

**KOULU TAITEELLISEEN LUOVUUTEEN
ROHKASEVANA YMPÄRISTÖNÄ:
Tapaustutkimus *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektista**

Susanna Leppänen
Kandidaatintutkielma
Musiikkitiede
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Susanna Leppänen	
Työn nimi Koulu taiteelliseen luovuuteen rohkaisevana ympäristönä: Tapaustutkimus <i>Uponnut kaupunki</i> -koululaisprojektista	
Oppiaine Musiikkitiede	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Toukokuu 2020	Sivumäärä 33 + 5 liites.
Tiivistelmä <p>Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan luovuutta ja taiteellista oppimisprosessia lukuvuonna 2019-2020 toteutetussa <i>Uponnut kaupunki</i> -koululaisprojektissa. Tutkimuksen aineistona on neljän projektiin osallistuneen opettajan asiantuntijahaastattelut.</p> <p>Tutkimuksen aineisto käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja sitä tarkasteltiin autoetnografisesti projektin sisäisestä tutkijapositiona käsin.</p> <p>Tutkimuksen mukaan tässä projektissa ja koulun taidetoiminnassa oppilaalla, opettajalla ja ryhmällä on kullakin oma, merkittävä roolinsa, jolla ne vaikuttavat toisiinsa sekä siihen, kuinka taiteelliseen luovuuteen rohkaiseminen kouluympäristössä toteutuu.</p> <p>Tutkimuksessa avataan erityisesti lapsilähtöisen, vapaan itseilmaisun sekä motivaation merkitystä kouluympäristössä edistettävän taiteellisen luovuuden suhteen ja pohditaan taidekasvatuksen roolia sosiaalisessa kontekstissa.</p>	
Asiasanat - taiteellinen oppimisprosessi, kouluympäristö, luovuus, kokemuksellinen taideoppiminen, luovuuskasvatus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Taiteellinen oppimisprosessi	3
2.1	Taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksia	3
2.2	Kokemuksellinen taideoppiminen	5
3	Kehittyvä luovuus	7
3.1	Kehittävä luovuus	7
3.2	Emergenssi.....	8
3.3	Sosiaalinen luovuus.....	9
3.3.1	Luovuuskasvatus	9
3.3.2	Motivaatio luovassa kouluympäristössä	10
4	Tutkimuksen toteuttaminen	11
4.1	Tutkimuksen kohde ja lähestymistapa	11
4.2	Aineistonkeruumenetelmä.....	12
4.3	Haastattelun toteuttaminen ja tutkimukseen osallistujat.....	13
4.4	Aineiston analyysi ja tutkimuskysymykset.....	14
5	Tutkimuksen tulokset	15
5.1	Motivoitua, luova <i>Uponneen kaupungin</i> kansalainen.....	15
5.1.1	Kouluympäristön vaikutus motivaatioon	15
5.1.2	Oppilaan motivaatio ja asema <i>Uponneessa kaupungissa</i>	17
5.2	Opettaja = ohjeistaja, kaveri ja turva luovassa toiminnassa.....	19
5.3	"Me tehtiin tää": <i>Uponneen kaupungin</i> yhteisöllisyys.....	22
6	Pohdinta	25
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	25
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	28
	Lähteet	31

LIITE 1. Koululaisprojektin työpajojen sisällöt ja materiaalipankki

LIITE 2. Haastattelurunko: Kysymykset tutkittaville

1 JOHDANTO

Kasvatuksen ensisijainen tavoite on kasvattaa ihmisiä, jotka pystyvät luomaan uusia asioita, eivätkä toista edellisten sukupolvien aikaansaannoksia. Tarvitaan luovia, kekseliäitä ja omaperäisiä ihmisiä. (Jean Piaget 1988.)

Luovuus on omaperäisyyttä, innovatiivisuutta, taidetta, tiedettä ja kykyä ratkaista ongelmia. Luovuuteen liitetään mielikuvitus ja ongelmanratkaisutaidot, joista syntyy jotain uutta: esimerkiksi taideteos tai matemaattinen lause. Luovuuden ei pohjimmiltaan katsota olevan lainkaan systemaattinen prosessi, vaan joskus jopa mystinen kyky. Mitä tulee luovaan toimintaan kouluissa, yhdistetään se useimmiten ensimmäisenä taito- ja taideaineisiin, vaikka luovuutta tarvitaan ja siihen kannustetaan myös akateemisissa kouluaineissa ja sen lisäksi kaikessa, koulun ulkopuolisessakin tekemisessä.

Tutkimukseni on tapaustutkimus Suomalaisen musiikkikampuksen *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektista, joka oli lukuvuonna 2019-2020 toteutettu monitaiteinen projekti neljässä keskisuomalaisessa koulussa. Tutkimuksessani tarkastelen kouluissa tapahtuvaa taidetoimintaa sen innoittaman luovuuden ja toisaalta taiteellisen oppimisprosessin valossa: Onko taide ylipäätään opetettavissa? Onko taide ennemminkin pyhä, luova ja spontaani prosessi, johon kasvatuksen ei missään nimessä tulisi puuttua? Kouluympäristössä puhutaan yhä enenevässä määrin lasten luovuuden tukemisesta. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa on perustettu uusi luovuuskasvatuksen professuuri, jonka tehtävänä on käynnistää laaja tutkimushanke, jossa kartoitetaan koululaisten luovuutta ja etsitään keinoja sen tukemiseen muuten suorituskeskeisessä kouluympäristössä (Tolvanen, Yle Uutiset 2019).

Uponnut kaupunki on Keski-Suomen musiikin edistämissäätiön ja Suomalaisen musiikkikampuksen yhteishanke, jonka inspiraationa toimii 16-vuotiaana menehtyneen Heikki Suolahden 1930-luvulla keskeneräiseksi jäänyt *Uponnut kaupunki* -balettiteos, jonka alkuperäinen nuottikäsikirjoitus löydettiin vuonna 2017 musiikkikampuksen kirjaston arkistoista. Suomalainen musiikkikampus tiedottaa

Uponneen kaupungin Lasten oman taideprojektin tavoitteiksi "valjastaa ainutlaatuinen ja ennenkuulumaton sävellyslöytö lasten ja nuorten luovuuskasvatuksen välineeksi ja inspiraation lähteeksi taiteen tekemiseen" ja ydinteemoikseen luovuuden ja uskalluksen musiikin, kuva- ja sanataiteen sekä kehollisen ilmaisun muodossa.

