkoituksen. Haastateltavat korostavat turvallisuuden luomisessa opettajan toimintaa. Useat heistä pitävät opettajan läsnäoloa ja oppilaan luokse menemistä ratkaiseva rohkaisuna oppilaalle. Haastateltavilla on ihmisekeskeisempi näkökulma ilmapiirin luomisessa kuin Mosstonilla. Hän näkee ilmapiirin luomisen teknisempänä asiana kuin haastateltavat ja hänestä turvallinen ilmapiiri syntyy sen seurauksena, kun tietyt asiat tehdään oikein. Haastateltavat painottavat selkeästi enemmän prosessissa myötäelämistä ja opettajan jatkuvaa mukanaoloa. He keskittyvät pohtimaan sitä, millainen opettaja on turvallinen ja miten hän puheellaan, eleillään ja liikkeellään voi tukea oppilaan turvallisuuden tunnetta. Haastateltavat mainitsevat turvallisuuden ohella hyväksyvyyden ja sen, että opettajan tulisi aktiivisesti osoittaa hyväksyntää oppilasta kohtaan koko opetushetken aikana. Haastateltavat eivät

vedä niin selvää rajaa oppilaan ja opettajan reviireille kuin Mosston. Haastateltavat keskittyvät huomioimaan arkaa oppilasta ja he olivat miettineet tarkasti miten häntä tulee ohjata.

Teorian ja haastattelumateriaalin mielipiteet yhtyivät siis ilmapiirin luomisen tavoitteessa. Heidän eronsa tulee esille siinä, millaisesta näkökulmasta he lähtevät tavoitteita käytännössä toteuttamaan. Ehkä Mosstonin tehtäväkeskeinen ja haastateltavien ihmiskeskeinen lähestymistapa, joihin ne hyvin karkeasti lajittelin, eivät ole toistensa vastakohtia. Niitä voisi paremminkin kuvata kahtena rautatien raiteena, joita molempia juna tarvitsee edetäkseen. Molemmilla raiteilla on oma merkityksensä ja tekevät luovasta opetustilanteen ilmapiiristä turvallisemman. Mielestäni molempien painotus on tärkeä: Mosstonin selkeyden ja oikeiden tehtävämallien kautta luovuus saa suunnan ja haastateltavien korostaman opettajan heittäytymisen ja prosessissa myötäelämisen kautta oppilas saa tarvitsemansa rohkeuden ja voiman kulkea luovan prosessin läpi.

9.1.2 Palautteen antaminen

Toinen teema, jota käsittelen johtopäätöksissä, koskee palautteen antamista luovassa prosessissa. Palautteenantamiseen liittyi jännitteitä sekä Mosstonin mielipiteiden ja haastateltavien välillä, mutta myös haastateltavien mielipiteiden välillä.

Palautteenantamisen kaksi olennaista kysymystä on milloin opettajan tulee antaa palautetta ja kohdistuuko opettajan antaman palaute hänen asettamiinsa tavoitteisiin. Opetustyyli H:n erikoisuutena palautteenannossa on kysymystä siitä, tulisiko oppilaiden keksimiä tuotoksia esittää muulle ryhmälle. Palautteen laadusta lähes poikkeuksetta kaikki olivat yhtämieltä, palautteen tulisi olla neutraalia tai myönteistä. Erot syntyivät siinä milloin palautetta tulisi antaa ja erityisesti siinä, tulisi oppilaalle antaa palautetta hänen luovan prosessin aikana. Toisena merkittävänä asiana käsittelen sitä, miten haastavaa on antaa palautetta siitä asiasta johon tavoitteet on annettu ja asetettu.

Mosston ja haastateltavat olivat lähes yksimielisiä siitä, että opettajan tulisi antaa mahdollisimman pitkälle myönteistä palautetta ja sellaisessa muodossa, joka ei arvota oppilasta eikä hänen tuotostaan.