Olin itse mukana projektissa, ja toimimme neljän muun Suomalaisen musiikkikampuksen opiskelijan kanssa muodostamanamme tiiminä yhdessä koulussa. Roolinamme oli innostaa oppilaita projektin tavoitteita vastaaviin tehtäviin, auttaa lapsia "löytämään oma juttunsa". Tiimimme tavoitteisiin projektin suhteen oli kirjattu: *Projektin tarkoitus on tutustuttaa oppilaita Heikki Suolahden elämään ja hänen teokseensa itsessään. Tätä kautta tuodaan oppilaille tutuksi ajatus siitä, että he itse voivat myös olla taiteilijoita: Luovuus asuu meissä jokaisessa.*

Tutkimukseni aineisto koostuu yhden *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektissa mukana olleen koulun neljän opettajan asiantuntijahaastatteluista. Opettajien vastauksia peilaan oman, autoetnografisen tutkijuuteni läpi. Tutkin projektin taiteellisia oppimisprosesseja Savan (1993) mukaan sekä sitä, mitä tekijöitä luovuuteen kannustavaan taidetoimintaan liittyy. Luovuutta tarkastelen erityisesti oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta Savan teorian valossa. Tavoitteenani on tutkia, kuinka *Uponnut kaupunki* onnistui koulumaailmassa näiden oppimis- ja luovuusteorioiden suhteen luovuuteen rohkaisevana projektina.

2 TAITEELLINEN OPPIMISPROSESSI

Taidekasvatuksessa lähtökohtana on oppiminen, jota pyritään tukemaan ja edistämään taiteen avulla. Oppimiskäsitysten ja aatteiden muutokset eri kulttuuriyhteiskunnallisten ajanjaksojen välillä vaikuttavat myös käsityksiin taiteen opetuksesta. Taiteen tekijä on kuitenkin usein yksilö, jonka kokemukset ja tunteet painottuvat eri suuntauksissa. Sava (1993) pohtii artikkelissaan, millaista taidekasvatuksen piirissä olevien oppilaiden oppiminen on: Oppiminen saattaa jäädä tiedostamattomaksi sivutuotteeksi keskityttäessä oppilaille annettuihin mahdollisuuksiin vastaanottaa, tulkita ja tehdä itse taidetta. Taiteellisen oppimisen myötä siis muuttuvat esimerkiksi tekniset taidot, taiteen ymmärtäminen, luova itseilmaisuus ja kulttuurihistoriallinen tietämys. Nykyään taidekasvatus perustuu konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen ja humanistiseen ihmiskuvaan pohjautuvaan kokemukselliseen oppimistapaan (Räsänen 2000).

2.1 Taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksia

Sava (1993, 16-17) puhuu artikkelissaan oppimisesta kolmenlaisena muutoksena: määrällisenä, laadullisena ja rakenteellisena. Taiteellisten oppimiskäsitysten eri suuntauksia voi tarkastella joko taiteellisen toiminnan jäljittelyinä, sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena tai oppijan sisäisenä, mentaalisenä toimintana. Toiminnan jäljittely eli klassinen behaviorismi ei ole kiinnostunut mielikuvituksesta, intuitiosta tai tunne-elämyksistä: sen tehtävä on ohjata toimintaa siten, että taiteellinen suoritus voidaan laskea hyväksi ja oppimistavoitteet saavutetuiksi tietyin kriteerein (emt., 19). Kokonaisvaltaisen taiteellisen oppimisen kannalta behaviorismi voidaan kokea puutteellisena, ja siksi tarkastelenkin tutkimuksessani taiteellista oppimista sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena sekä oppijan sisäisenä, mentaalisenä toimintana ja luovana itseilmaisuuna Savan mukaan.

Sosiaalisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen suuntauksessa oppilas oppii sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden oppilaiden ja opettajiensa kanssa. Toisaalta oppiminen kuvataan myös laajempaan kulttuuris-yhteiskunnallisena toimintana tapahtuvaksi (emt., 21-22). Kulttuuris-yhteiskunnallisena toimintana taiteella on ensisijaisesti välineellinen asema: Taiteellinen oppiminen on seurausta erilaisten yhteiskunnallisten ongelmatilanteiden ratkaisemisesta (Efland 1991, viitattu Sava 1993, 23). Näkemys taiteellisesta oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena vaikutti kouluopetuksen osalta ryhmäaktiiviteettejä lisäävästi, ja erityisesti musiikissa ja kuvataiteissa erilaisten ryhmätehtävien nähtiin olevan tärkeitä ryhmän yhtenäisyyden ja yhteishengen lisääjiä sekä avainasemassa sosiaalisessa kasvatuksessa (Sava 1993, 23). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kollektiivista kehitystä kokemuksellisen taideoppimisen näkökulmasta käsittelemässä luvussa 2.2.

Toinen taiteellisen oppimisen näkökulma keskittyy ihmisen sisäisiin prosesseihin. Tätä näkökulmaa ja taiteellista oppimista oppijan sisäisenä toimintana Sava tarkastelee yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisuna eli luovana itsensä toteuttamisena, kognitiivisen oppimis- ja taidekäsitteiden näkökulmasta sekä syvähenkisenä, transformatiivisena toimintana. Luovan itseilmaisun juuret nähdään ylettyvän psykoanalyttiseen teoriaan, jossa mielen tiedostamattomat puolet vapautetaan taiteen keinoin. Toisaalta itseilmaisullisuus perustuu progressiiviseen pedagogiikkaan, jossa kasvatusta perustuu oppilaan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostusten ja valmiuksien kunnioitukselle (Efland 1991 & Geahigan 1992, viitattu Sava 1993). Taiteet toimivat yksilön persoonallisuuden kehityksen välineinä. Suuntauksessa keskeistä on kokeva ja itseään ilmaiseva oppilas sekä hänen yksilöllinen tunne-elämyksensä taiteellisessa työskentelyssä. Taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisista kokemuksista, eivätkä niinkään taiteen objektiivisesta olemuksesta ohjautuen: itseilmaisullisuuteen perustuvasta taiteenopetuksesta yhtenä esimerkkinä voidaan pitää musiikillista improvisaatiota. Opettajalla ja oppilaalla on suuntauksen mukaan empaattinen suhde, joka ohjaa oppilaan saamaan kontaktin omiin, sisäisiin tuntoihinsa ja mielikuviinsa. Oppimisen

arvioinnissa keskitytään oppilaan omiin kokemuksiin taiteellisessa toiminnassa oppimistaan asioista ja omasta kehitymisestään. Tätä näkemystä kohtaakin usein kritiikki erityisesti sen osalta, ettei toimintaa voi juurikaan suunnitella saati ohjata, eikä tämänkaltaisessa opetuksessa varsinaisesti kerrytetä oppilaiden konkreettista tietotaitoa.

2.2 Kokemuksellinen taideoppiminen

Taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon, elämään yleensä. (Sava 1993.)

Kokemuksellinen taideoppiminen perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen pohjautuu aina aikaisemmille oppimiskokemuksille. Suuntauksen juuret ulottuvat Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan, jossa lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus korostuu (Räsänen 2000, 11). Räsänen kokonaisvaltaisen taidepedagogiikan mallin onkin ollut pyrkimys rakentaa alusta, jossa yhdistyvät yksilö ja yhteisö, taidot ja tiedot sekä tunteet ja käsitteet.

Savan (1993) ajatukset tavoiteltavasta kokemuksellisesta, kokonaisvaltaisesta mallista pohjaa sekä Räsänen (2000) ajatuksille että *Kolbin kehälle*, jonka mukaan kokemuksellinen oppiminen on transformaation eli kokemuksen muuntamisen yhteydessä syntyvä prosessi. Kolbilaisen käsityksen mukaan oppiminen edellyttää kokemuksen käsittämistä, ja tämän ymmärryksen saattamista johonkin muotoon (Kolb 1984). Oppiminen tapahtuu tiedostamattoman eli tunteisiin ja aistimuksiin perustuvan ja tiedostetun eli käsitteille perustuvan tietämisen vuorovaikutuksessa (Räsänen 2000, 11). Savan (1993) mukaan taiteen voi nähdä tietona, jolla oppiva ihminen jäsentää ja kohtaa todellisuuden. Kokemuksellisesti taiteellis-esteettinen tieto on erilaista kuin muu tieto: Se on holistinen kokemus, jossa vaikuttavat taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto, elämys- ja ilmaisutieto, taito- ja aistitieto, jäljittelytieto sekä tieto sosiaalisesta ja kulttuurisesta vuorovaikutuksesta.

Kokonaisvaltaisessa oppimisajattelussa mikä tahansa näistä tiedonalueista voi olla alku taiteenopetukselle, mutta merkityksellisen opetuksen lähtökohtana tulisi kuitenkin olla sekä oppilaan aiempi tieto- ja elämypohja että hänen sisäinen motivaationsa.

Oppimiskäsitysten muuttuessa opetussuunnitelmienkin tiedonkäsitys on muuttunut kohti oppijan entistä aktiivisempaa roolia. Sava (emt., 27) käsittelee *aistitietoa*, jonka hän määrittelee taiteellis-esteettisen tiedon perustaksi. Savan mukaan taiteellinen oppiminen onkin aistiherkkyuden kehittymistä, jonka edellytyksenä on tietoinen ohjaus, riittävä aika ja sopivat tilanteet. Näistä syntyy tekemisen kautta kertyvä taitotieto: sillä on materiaallinen suhde todellisuuteen, joten myös läheinen yhteys aistitietoon. Kun riittävä aistitietous on saavutettu, se rakentaa *elämystietoa*, jota ohjaavat tunteet. Elämystieto perustuu oppimisen kohteena oleviin eri taiteenlajien tuotoksiin ja prosesseihin, niiden peruselementteihin ja käsitteisiin. Tietoinen ohjaus on mukana rakentamassa taiteellisia ja symbolisia merkitysjärjestelmiä. Oppijalla täytyy olla mahdollisuus käyttää aistejaan, jolloin oppilas voi liittää merkityksiin henkilökohtaisen maailmansa elämyksiä. Tästä puhui myös Räisänen (2000, 15): Yhtymäkohdat oman elämän ja opittavan välillä tuovat merkityksen tunteen, mikä vaikuttaa huomattavasti myös motivaatioon opittavaa kohtaan. Tällaisessa kokonaisvaltaisen taiteellisen tiedon ja ajattelun tilassa oppija on aktiivinen tiedonkäsittelijä ja taiteellinen tulkitsija (Sava 1993, 27-28).

Savan mallin mukaan taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto pohjautuu kollektiiviselle, kaikille ihmisille yhteiselle alitajunnalle. Taiteellis-esteettinen tieto on teoreettisen tietämyksen lisäksi tietoa taiteen symbolisista ilmiöistä merkityksineen, joka on aisti- ja elämypainottunutta tietoa. Perustuen näkemyksiin kollektiivisesta kehityksestä ja oppimisesta tietoisena yhteisöllisenä toimintana voidaan sanoa, että kulttuurisesti merkittävä oppiminen tapahtuu aina sosiaalisen vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutukselle pohjaava taiteellinen toiminta edellyttää kokemusten ilmaisemista dialogissa opettajan ja ryhmän kanssa. Tähän tarvitaan turvallinen ja avoin ilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä uhatuksi tulemistä oman itsensä tai tulkintansa osalta.

3 KEHITTYVÄ LUOVUUS

Luovuutta on määritelty esimerkiksi kolmen komponentin avulla, joiden mukaan luova tuote on *uusi, korkealaatuinen* ja tarkoituksenmukainen eli *relevantti* (Kaufman & Sternberg 2007). Eri luovuusteorioiden vertailussa käytetään luokitteluja, jotka määräytyvät sen mukaan, mitä tai ketä teoria koskee. *Neljän P:n* mukaan luovuus voi koskea ihmistä (*person/personality*), prosessia, paikkaa tai tuotetta (*product*) (Kozbelt, Beghetto & Runco 2010). Kirjallisuus esittää useita esimerkkejä siitä, että luovuuden ja kehityksen teorioilla on yhdistäviä tekijöitä. Toisin kuin oppimiskäsitysten ja kehitysvaihetheorioiden näkemyksissä, joissa tiedon muutos tapahtuu vaiheittain, Sawyer (2003) keskittyy sekä kehitys- että luovuusteorioihin yksilöllisinä ja sosiaalisina prosesseina, jollainen myös taiteellinen oppimisprosessi on.

3.1 Kehittävä luovuus

Russin ja Fiorellin (2010) mukaan lapset ovat luovia, sillä he pystyvät tuottamaan uusia ideoita. Yksi luovista prosesseista on leikkiminen: Lapsi oppii leikkiessään ratkaisemaan ongelmia, käyttämään mielikuvitustaan, ilmaisemaan tunteitaan ja vaikuttamaan niihin (emt., 244). Luovuuden kehittyessä lukuisat kognitiiviset ja affektiiviset prosessit aktivoituvat. Kaiken oppimisen seurauksena lapsi saa uusia teknisiä taitoja ja kokemuksia, joita hän voi hyödyntää tulevien kohtaamiensa ongelmien ratkaisussa luovasti. Opittuaan aiemmista kokemuksistaan, lapsi oppii yhdistämään aiempia elämyksiään nykyiseen tietoonsa. Puhutaan siis konstruktivistisesta ja Savankin käsittelemästä kokemuksellisesta oppimisestä. Russin ja Fiorellin (emt., 245) mukaan lasten luovuutta tukeakseen täytyy heille antaa aikaa ja mahdollisuuksia löytää omia, nautinnollisia tapoja harjoittaa luovaa toimintaa. Ympäristön täytyy olla turvallinen tälle etsinnän prosessille ja lasta on rohkaistava itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Lapselle on myös annettava mahdollisuus ilmaista tunteitaan ja myös olla väärässä tai turhautua turvallisesti.

Yksi luovuus- ja kehitysteorioiden yhteneväisyyksistä on luvussa 3.2 käsittelemäni emergenttisyys. Teorioiden yhteisiä tekijöitä ovat siirtymien vaiheet ja niistä nouseva uutuus: Tietoa siitä, mitä lopulta eri siirtymävaiheissa tapahtuu, ei ole. Tässä korostuukin sekä luovuuden että kehityksen prosessisuus, jossa tieto rakentuu epälineaaraisesti, kokemuksina ja transformoiden.