Ensimmäinen selkeä erimielisyys Mosstonin ja haastateltavien välille syntyy kysymyksestä siihen tuleeko opettajan antaa oppilaalle palautetta luomisprosessin aikana. Mosstonin

selkeä mielipide on, että opettajan pitäisi vetäytyä sivuun silloin, kun oppilas prosessoi tehtävää ja alkaa tuottaa omia ratkaisujaan. Haastateltavat olivat pääsääntöisesti kahta mieltä tästä asiasta. Toisten mielestä opettajan on parempi vetäytyä "sörkkimästä" oppilaan prosessia eli he olivat lähellä Mosstonin mielipidettä. Osa haastateltavista antoi selkeästi ymmärtää, että he olivat kokeneet opettajan tuen ja kannustuksen auttavan oppilasta myös kesken prosessia. He sanoivat kannustavansa oppilasta myös prosessin keskellä. Toisaalta kaksi haastateltavaa mainitsee, että he ovat opetelleet vetäytymään ja, että heidän aikaisempi prosessiin puuttuminen on ollut enemmän harkitsematonta kuin harkittua. Heidän näkulmastaan oppilaan luovaan prosessiin kuuluu sellaista aikaa, jota opettajan läsnäolo tai verbaalinen kannustus voi häiritä. Toisaalta osa haastateltavista oli kokenut, että opettajan läsnäolo tai tsemppaava palaute prosessin keskellä lisää ja rohkaista oppilasta tuottamaan. Tätäkään kokemusta ei voi kieltää. Useiden mielipiteiden johtopäätöksenä voi sanoa, että jos opettaja päättää antaa palautetta silloin kun oppilas tuottaa omia ratkaisujaan, hänen kannattaa harkita ajoitus ja tapa huolellisesti.

Toinen palautteen antamiseen liittyvä kysymys oli se että, aina opettajan antama palaute ei kohdistunut siihen mihin hän oli asettanut tavoitteensa. Tämä tuli esille erityisesti niissä haastatteluissa, joissa haastateltavat asettivat tärkeimmiksi tavoitteiksi ilmapiirin ja prosessiin liittyvät asiat. Kun kysyin heiltä tärkeintä palautteenantamisen kohdetta, suuri osa vastasi antavansa ensimmäisenä palautetta tuotoksista. Mosston kohdistaa palautteensa prosessiin eikä tuotoksiin. Hän perustelee tätä sillä, että hänen mielestään palautteenantaminen toimii välineenä tärkeimmän tavoitteen täyttymiseen, joka siis oli turvallisen ilmapiirin syntyminen. Mosstonin mielestä palautteen kohdistaminen tuotoksiin vaarantaa oppilaiden turvallisuuden tunteen ja tyrehdyttää heidän luovaa toimintaa. Tässä on mielenkiintoista se, että haastateltavat korostivat turvallisuutta tavoitteenaan jopa Mosstonia enemmän, mutta antavat Mosstonin teorian mukaan palautetta niin, että heidän tavoittelemansa turvallisuus vähenee. He asettavat hyvän tavoitteen, mutta ehkä ajattelelemattomuuttaan antavat palautetta niin, että tavoite estyy toteutumasta. Jos opettajan antama palaute suuntautuu selvästi sivuun siitä, mitä hän pitää tärkeimpänä tavoitteenaan, on häneltä jäänyt suunnittelussa jotain huomioimatta tehtävänannon ja palautteenannon välillä. Tämä kertoo mielestäni siitä, että haastateltavien suunnitteluprosessissa on katkos joka näkyy epäjohtonmukaisuutena tavoitteiden ja palautteenannon välillä. Samalla täytyy mainita, että haastateltavat antoivat tuotoksista pääosin myönteistä palautetta. Samoin on mainittava myös se, että osa haastateltavista antoi ensisijaisesti palautetta prosessista.

Mosstonin teoriaa ei voida ajatella ainoana totuutena palautteenantamisessa. Samalla todellista on myös se, että jokainen opetustilanne on ainutlaatuinen ja voi oikea toimintamalli voi poiketa yleisesti hyväksi havaitusta mallista. Kuitenkin mielestäni tässä Mosstonin antama toimintamalli palautteen antamisen kohteesta vaikuttaa yhtenäisemmältä ja johdonmukaisemmalta kuin haastateltavien. Ehkä osalta haastateltavista opetustyyli H:n käyttöön liittyvää ajatusprosessia ei ole viety aivan loppuun asti. Palaan aiheeseen luvun loppupuolella, kun käsittelen opettajan asennetta luovaa toimintaa kohtaan.