3.2 Emergenssi

Emergenssi on käsite, joka tarkoittaa olemassaolon kokonaisuuksista nousevaa ja sen systeemeissä syntyvää uutta ilmiötä, ominaisuutta tai toiminnan tasoa: luonto on täynnä miljoonittain päällekkäisiä, toisiinsa verkostoituneita komponentteja (Sawyer 2010, 368). Sawyer (2003) kuvaa emergenssiä luovuuden ja kehityksen avainlinkiksi: sekä kehitys- että luovuusteoriat perustuvat emergenttisiin prosesseihin. Emergentismi perustuu organisistiseen ideologiaan, jossa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa (emt., 14). Toisaalta yhteisön vaikutus itsessään korostuu, toisaalta jokaisen yksilön oma, ainutlaatuinen rooli muuttuu merkittävämmäksi.

Emergenssi on prosessi. Luovuus on emergenttinen prosessi, sillä se syntyy ja kehittyy ajan myötä eri elementeistä ja sen tuote on uusi (emt., 21-22). Kaaoksista on hankala irrotella eri osia, jotka kaikki vaikuttavat kokonaisuuteen. Tätä yhteisöllistä emergenttistä prosessia Sawyer (emt., 18) demonstroi dialogin kautta: Prosessia ei voida irrottaa eri osallistujien yksittäisiin valintoihin ja aikomuksiin, sillä dialogissa kunkin aktin merkitys selviää vasta, kun siihen on vastattu. Jokaisella vuorolla toimija ehdottaa uutta suuntaa tässä kehityksessä: näin voidaan nähdä tapahtuvan myös kollektiivisessa musiikillisessa improvisaatiossa. Sawyer (2003) alkoikin alunperin soveltaa emergenssin teoriaa ymmärtääkseen nimenomaan ryhmäprosesseja, joissa emergenssi esittää tärkeää roolia. Tätä Sawyer kutsuu kollaboratiiviseksi emergenssiksi: Siinä *uutuus* on kollektiivinen prosessi, jossa yhdistyvät yksilölliseen luovuuteen, käyttäytymiseen ja persoonaan vaikuttavat asiat sekä sosiokulttuuriset, ryhmäluovuutta selittävät ehdot (Sawyer 2010, 366, 377). Kyseisen monitasoisen

mallin kautta voidaan saada tietoa luovuuden eri tekijöistä yksilö- ja ryhmätyöskentelyssä.

3.3 Sosiaalinen luovuus

Stereotypia yksinäisestä taiteilijasta esittää kuvan erakkonerosta, joka tekee luovaa työtään ylhäisessä itsenäisyydessään. Sawyerin (2003) kollaboratiivinen emergenssi kuitenkin osoittaa nimenomaan vuorovaikutuksessa syntyvän uutuuden ja luovuuden ainutlaatuisuuden. Ryhmä itsessään ei luo uutta, vaan luomus on ryhmän jäsenten yhteinen tuotos (Sawyer 2010, 375). Sekä Vygotskyn (1978) että Piaget'n (1932) näkemysten mukaan ryhmän vuorovaikutus edistää ongelmanratkaisua: ne tehtävät, jotka ovat yksilölle liian hankalia ratkaistavaksi, voivatkin luonnistua vertaistuen avulla (viitattu Russ & Fiorelli 2010). Moran ja John-Steiner (2003) taas käsittelevät yksilöllisen ja sosiaalisen luovuuden suhdetta Vygotskyn kehitysteorian pohjalta, jossa lapsi peilaa omaa tietouttaan sosiaalisten tilanteiden läpi. Tätä Savakin (1993) käsittelee kollektiivisen alitajunnan yhteydessä.

3.3.1 Luovuuskasvatus

Voiko luovuuteen opettaa vai onko luovuus kehityksellinen ilmiö, jota voi korkeintaan tukea? Koulu kannustaa luovuuteen kokemuksellisten oppien ja eri oppiaineiden yhdistelemisen ja ongelmanratkaisun sekä uusien opetustapojen kautta (Smith & Smith 2010). Luovuus on olennainen opetussuunnitelmallinen tavoite jo Vygotskyn mukaan (Beghetto 2010). Toisaalta opetussuunnitelmat sekä ulkoaoppimis- ja suorituskeskeisyys saattavat jättää varjoonsa oppilaiden taiteellisen itseilmaisullisuuden. Opetuskäytännöt, opettajan ja oppilaiden luovuuskäsitykset sekä motivaatio rajaavat kouluympäristössä toteutuvaa luovuutta (emt., 450). Smithin ja Smithin (2010) tutkimuksen mukaan opettajien luovia työkaluja olivat lapsilähtöisyys ja erilaisiin tekniikoihin ja lähestymistapoihin tutustuttaminen: siksi kasvattajat tarvitsevatkin lisää ja moniulotteisempaa tietoa luovuudesta ja sen kehityksestä.

Myös Sternberg (2003) tarkastelee sitä kehitystä, jonka kasvattajat määrittelevät luovan työn tavoitteeksi: Luovassa työssä juurikin lopputuote osoittaa sen, että oppilas on saavuttanut uusia kykyjä. Tämä poikkeaa Sava (1993, 18) oppimiskäsityksestä, jossa keskitytään oppilaan sisäisiin prosesseihin, eli korostetaan itsensä toteuttamista ja taiteen itseilmaisullisuutta. Sternberg (2003, 94-98) esittelee mallissaan erilaisia tapoja, joilla opettajat voivat kannustaa oppilaitaan pysymään avoimena sisäiselle luovuudelleen, jonka avulla he oppivat ja rakentavat todellisuuttaan: luovuutta kehittääkseen on lisättävä tietotaitoa ja eri ajatusmallien tunnistamista sekä hyväksymistä motivoivassa ympäristössä.

3.3.2 Motivaatio luovassa kouluympäristössä

Koulussa onnistuminen näkyy hyvinä arvosanoina ja palautteina. Näistä muodostunut motivaatio on ulkoista, ja opettajilla voi olla useita motivointistrategioita, jotka perustuvat työstä palkitsemiseen ja sitä kautta saatuun sosiaaliseen tunnustukseen (Beghetto 2010, 456). Kuten behavioristisessa taideoppimisenäkemyksessä, opettaja palkitsee oppilaan kiitoksella tai kritiikillä, mikä vaikuttaa oppilaan ulkoiseen motivaatioon taideoppimisessa: Oppilaalla ei ole työskentelyssä omaa ajattelullista vastuuta (Sava 1993, 20). Tällöin ei myöskään esiinny sisäistä motivaatiota tai itseohjautuvuutta. Ulkoisen ja sisäisen motivaation tekijöitä luovuuden suhteen on tutkinut esimerkiksi Amabile (1996): Luovuutta lisäävä luontainen motivaatio sisältää kiinnostuksen, nautinnon, osallisuuden, riittävän haastavuuden sekä merkityksellisyyden kokemuksen toimintaa kohtaan. Luovuus taas kärsii ulkoisesta stressistä, jota aiheuttavat ulkoiset, luvatut palkkiot. Motivaatio vaikuttaa myös oppilaiden uskomuksiin itsestään luovana tekijänä, mikä puolestaan vaikuttaa motivaatioon jatkossa. Myös ryhmän palaute vaikuttaa minäkäsitykseen ja sen myötä ideoiden ilmentämiseen luokassa (Beghetto 2010, 457-458). Hennessey (2010) mukaan ymmärtääkseen motivaation rakentumista luovassa toiminnassa, täytyy ymmärtää moniulotteisesti erilaisia tekijöitä niin ympäristön, tavoitteiden, palkintojen kuin yksilöiden suuntautumistenkin suhteen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen kohde ja lähestymistapa

Tutkin lukuvuonna 2019-2020 toteutetun monitaiteisen *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektin roolia kouluympäristössä. Pyrin ymmärtämään koulussa tapahtuvaan taidetoimintaan vaikuttavan taiteellisen oppimisprosessin ja luovuuden suhdetta kouluympäristössä opettajan näkökulmasta.

Kaikki projektiin osallistuneet 4-5 henkilön ohjaajatiimit saivat vapaat kädet toteuttaa kouluissa erilaista taidetoimintaa. Meidän tiimimme kävi koululla yhteensä neljä kertaa. Projektiin osallistui tästä koulusta kaksi luokka-astetta, ja rajallisen ajan sekä suurten ryhmien takia koimme työpajatyöskentelyn toimivimmaksi tavaksi lähestyä projektin aihetta. Tiimimme lähestymistavaksi muodostui MÄLK, eli työpajat musiikin, äidinkielen, liikunnan ja kuvaamataidon kouluaineiden välineiden rajoissa *Uponnut kaupunki* -teemalla. Olin itse ideoija ja ohjaaja musiikillisessa työpajassa. Liitteessä 1 kerron materiaalipankin yhteydessä tarkemmin tehtävät, joita oppilaiden kanssa toteutimme.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ja tutkimusstrategisesti lähestyn tutkimuskysymyksiäni tapaustutkimuksen näkökulmasta. Aluksi tarkoitukseni oli täydentää aineistoa osallistuvasti havainnoiden, sillä menetelmä sopii etenkin vaikeasti ennakoitavien ja nopeasti muuttuvien tilanteiden sekä lapsiin liittyvään tutkimukseen (Vilkka 2006). Käänsin silti sisäisen tutkijapositioni suodattumaan asiantuntijahaastatteluihini ja niiden analysointiin. Tavoitteenani on saada mahdollisimman totuudenmukainen kuva tutkimastani ilmiöstä opettajan näkökulmasta asiantuntijahaastatteluin, joita tarkastelen ja analysoin autoetnografisella otteella.

4.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Mitä tuntemattomampi tutkittavana oleva ilmiö on, sitä paremmin laadullinen tutkimus sen tutkimiseen sopii (Kananen 2014, 16-17). Koska *Uponnut kaupunki* -koululaisprojekti on tässä muodossa toteutettavana kokeiluna ensimmäinen laatuaan, sopii tutkimusmenetelmäni aiheeseen erityisen hyvin. Oman tutkimukseni kohdalla tuotan prosessin yhteydessä uutta empiiristä aineistoa haastatellen projektissa mukana olevien luokkien neljää luokanopettajaa omasta, projektin suhteen sisäisestä tutkijapositionistani käsin.

Varsinaisia kenttämuistiinpanoja en siis käytä aineistonani, vaan tutkijapositioni etnografisuus tulee näkymään osallistuvuudessani teemahaastattelutilanteessa, jonka rakenne noudattaa vuorovaikutteista dialogia ja yhteisen tiedon rakentamista haastateltavan kanssa. Etnografia perustuu empirialle ja tutkittavien kanssa syntyneeseen vuorovaikutukseen: tässä tutkimusprosessissa tuotan tietoa induktiivisesti. Tutkittavien ja tutkijan välinen vuorovaikutus myös muuttaa tutkimuskysymyksiä, tulkintoja ja näkökulmia pitkin tutkimusprosessia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018). Tässä tutkimuksessa ja projektissa olen itse ohjaamisen asiantuntija, joten tiedän projektin alkuperäiset tavoitteet ohjaajan näkökulmasta: minut nähtiin projektissa ensisijaisesti ohjaajana, ei tutkijana. Ohjaajan roolini myötä koin autoetnografisen menetelmän osuvaksi tavaksi tarkkailla tutkimukseen osallistujia. Autoetnografia näyttäytyykin osallistuvan havainnoinnin ”vahvempana” muotona (Fingerroos & Kouhki 2018). Siihen liittyy erityisesti omakohtaisten kokemusten ja tunteiden tiedostaminen, mutta yksi erottava tekijä löytyy tutkimuskohdetta tarkastellessa: Autoetnografisen tutkimuksen kysymyksen asettelut eivät kohdistu tutkijan kokemuksiin ja hänen toimintansa vaikutuksiin, vaan ensisijaisesti tutkittavien ajatusmaailmaan tutustumisen kautta aukeaviin mahdollisuuksiin tulkita heidän kokemuksiaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018). Näin ollen tuotan tutkimuksessani luotettavaa tietoa tarkastellen opettajien käsityksiä oman kokemukseni rinnalla.

4.3 Haastattelun toteuttaminen ja tutkimukseen osallistujat

Asiantuntijahaastattelussa voidaan soveltaa monenlaisia haastattelutyyppejä, ja sille on tyypillistä haastattelurungon muokkautuminen tutkimuksen edetessä (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2007). Näin tapahtui myös oman tutkimukseni kohdalla: kysymykset muokkautuivat haastattelutilanteeseen saakka ja vielä sen keskelläkin. Asiantuntijahaastateltavien tieto tutkimuksen kohteesta on aina tilanteista, paikantunutta, vuorovaikutuksessa tuotettua ja valtasuhteiden läpäisemää, joten haastattelijan on syytä osata lukea tilannetta ja muokata omaa rooliaan saadakseen tarkoituksenmukaista tietoa (Alastalo ym. 2007).

Toteutin neljä 38-53 minuutin yksilöhaastattelua *teemahaastatteluina* helmimaaliskuussa 2020 kertaluontoisesti. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu (Hirsjärvi & Hurme 2000: 205). Haastattelukysymysten teemat rajautuivat tiimimme ohjaajien asettamien projektin tavoitteiden sekä kouluissa tapahtuvaan taidetoimintaan liittyvien sosiaalisten roolien mukaan. Liitteessä 2 kerron käyttämästäni haastattelurungosta tarkemmin.

Asiantuntijahaastateltavinani olivat *Uponnut kaupunki* -projektissa mukana olleen keskisuomalaisen ala-asteen neljä opettajaa. Asiantuntijahaastateltavilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai prosessista (Alastalo ym. 2007): Tässä projektissa opettajat ovat asiantuntija-asemassa, kun tutkitaan kouluympäristössä toteutuvaa luovuutta opettajan näkökulmasta. Opettajat esiintyvät asiantuntijoina ryhmänsä kanssa keräämänsä työkokemuksen perusteella.