Toinen jännitteinen aihe palautteenantamisessa liittyi kysymykseen siitä, tuleeko opettajan nostaa oppilaiden aikaansaamia tuotoksia esitettäväksi muulle ryhmälle. Haastateltavat pohtivat tätä kysymystä ja heillä oli teemasta useita erilaisia onnistumisen kokemuksia. Mosston vastustaa tuotosten esittämistä ja perustelee mielipidettään sillä, että silloin opettaja antaa muille oppilaille mallin siitä millaiset ratkaisut ovat hänen mielestään toivottavia. Hänen kokemuksestaan tämä kaventaa oppilaiden ratkaisujen erilaisuutta ja ohjaa heitä tuottamaan esitetyn tuotoksen kaltaisia ratkaisuja. Osa haastateltavista oli kokenut Mosstonin tavoin, että tuotosten esillenostamisessa piilee tuotosten arvottamisen vaaran. Osa haastateltavista oli toisaalta sitä mieltä, että oppilaiden tuotosten esittäminen voi sekä opettaa, että rohkaista muita oppilaita heidän omassa tuottamisessaan. Yksi haastateltava oli ratkaissut kysymyksen siirtämällä tuotosten näyttämisen ajallisesti selvästi prosessia myöhemmäksi ajankohdaksi. Silloinkin hän toteutti sen niin, että puolet ryhmästä näyttää tuotoksia ja toinen puoli seuraa. Esimerkkien näyttämisessä uskon Mosstonin mielipiteen olevan hyvä yleissääntö, johon hän antaa vahvat perustelut. Mielestäni haastateltavien kokemukset esimerkkien näytöstä antavat paljon uutta ajateltavaa ja niiden harkitty käyttäminen voi innostaa oppilasta syvemälle hänen omassa tuottamisessaan. Mielestäni opettajan tulisi kiinnittää erityistä huomioita tapaan, jolla hän nostaa esimerkkejä esille. Hänen sanansa ja äänenpainotus ja koko olemuksensa viestittää hänen asennettaan esitettyjä tuotoksia kohtaan. Sen tulisi olla sellainen, että oppilaat ymmärtävät tuotosten esilletuomisen oikealla tavalla, prosessien rohkaisevana eikä tuotoksia arvottavana.

9.1.3 Tehtävänanto ja -suunnittelu

Viimeisenä teen johtopäätöksiä siitä, mitä tehtävänannon ja -suunnittelun teemat kertovat opettajan asenteesta luovan toiminnan ymmärryksestä sen opettamisesta

liikunnanopetuksessa. Laadin käyttämäni haastattelurungon pitkälti Mosstonin teorian pohjalta, mikä johti siihen, että haastateltavien kokemusten määrä eri teemoista vaihteli huomattavasti. Käsittelen tässä tehtävänsuunnittelun teemaa, vaikka siitä on vain vähän haastattelumateriaalia, sen takia että uskon sen kertovan haastateltavien asenteesta luovuuden opettamista kohtaan. Haastateltavien ja Mosstonin mielipiteiden väliset erot olivat suurimmat tehtävänannossa ja -suunnittelussa. Mosstonin lähestymistapa luovuuden opetukseen on tehtäväkeskeinen. Hän korostaa tehtävänannossa käytettävää kysymyksenasettelua ja tehtävän suunnittelua niin paljon, että nimeää ne opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi opetustyylin käytössä. Hän kuvailee käytännöllisiä malleja, joilla tehtävänanto tulisi hänen mielestään tehdä. Hän antaa yksityiskohtaisia sanamuotoja, joita hänen mielestään opettajan tulisi suosia ja välttää tehtävänannossa. Haastateltavien kokemukset tehtävänsuunnittelusta olivat huomattavasti vähemmän yksityiskohtaisia.

Haastateltavat luottivat enemmän siihen, että kun opettaja menee ja heittäytyy opetustilanteeseen mukaan, niin luova opetus voi onnistua. Yleisesti ottaen voi sanoa, että haastateltavien tehtävänsuunnittelu oli epämääräistä ja yhdelle tai kahdelle se oli jopa vieras asia. Haastateltavien vähäinen kokemus tehtävänsuunnittelusta kertoo siitä, että sitä ei ole ajateltu niin paljon kuin toisia opetukseen liittyviä asioita. Ehkä se kertoo siitä näkökulmasta, joka haastateltavilla on luovuuden olemuksesta ja sen opettamisesta. Heidän vastauksistaan heijastuu ajatus siitä, että luovuus on jotain täysin hallitsematonta. Tällä useat haastateltavat perustelivat tehtävänsuunnittelun vähäistä määrää; heidän mielestään oli mahdoton suunnitella sellaista tehtävää minkä toteutumista ei voi ennakoida. Voiko olla niin, että haastateltavat eivät ole käyneet läpi luovan tehtävän suunnitteluun tarvittavaa syvällistä ajatusprosessia. Tämä tosiasia ohitetaan sanomalla, että luovuuden opettamiseen liittyy niin paljon ennalta-arvaamattomuutta että sitä on mahdotonta suunnitella. Tottahan on, että opetustoimintaan niin kuin kaikkeen elämään kuuluu aina ennalta-arvaamattomuutta.

Haastateltavien mukaan tehtävän antoon liittyy paljon opettajan ohjaamista. Heidän mielestään opetustyylin luonteeseen kuuluu se, että opettaja antaa ensin tehtävän ja tehtävän aikana korjaa ja ohjaa tehtävän kulkua niin useita kertoja kuin tehtävän oikein suorittaminen sitä vaatii. Haastateltavien vastauksista syntyy sellainen mielikuva, että opettajan on lähes mahdotonta antaa yhdellä kertaa sellaista tehtävänantoa, että oppilas pystyy sen avulla tekemään tehtävän loppuun saakka. Heidän yleisen mielipiteen mukaan tehtävänannon luonteeseen liittyy tietty hakeminen. Mielestäni tämä on oleellinen ero

haastateltavien ja Mosstonin ajattelujen välillä. Mosstonin mielestä tehtävänannon voi antaa yhdellä kertaa, jonka jälkeen oppilas aloittaa luovan prosessin ja opettaja vetäytyy taka-alalle. Hänen mielestään opettaja voi huolellisella sanamuodoilla ja tehtävän rajaamisella antaa tehtävän niin, oppilas ei tarvitse jatko-ohjeita. Mosstonin mukaan yksittäisten tehtävien merkitys on siinä, että oppilas tutustuu opetustyyli H käyttöön ja alkaa kokea uuden tuottamisen turvalliseksi. Lähes kaikki haastateltavat olivat suunnitelleet ja käyttäneet yksittäisiä tehtäviä. Mosstonin mielestä oppilas jää epämääräiseen ja irralliseen tunnetilaan, jos opettaja käyttää ainoastaan yksittäisiä tehtäviä. Hänen mukaan vasta tehtäväsarjat ja yhdistetyt tehtävät antavat oppilaalle tietoisuuden ja merkityksen tunteen luovasta toiminnasta. Niiden kautta oppilas ymmärtää erilaisten liikkeiden tuottamisen tarkoituksen ja sen, että kaikella hänen toiminnallaan on merkitys ja päämäärä. Useimmille haastateltaville tehtäväsarjojen käyttö oli vierasta ja niiden suunnittelu oli vierasta lähes kaikille.

Tehtävän suunnittelu kulminoituu kysymykseen luovan opetustilanteen ennalta- arvaamattomuudesta. Haastateltavilla oli vähän kokemusta tehtäväsarjojen suunnittelusta ja he korostavat paljon ennalta- arvaamattomuutta. Mosston pitää tehtävänsuunnittelua opettajan tärkeimpänä tehtävänä ja näkee sen pohjalta suoraviivaisemman linjan ohjata luovaa opetushetkeä. Mielestäni Mosston perustelee näkökulmansa hyvin. Vaikka mielestäni luovaan opetustilanteeseen kuuluu aina ennalta- arvaamattomuutta, en usko että opettaja on niin hetkellisen opetustilanteen armoilla kuin haastateltavat kokivat. Se kertoo mielestäni haastateltavien ajatusmallista luovuudesta ja sen opettamisesta. Luovaa tilannetta pidetään mahdottomana ohjeistaa, hallita tai ohjata; se on jotain mistä on mahdotonta saada selkeää otetta. Mosston on sitä mieltä, että opettajalla on selkeitä tapoja ja harjoituksia, joilla luovia tehtäviä voidaan antaa ja oppilaan luovaa toimintaa kehittää. Yleisenä tapana useat haastateltavat käyttivät luovaa toimintaa piristykseenä muun opetuksen lomassa.

Mielestäni, kun katselen haastatteluaineistoa kokonaisuutena näen joidenkin haastateltavien vastauksissa kokonaisvaltaista ymmärrystä luovuuden käytöstä liikuntakasvatuksen yhtenä välineenä. Se osoittaa mielestäni sitä, että luova toiminta läpäisee joidenkin haastateltavien koko opetusfilosofiaa. Useilla se kuitenkin oli vielä pienenä virkistysosana pääsääntöisesti toisenlaisen opetustyylin ohessa. Lienee totta, että opetustyyli H:n käyttö vaatii opettajalta tavanomaisempaa opetustyyliä enemmän ennakkosuunnittelua, herkkyyttä opetustilanteessa sekä opettajalta jatkuvaa oppimisen

asennetta opetustaan kohtaan. Yleisesti ottaen mielestäni eniten haastateltavilla oli kehitettävää ensimmäisessä osa-alueessa eli tehtävänsuunnittelussa. Mielestäni haastateltavien vahvat alueet olivat kahdella jälkimmäisellä alueella eli opetustilanteen herkkyydessä ja asenteessa oppimista kohtaan.