Haastattelun etuihin kuuluu se, että myös haastattelutilanteessa tutkija voi toimia havainnoitsijana: sen lisäksi, että kirjoitetaan siitä, mitä sanotaan, on tärkeää huomioida myös se, kuinka sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2009: 72-73). Joskus tutkijan onkin hyvä esiintyä asiantuntijana myös itse (Alastalo ym. 2007): Tutkimuksessani pohdin opettajien käsityksiä ja omaa ohjaajan rooliani autoetnografisesti. Koska omat käsitykseni tämän projektin tavoitteista eivät välttämättä ole samoja kuin opettajilla, voin tutkia näitä kahta käsitystä ja kokemusta: olla itse yksi tutkittavista.

Toteutin tutkimuksen ja siihen liittyvän aineistonkeruun sekä analysoinnin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Koska toteutin haastattelut asiantuntijahaastatteluina, ja haastateltavat on mahdollista tunnistaa tutkimusraportista, tarvitsin tutkimukseen kunkin tutkittavan nimenomaisen suostumuksen (EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1).

4.4 Aineiston analyysi ja tutkimuskysymykset

Haastattelulitteroinneista jäi analysoitavaksi 49 sivua aineistoa, jonka jälkeen purin aineiston eri tema-alueisiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein mahdollisimman avoimesti. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista aineiston analysointi läpi koko tutkimusprosessin ja aineistonkeruun ajan (Metsämuuronen 2005), omassa tapauksessani osin jo tutkimushaastattelutilanteessa.

Sisällönanalyysissa on tavoitteena kuvata tutkimusmateriaali yleisessä ja tiiviissä muodossa (Kyngäs & Vanhanen 1999). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäni erottelin tutkimusaineistostani samankaltaisuudet ja erilaisuudet. Omissa haastatteluissani opettajat vastasivat selvästi yhteneväisesti kysymyksiin liittyen esimerkiksi opettajan rooliin ja ajankäyttöön luovissa projekteissa.

Haastattelukysymysten teemat nojasivat taiteen oppimiseen ja luoviin prosesseihin kouluympäristössä; oppilaiden rooliin, motivaatioon ja itseohjautuvuuteen luovassa kouluympäristössä; opettajan/ohjaajan rooliin ja projektitiimimme lähestymismetodien sujuvuuteen kouluympäristössä sekä sosiaaliseen luovuuteen arjen kouluympäristössä. Tutkimuksessani yritän selvittää, millaiset tekijät rohkaisevat taiteelliseen luovuuteen kouluympäristössä toteutetussa, yhteisöllisessä projektissa sekä miten oppilas, opettaja ja ryhmä vaikuttavat toisiinsa luovassa taidetoiminnassa ja mikä rooli niillä on *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektissa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Haastateltavieni vastausten perusteella jaoin tulokset kolmeen teemaan, jotka kouluympäristöä niin arjessa kuin projekteissakin määrittävät: oppilas, opettaja ja ryhmä. Tuloksissa tarkastelenkin projektia näiden kolmen teeman, eli oppilaiden motivaation, opettajan roolin sekä ryhmän toiminnan kannalta. Näistä kaikki limittyivät keskenään, sillä kouluympäristössä ”kaikki vaikuttaa kaikkeen”: esimerkkinä opettajan suuri rooli yksilöiden motivaation rakentumisessa ja tätä kautta myös yhteishengessä ja ryhmän toiminnassa. Haastateltavieni mukaan luova ympäristö tarvitsee tuekseen turvaa, aikaa ja tasa-arvoa, joiden muodostumista tarkkailen oppilaan, opettajan ja ryhmän osalta. Myös Savan (1993) mukaan taiteellisen oppimisen vaatima aistiherkkyuden kehittyminen tarvitsee kasvupohjaiseen tietoisuuteen ohjausta, riittävää aikaa ja sopivia tilanteita.

5.1 **Motivoituva, luova *Uponneen kaupungin* kansalainen**

Oppilaan roolia luovassa projektissa sanelee pääosin motivaatio: se, kuinka motivaatio näyttäytyy toiminnanohjauksessa ja työskentelyn aikaisessa tunnesäätelyssä. Kuten luvussa 3 avasin, motivaation kylväminen yksilöihin on yksi tärkeimmistä tavoitteista niin taide- kuin luovuuskasvatuksessakin ja näin ollen myös välittömässä yhteydessä niin opettajan kuin ryhmänkin rooliin luovassa projektissa. Oppilaan motivaatio voidaan nähdä siis myös ”onnistuneen” eli kannustavan opettajan sekä ryhmän roolin peilinä.

5.1.1 **Kouluympäristön vaikutus motivaatioon**

Motivaatio rakentuu kouluympäristössä usein suorituskeskeisesti, ja niin taide- kuin akateemisissakin aineissa valmis tuote ja siitä saatava arvosana ratkaisee myös tekemisen prosessissa motivaation suhteen. Tämä toistui monen haastateltavani ajatuksissa: koulun antamat tehtävät ovat haasteita ja velvollisuuksia.

Monelle asiat on enemmän tai vähemmän suorittamista, toteutetaan tunnollisesti velvollisuudet, mutta siinä kaikki. (Heikki)

Arkityöskentelyn velvollisuuksista poiketen työpajoista puuttuivatkin tutut ja selkeät raamit ja oppilaskohtaiset tavoitteet. Sekä minun että haastateltavieni mielestä vaikutti siltä, että oppilaiden motivoiminen tehtäviin oli tämän vuoksi ajoittain hankalaa. Selkeät ohjeet, rajat ja ohjaus ovat luomassa motivaatiota ja tukemassa oppilaan työskentelyä sekä turvaa tekemiselle.

Alussa olivat hämmentyneitä ja epävarmoja. Sitten kun uskoivat, ettei tässä oo mitään oikeita vastauksia, ni motivaatio parani. (Tuula)

Pitää olla kunnollinen ohjaus, aiheen hyvä pohjustus, et siihen on syytetty se sisäinen motivaatio. Autetaan voittamaan ne hankaluudet, yhdessä mennään eteenpäin. (Suoma)

Haastateltavani näkivät motivaation muodostuneen tässä projektissa työpajapäivien varioivuudesta verrattuna normaaliin kouluarkeen. Erilaiset työskentelytavat nähtiin myös helpottavan uusien käsitteiden oppimista: oppilaat olivat avoimia uusille, projektissa käsiteltäville teemoille, kun niitä lähestyttiin työpajoissa uusilla ja keskenään erilaisilla tavoilla.

Projekti rohkaisi ennakkoluulottomuuteen ja erilaisiin työtapoihin. Se oli virkistävästi erilaista toimintaa. (Raili)

Toisaalta joillekin oppilaille tällainen rutiineista poikkeaminen taas on raskasta ja tämän vuoksi epämotivoivaa. Ilmeisesti huomioimani kahden eri luokka-asteen erot motivaatiossa ja toiminnanohjauksessa olivat osa tätä ilmiötä: pienemmät lapset olivat yleisesti ottaen innokkaampia uudenlaiseen työskentelyyn. Parikin haastateltavaani sanoivat pajapäivien jälkeen kuulleen oppilaiden kommentoivan: "Ois ollu parempi, ku ois ollu ihan normaali koulupäivä." Kouluympäristössä oppilaan rooliin kohdistuu siis paljon odotuksia, ja oli kyse sitten akateemisista oppiaineista tai taidekasvatuksesta, koulussa tehtävät suoritukset useimmiten arvioidaan prosessista seuraavan, jonkin selkeän tuotoksen perusteella. Kuten Sternberg (2003) kuvaa: Onnistunut lopputuote merkitsee saavutettuja oppeja. Nämä onnistumiset ovat kokemuksellisen oppimisen palkintoja ja motivaattoreita, ja lapsille syntyy helposti

palautteen myötä kuva omasta itsestä esimerkiksi taiteen tekijänä. Suoman mukaan aiemmin huonoa palautetta saaneet oppilaat ovat hyvin hankalasti motivoitavissa seuraavissa projekteissa.