9.2 Tutkimuksen arviointia

9.2.1 Teoriatausta

Teoriatausta tutkimuksessa ei ole kovin laaja, koska Mosstonilla ei ole laajaa empiiristä tutkimusta opetustyyliensä taustalla. Käsittelen teoriapohjana Guilfordin (1967) divergentin ajattelun käsitettä, jonka varaan Mosston (1994) perustaa opetustyyli H:n. Guilford on tehnyt mittavaa empiiristä tutkimusta, kun hän tutki luovan ihmisen ominaisuuksia. Mosstonin ja Guilfordin teorit antavat tutkimukselle viitekehyksen. Laadin haastatteluissa käyttämäni teemarungon Mosstonin opetustyyli H:n teorian pohjalta. Käytin Mosstonin mielipiteitä myös peilinä haastattelumateriaalin analysoinnissa. Tähän tarkoitukseen Mosstonin käytännönläheinen teoria soveltui ihanteellisesti. Mosstonin opetustyyli H:n teorian laajuus ei pääse tutkimuksessa täysin oikeuksiinsa, koska haastattelumateriaali ei mene syvyydeltään ihan Mosstonin teorian syvyyden tasolle. Uskon, että tutkimuksen luonteen huomioiden, sen teoriapohja on täysin riittävä.

9.2.2 Haastatteluaineiston analyysi

Arvioin seuraavaksi haastatteluaineistoa ja sen analyysin luotettavuutta. Oli valinnut haastattelujen kohderyhmän ennalta ja valitsemani ryhmä oli hyvin homogeeninen. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta opetustyyli H:n käytöstä. Haastateltavia oli yhteensä kuusi henkilöä. Haastattelujen määrän huomioin tutkimuksessa niin, että en pyri sen pohjalta tekemään laajempia yleistyksiä. En tee sitä edes silloin, kun haastateltavat ovat yksimielisiä jonkun asian suhteen. Haastattelutilanteet olivat kaikki ulkoisilta olosuhteiltaan sujuvia ja rauhallisia. Pientä hienosäätöä syntyi lähinnä yhteisen kielen ja määritelmien löytämisessä. Jokaisella haastateltavalla oli oma subjektiivinen käsitys ja kokemus tutkimuksessa käytettävistä termeistä, kuten luovuus tai turvallinen ilmapiiri. Yksi haastattelu keskeytyi hetkeksi, kun etsimme haastateltavan kanssa yhteistä merkitystä näille termeille. Omalta osaltani olisin voinut tehdä asian paremmin niin, että olisin antanut haastateltaville selkeän määritelmän haastattelussa käytettävistä avainsanoista ja

pääteemoista esimerkiksi vuorokauden ennen haastattelua. Haastattelujen analyysissä etsin litteroidusta aineistosta yleisesti esiintyviä teemoja, jotka vaikuttivat mielestäni keskeisiltä. Noudatin analyysiä kirjoittaessani ehkä vähän turhan orjallisesti haastattelurungon teemoja. Analyysi olisi ollut onnistuneempi, jos olisin rajannut selkeämmin teemat joita analysoin ja jättänyt kaiken muun pois. Nyt haastatteluanalyysin yleiskuva jää ehkä hiukan hajanainen. En pyri tekemään yleistyksiä analyysissä, vaikka käytän haastateltavien määriä osoittaessani sanoja kuten yksi, ei kukaan tai useimmat. Haastatteluanalyysillä ei ole yleistyvää merkistystä vaan se on vain yksittäisten mielipiteiden arviointia opetustyyli H:n käytöstä. Haastatteluanalyysiä voi kuvata pienenä ikkunana, josta kurkistetaan muutaman haastateltavan kokemusmaailmaan luovuuden opettamisessa. Tulkinnat, joita analyysissä teen, on nähtävä tässä valossa ja niiden arvo on siinä, että ne voivat virittää ajatuksia siitä, millaisia asioita luovuuden opettaminen voi pitää sisällään.