Vaikkei taiteella olekaan tarkkoja rajoja, on kuitenkin tietyt asiat, jotka yleensä ihmisen silmää ja korvaa miellyttävät, että lopputuloskin olisi jotain motivoivaa. (Suoma)

Kokemukset omasta osaamisesta vaikuttavat siis oppilaan ennako-oletuksiin ja motivaatioon. Suoman mielestä lopputuloksen täytyisi myös olla esteettinen ollakseen motivoiva, kun taas itse näen sisäisen motivaation olevan aitoa ja syvää kiinnostuneisuutta itse tekemisen prosessia kohtaan. Luovuuteen rohkaisevan ilmapiirin keskiössä on haastateltavienikin mielestä tasa-arvo sekä riittävä määrä aikaa ja turvaa. Turvattomuuden tunne voi ponnistaa oppilaan emootioista tai liittyä ryhmän ilmapiiriin. Railin mukaan nämä häiritsevät tekijät ”estävät rennon osallistumisen prosessiin”.

Voi olla ennakkoluuloja, et ”minä en soita tai minä en tanssi”, jotka estää lapsen lähtemistä prosessiin. (Raili)

Kuten Beghetton (2010) tutkimuksessa, ulkoinen motivaatio perustuu usein hyvään palautteeseen tehdystä työstä ja siitä seuraavaan sosiaaliseen tunnustukseen. Haastateltavani näkivät ensisijaiseksi turvantuojaksi ja motivoijaksi tutun ryhmän, joka toisaalta myös mahdollistaa ajan joustavamman käytön. Yhteisöllisyyden itsessään myös sanottiin olevan luovuuteen rohkaisevaa ja tekemiseen motivoivaa, mutta toisaalta yhdessä tekeminen nykykoulussa pirstaloittaa aikataulua, jolloin luovuutta vaativille tehtäville, projekteille ja Savan (1993) humanistiseen, lapsilähtöiseen itseilmaisuuksiin keskittymiselle ei jää aikaa.

Aikaa tarvitaan enemmän, siihen mitä tehdäänkin. Jokainen voisi huomata, että oma rooli on merkittävä, itsellä on suuri merkitys tämän projektin ja kokonaisuuden etenemisessä. (Heikki)

5.1.2 **Oppilaan motivaatio ja asema *Uponneessa kaupungissa***

Yhteisöllisyys ja yhdessä rakennettu kokemuksellinen todellisuus koettiin yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista ja motivoivimmista työkaluista tässä projektissa.

Musiikkipajassa motivoivia tekijöitä olivat yhdessä tekeminen ja ”hetken taide” sekä luova prosessi yhteisöllisenä elämyksenä, jotka motivoivat siinäkin suhteessa, ettei ”oikeita vastauksia” ole. Railin mukaan lapsi nauttii hetkestä yhdessä.

Jokainen pääsi osallistumaan samaan prosessiin heti. ... Ei oo sitä vaaraa, et ois ylikriittinen omasta tuotoksestaan. (Raili)

Kokemuksellisuus toteutui siis erityisesti musiikillisessa pajassa, jossa valmistettiin oppitunnin aikana rakenteeltaan ohjattu, mutta improvisoitu soiva kokonaisteos. Tällainen työskentely eroaa koulun musiikinopetuksesta, jossa useimmiten jäljitellään valmiita teoksia: muussa taidekasvatuksessahan lapsilähtöiseen itsekeksimiseen keskitytään enemmän. Uudenlainen tehtävänanto, matala kynnyks tekemiseen ja improvisointi koettiin motivoivimmiksi tekijöiksi musiikkipajassa:

Lähettiin reippaasti kokeilemaan, kaikki pääs tekemään musiikkia, saivat sen kokemuksen, ettei tarvi olla mikään Mozart että voi säveltää. (Suoma)

Kysyin opettajilta heidän näkemyksistään prosessin merkityksestä verrattuna valmiiseen tuotteeseen: kuinka lapsi erityisesti koulussa kokee tekemisen vaiheen, ja toimiiko se itsessään motivaattorina. Tässä projektissakin koulun suorituskeskeisyys tuntui vaikuttavan siihen, kuinka opettajat näkivät lasten arvottavan prosessia. Esimerkiksi Suomen mielestä lopputulos, johon on käytetty aikaa, on merkittävin.

Tän ikäsellä lopputulos, kun on oikeesti tehty ja nähty vaivaa ja näkee sen, että pääsee ite kokemaan ja elämään sen, niin sillä on todella suuri merkitys. (Suoma)

Tässä projektissa näin itse erityisesti alemman luokka-asteen innostuneisuuden kumpuavan Savankin käsittelemästä vapaasta itseilmaisullisuudesta ja tietynlaisesta rajattomuudesta. Toki vanhemmilla lapsilla on myös enemmän kokemuksia, jotka saattavat vaikuttaa negatiivisesti seuraavaan tehtävään asennoitumiseen. Suomen edellisen vastauksen kaltaisten, suoritusten onnistumiseen keskittyvien vastausten kohdalla taas pohdin, että mikä sitten on ”onnistunutta” luovaa tekemistä. Tällöin korostuu erityisesti opettajan näkemys prosessin merkityksestä ja hänen roolinsa motivaatiota lisäävänä, lapsilähtöisyyteenkin kannustavana ja innostavana

”kaverina”. Lapsilähtöisyyteen kannustavaan opettajuuteen liittyy myös kiinnostuneisuus prosessin roolista oppimisessa:

Mä edustan opettajaa, etten aina teekään valmista tuotosta. Kyllä tuottaminen lähtee sitten joskus omille reiteilleen: aika keskeisenä pidän sitä, ettei minulta kysytä, onko tämä hyvä. Prosessi on hirveen tärkeä: se, et ne tekee. (Tuula)