9.2.3 Johtopäätösten muodostaminen

Aikaisemmin tässä luvussa peilaan haastatteluaineiston analyysin keskeisimpiä tuloksia Mosstonin mielipiteisiin. Arvioin tässä vertailun luotettavuutta sekä sitä tapaa, jolla muodostan mielipiteistä yleisiä johtopäätöksiä opettajan toiminnasta opetustyyli H: käytössä. Haastatteluaineiston analyysistä ei tullut yksimielistä haastateltavien mielipidettä vaan erilaisia ja yksittäisiä kokemuksia opetustyyli H:n käytöstä. Sen takia voi olla vaarallista, että käytän haastateltavien yhteistä mielipidettä ja vertailen sitä yhtenä kokonaisuutena Mosstonin mielipiteisiin. Näin tehdessäni pyrin huomioimaan myös yksittäisten haastateltavien erilaiset mielipiteet näiden kahden aineiston vuoropuhelussa. Tein tässä luvussa yhteenvedoja kolmesta aiheesta. Ensimmäiseksi pohdin molempien aineistojen pohjalta sitä, miten opettaja voi ja miten hänen tulisi edistää luovaa ilmapiiriä. Toiseksi käsittelin, sitä miten Mosston ja haastateltavat ohjeistavat opettajaa antamaan palautetta. Viimeisenä käsittelin Mosstonin ja haastateltavien eroja tehtävänsuunnittelussa, joka mielestäni kuvaa heidän erilaista asennoitumistaan luovuuden opettamista kohtaan. Ehkä teen siinä liian suoraviivaisia johtopäätöksiä ja voi olla, että teen aineistolle väkivaltaa tulkitsemalla sitä yksioikoisesti ja menemällä tulkinnoissani liian pitkälle. Toisaalta halusin antaa joitakin konkreettisia vastauksia alussa esittämiini kysymyksiini. Ja tein sen siitakin huolimatta että subjektiivinen näkemykseni vaikutti siihen millaisia johtopäätöksiä tutkimuksesta lopulta tuli. Viime kädessä objektivisuuden ja subjektivisuuden suhteen arviointi jää lukijalle.

9.2.4 Tutkijan arviointia

Kun arvioin itseäni tutkijana, yritän analysoida motiivejani ja asenteitani tutkimusta ja keräämääni aineistoa kohtaan. Pyrin olemaan siinä mahdollisimman objektiivinen tietäen sen vaikeuden. Haastatteluaineiston suhteen koin pettymystä, koska koin, ettei haastateltavilla ollut syvällistä tuntemusta opetustyyli H:n käytöstä. Pettymys lieventyi ajan kuluessa, kun luin haastatteluaineistoa läpi useamman kerran. Haastattelujen analyysin ja johtopäätösten tekemisen välillä on kulunut vuoden päivät. Pettymys vaikutti tulkintojeni sävyyn varsinkin alussa, joissa huomaan puolustavani Mosstonin ja vähätteleväni haastateltavien mielipiteitä. Objektiivisuus kärsii tutkimuksessa tässä osin. Kirjoitin tulkintoja uudelleen ja toivon, että lopullinen näkökulmani olisi ainakin asteen objektiivisempi. Oman asenteeni muutosta voisi kuvata niin, että lopetin etsimästä yhtä oikeaa tapaa käyttää opetustyyli H:ta ja aloin arvioida opettajien erilaisia toimintatapoja opettaa luovuutta.

9.3 Jatkotutkimuksen kohteet

Tässä kappaleessa mainitsen mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita, joita tutkimuksen kuluessa nousi esille ainakin kolme. Mielestäni jatkossa kannattaisi tutkia vielä rajatummin sitä, miten opettaja voi kehittyä luovuuden opettamisessa. Siinä kannattaisi keskittyä etsimään toimintamalleja ja periaatteita, jotka synnyttävät luovan ilmapiirin ja avaavat oppilaat luovalle toiminnalle. Toinen tapa olisi tutkia luovista toimintatavoista tunnettujen opettajien opetusfilosofioita. Haastattelujen avulla voisi selvittää sitä, miten he ovat kehittäneet opetusmetodinsa, joilla oppilaat vapautuvat luovaan toimintaan. Viimeisenä kohteena voisi tutkia oppilaita tai oppilasryhmää. Koska liikunnanopettaja toimii lähes poikkeuksetta ryhmän kanssa, hänen täytyy ymmärtää paljon ryhmädynamiikasta. Mielestäni oppilasryhmää tutkiessa kannattaisi keskittyä etsimään sellaisen piirteitä ryhmässä, jotka tukevat ryhmän jäsenten tuottamista luovassa opetushetkessä.

LÄHTEET:

- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Arieti, S. (1964). Creativity and its cultivation: Relation to psychopathology and mental health. *American Handbook of Psychiatry* 3, 722-741.
- Barron, F. (1995). *No rootless flower: an ecology of creativity*. Cresskill (NJ): Hampton press.
- Ericsson, K.A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High ability studies*, Volume 9 (1), 75-100.
- Eskola, J & Suoranta, J (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory on practise*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hirsjärvi, S. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001) *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Iantelli, L.M. (1994). *Guiding choreography: A process-oriented, person-centered approach*
with contributions from psychoanalytic, cognitive and humanistic psychology, *International Institute of Sport and Human Performance*. Eugene, Oregon:University of Oregon.

- Klein, S. (1982). An inquiry into the factors related to creativity. *The Elementary School Journal* 82 (5), 256-265.
- Kubie, L.S. (1958). *Neurotic distortion of creative process*. University of Kansas Press.
- Maslow, A.H. (1968). *Creativity in self-actualizing people*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- McBride, R.E. (1992). Critical thinking: an overview with implications for physical education, *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 112-125.
- Mosston, M. & Ashforth, S. (1994). *Teaching physical education*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Pitkänen, P. & Tiainen, J. (1973) Ärsykeaineekseltan liikuntaan ja liikunnan opetukseen liittyvien divergenttien ajatussujuvuuden mittareiden valmistaminen. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen tutkimuksia n:o 7.
- Richards, R.L. (1981). *Relationship between creativity and psychopathology: An evaluation and interpretation of the evidence*. Harvard Medical School and the Mclean Hospital.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Runco, M.A. (1997). *The creativity research handbook*. Creskill, N.J: Hampton Press.
- Skinner, B.F. (1976). A behavioral model of creation. Teoksessa Rothenberg, A. & Hausmann, D.R. (toim.), 39-82.
- Stern, G.G. (1970). *People in Context*. New York: John Wiley and Sons.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development* 34, 1- 31.
- Tiainen, J. (1973) Liikunnanopettajaksi aikovien divergentit verbaaliset ajattelunvalmiudet ja motiiviominaisuudet niiden virittäjinä. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen tutkimuksia n:o 8.
- Tiainen, J (1976) Lukukauden pituisen harjoitusjakson vaikutus liikuntatieteiden opiskelijoiden ideointi-, suunnittelu- ja arviointi taitojen kehittymiseen. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen tutkimuksia n:o 10.
- Tiainen, O. (1990). *Kodin tietokeskus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Torrance, E.P. (1989). *The search for satori and creativity*. Buffalo, NY: Bearly.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms and technical manual*.

Lexington, MA: The MIT Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. (1994). Lahjakkaiden kasvatusta. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. (2002). Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. & Piirto, J. (2000). Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena-kustannus.

Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wallas, G. (1926). The art of thought. New York: Franklin Watts.

Liite 1 Kirje haastateltaville 1

Vantaalla 28.11.2001

Arvoisa liikunnan ammattilainen!

Nimeni on Ari Valkonen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineenani liikuntapedagogiikkaa. Mielenkiintoni kohteena on opettajien mahdollisuus korostaa luovuutta liikunnan opetuksessa. Keräänkin aineistoa opinnäytetyöhöni Muska Mosstonin luovaan toimintaan rohkaisevan Erilaisten ratkaisujen tuottaminen – opetustyylin (opetustyyli H) pohjautuen. Haastattelut perustuvat opettajan käytännön kokemuksiin ko. tyyliin liittyen. Tähän olen pyrkinyt etsimään (niitä edistyksellisiä!) opettajia, joilla on kokemusta ko. opetustyylin käytöstä.

Täten kysynkin teiltä, jos antaisitte 60 minuuttia kallisarvoista aikaanne kyseisen aiheen haastatteluun. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua, vaan se rakentuu valmiiksi tehtyyn runkoon ja kohdistuu opettajan kokemuksiin käytännön opetustyössä.

Haastattelu on viikolla 50 eli 10 – 14.12 Jyväskylän liikuntatieteen laitoksella. Jos haastattelu sopii/ ei sovi teille, niin laittaisitteko vaikka heti pienin vastausviestin. Haastattelun sopiessa otan yhteyttä sopivan ajan varmistamiseksi.

Kiitos avustanne ja mukavaa talven alkua !

Terveisin,

Ari Valkonen

Liite 2 Kirje haastateltaville 2

Hei taas !

Varmistan vielä tässä yhteisesti kaikkien haastattelujen ajankohdat. Pahoilta päällekkäisyyksiltä vältyttiin mukavasti ja ajat näyttävät seuraavilta:

Maanantai	10.12	klo 9.30 - 10.30	Marjukka Vasunta (kävisikö tämä aika?)
Maanantai	10.12	klo 17.00 - 18.00	Seppo Tiitinen
Tiistai	11.12	klo 15.30 - 16.30	Arja Sääkslahti
Torstai	13.12	klo 9.30 - 10.30	Ilkka Keskinen
Torstai	13.12	klo 11.00 - 12.00	Pilvikki Heikinaro-Johansson

Torstai 13.12 klo 12.00 - 13.00 Maarit Ylönen (Käykö näin
myöhään, vai olisiko
ihan aamu parempi?)

Jos ajoissa vielä puhuttavaa, niin ollaan yhteydessä. Tapaaminen helpointa liikunnan kahviossa. Olen paikalla viisi minuuttia ennen sovittua aikaa. Haastattelupaikaksi pyrin järjestelemään huoneen liikunnalta. Jos työhuoneenne on teille sopiva paikka, niin se käy vallan mainiosti.

Jos aika on sopii, niin nähdään tämän mukaisesti ensi viikolla, rentoa Itsenäisyyspäivää kaikille !

Terveisin,

Ari Valkonen

Liite 3 Teemahaastattelun runko

1. Oivaltamisen kynnyksen ylittäminen

Mitä ominaisuuksia kehottaisit opettajaa, joka pyrkii opettamaan luovuutta liikunnassa, kehittämään?

Tiedollisia

Taidollisia

Ihmisenä

Tehtävän suunnittelu

Mihin keskityt (kolme asiaa) suunnitellessasi tuntia, jossa mennään toistamisesta tuottamiseen?

Käytätkö omia tehtäviä vai valmiita tehtäviä?

Yksittäisiä / yhdisteletkö yksittäisiä tehtäviä/ teetkö niihin jatkokehittelyjä?

Oletko muodostanut tehtäväsarjoja?

Millaisia tavoitteita asetat

tuottamiseen?

ymmärrykseen/ kognitiivisia?

ilmapiiriin?

tuotoksiin?

Päätöksenteko

Mitä opetusta koskevia päätöksiä olet antanut oppilaalle?

Mitä huomioita teet oppilasryhmästä antaessasi heille päätösvaltaa?

Tehtävänanto

Ensimmäisellä kerralla...

Miten aloitat?

Esitteletkö opetustyylin ja sen tarkoituksen?

Käytätkö lämmittelytehtäviä? Yksinkertaisia, tuttuja asioita?

Teetkö varman onnistumisen kokemuksen?

Mitä olet oppinut erehdyksen kautta?

Onko vältettäviä sanamuotoja, yksittäisiä tapoja, sanoja tai sanamuotoja?

Suosittavia sanamuotoja, tehtävän rajaaminen?

2. Luovan hetken ohjaaminenIlmapiiriin luominen

Mainitse mielestäsi kolme tärkeää luovan ilmapiirin rakentavaa tekijää?

Millaisia välineillä olet näitä kolmea rakentanut?

Tunteiden kohtaaminen

Tuottaminen synnyttää oppilaassa painetta:

Miten se näkyy oppilaissa?

Miten ja missä vaiheessa puutut, jos puutut, tilanteeseen?

Tuottaminen synnyttää myös iloa:

Miten reagoit löytämisen ja tuottamisen riemuun ?

Jaatko sen itse / luokan kanssa?

Nostatko jonkun oppilaan suorituksen malliksi muille?

Onko muita tunteiden kokemuksia oppilaiden tunteista?

Oppilaan rohkaiseminen

Miten rohkaiset oppilasta...

...aloittamaan tuottamisen (arka oppilas)?

...lisäämään ratkaisujen sujuvuutta?

...tuottamaan alkuperäisiä, persoonallisia liikkeitä?

Palaute

Missä osassa harjoitetta annat palautetta?

Milloin olet hiljaa? _

Milloin reagoit kesken oppilaan prosessin/ milloin et?

Annatko palautetta oppilaasta, tuotoksesta vai prosessista?