5.2 Opettaja = ohjeistaja, kaveri ja turva luovassa toiminnassa

Opettajan rooliin luovan projektin sisällä liitetään tehtävät ohjeiden antajana, kannustajana ja yleisenä turvan luojana. *Uponnut kaupunki* -projektissa meidän tiimimme ohjaajina otti inspiroijien ja kannustajien roolin. Tehtävänäimme ei muutenkaan ollut tuottaa varsinaisia sisällöllisiä oppitunteja ilman luokkien omien opettajien läsnäoloa. Toisaalta kävimme koululla yhteensä vain neljä kertaa, ja lyhyissä työpajoissa rooliksemme osoittautui verrattain etäiseksi jäänyt vierailijuus. Se olikin työskentelyn ja koko projektin onnistumisen kannalta tärkeää ja oikeastaan ainoa vaihtoehto: Olimme mukana käynnistämässä projektia ja ideoimassa työskentelytapoja. Toimimme työpajoihin valmiiksi suunnitellut tuntisisällöt, jotka toteutimme ja ohjasimme. Olimme toimittaneet tarkat suunnitelmat opettajille etukäteen, eikä tehtäväsisällöistä noussut esille mitään arveluttavaa tai toteuttamiskelvotonta, vaan työpajat olivat tasa-arvoisia ja esteettömiä kaikille projektiin osallistuville. Haastateltavani peilasivat rooliamme omaan käsitykseensä luontevaan ja kannustavaan ohjaajuuteen. Tietoinen ohjaus rakentaa Savankin (1993) mukaan elämystietoa taiteellisista ja symbolisista merkitysjärjestelmistä: kuten Suoma sanoo, hän kuuluu koulukuntaan, jossa opettajalla on suuri rooli ohjata ja auttaa oppilaita tekemään parhaansa.

Toiset on sitä mieltä että oppilaat saa tehdä itse, mut sillon ei tule tän ikästen kanssa motivaatiota, et ne jatkossa *haluaa* tehdä. (Suoma)

Opettajan roolissa luovissa projekteissa koettiin tärkeiksi tekninen ammattitaito ja perehtyminen opetettavaan asiaan, jota myös peilaa opettajan oma orientoituneisuus.

”Kiinnostunut ja perehtynyt opettaja ohjaa innostuneemmin, jolloin lapset syttyvät paremmin”, kuten Raili sanoi. Tästä puhui myös Heikki:

Aikuisella pitäisi olla tietotaito, itsevarma olo siitä omasta alueestaan: pystyy kunnolla auttamaan oppilaita, myös on varmasti persoonakysymys, miten olla rohkaiseva ja motivoiva. (Heikki)

Opettajan omistautumiseen liittyy erilaiset näkemykset ”oikeista” vastauksista. Seuraavissa Tuulan ja Suomen vastauksissa korostuvat opettajien erilaiset näkökulmat prosessin ohjaamisessa ja motivoinnissa:

Innostun joskus ravistelee sitä, mikä on se ilmeinen, mikä siitä (opetettavasta asiasta) tulisi mieleen. (Tuula)

Ku huomaan ongelmia, ni ohjaan heitä, vien, kysyn, mikä vois herättää jotain ajatuksia. Heti jos ne sanoo vähän oikeaan suuntaan liippaavaa ni kannustan heitä siinä. (Suoma)

Haastateltavieni vastauksissa korostui myös opettajan rooli ”johtajana”: Toisaalta tässä projektissa tulimme koululle selkeästi vierailijoina, minkä takia läheisempi tutustuminen yksittäisiin oppilaisiin oli mahdotonta. Toisaalta juuri tämä jännite saattoi olla inspiroiva ja kannustava tekijä oppilaille.

Hyvin ohjasitte, kun ottaa huomioon että on vieraat lapset. Olitte selkeesti ja luonnollisesti vierailijaroolissa, se sopi siihen hyvin. (Tuula)

Oppilaan tuntemus onkin kouluympäristössä toimimisen lähtökohta. Tuttu opettaja antaa kaverin roolissa myös jatkuvasti palautetta ja auttaa lasta kehittymään. Luovassa työskentelyssä opettajan olisi hyvä pyrkiä keskittymään nimenomaan prosessin sujumiseen ja vetäytyä ulkoisen motivaattorin roolista. Opettaja on kannustava kaveri, johon voi turvata eri tilanteissa.

Heistä on ihanaa että mä autan ja kannustan heitä aina. Huomaa heti ku oppilaat tietää mitä pitää tehdä ja löytää keinot autettuna, miten pääsee siihen omaan tavoitteeseensa ja ovat motivoituneita. (Suoma)

Haastateltavani puhuivat myös ennakkoinnista: Vaikka olimme projektissamme vierailijoita, meidän tiimissämme hyvin toteutunut suunnittelu näkyi luokissa selkeänä kokonaiskuvana, joka tiimimme tavoitteenakin oli oppilaille tuottaa:

Kun oli rajallinen aika käytössä, niin oli sellaset sopivat suunnitelmat. Lapsille tuli kokonaisuuden fiilis jokaisesta tuokiosta. (Tuula)

Kokonaisuuden ja turvan tunteeseen vaikuttivat siis ennakoitua ja läpikotaisin suunnitellut valmiit ohjelmakokonaisuudet ja tuntisisällöt, mikä myös mahdollisti luokkien omien opettajien turvallisen läsnäolon luokassa.

Teillä oli asia hallussa ja toitte sen meille valmiina, me opettajat pystyttiin tukemaan oppilaita, jokainen pääsi hyvin mukaan. (Raili)

Opettajan pitää olla vahvasti semmonen aikuinen ja sinut oman roolinsa kanssa, että edustaa semmosta perusturvaa. (Tuula)

Turvan tunne syntyy myös opettajan roolista sosiaalisten tilanteiden lukijana.

On eroja toiminnanohjauksessa ja tunnetaidoissa. On oltava joustavuutta, ryhmänhallintataitoa ja ennakointikykyä. (Tuula)

Lapsilähtöisyys kuuluu opettajan rooliin, sillä se on opettajan valitsema lähtökohta taideopetukseen. Kouluympäristössä toteutetussa luovassa projektissa opettajat ovat ohjaamassa ja auttamassa, mutta toisaalta luovuuskasvatukseen liitetään nimenomaan lapsilähtöisyys ja itsekeksiminen sekä Savan (1993) itseilmaisullisuus ja mielen sisäiset prosessit. Tässä projektissa lapsilähtöisyyteen pyrittiin mahdollisuuksien rajoissa, jotka liittyivät lähinnä aikatauluun ja verrattain suuriin projektiin osallistuneisiin ryhmiin. Lasten osallistamisen suhteen on kuitenkin olemassa aina tietyt realiteetit: Jos oppilaat ideoivat oppisisältönsä itse, opettajan rooli turvantuojana sekä taidekasvatuksen tavoitteet epämääräistyvät. Tämä vaikuttaa myös oppilaiden motivaatioon, erityisesti niiden, joille selkeät raamit ovat kaiken tekemisen lähtökohta. Haastateltavieni mielestä lapsilähtöinen metodimme toimi tässä projektissa hyvin, mutta käytännön kouluarkeen oppilaiden osallistamista on hankala sisällyttää.

Se (ohjaajien metodi projektissa) on lapsilähtöisempää ja narut käsistä - tyyppistä, ja toimi tässä kivasti. Kuitenkin koulun arki on sitä, että opettaja antaa tarkat ohjeistukset ja toimitaan niiden mukaan. Oppilaat tarvitsee sen, että asiat tehdään samalla tavalla. (Suoma)

Näin isossa laumassa on hankalaa kaikkia osallistaa, väkisinkin jää myös lasten vapaaehtoisuuden varaan aika paljon. (Heikki)

Lapsilähtöisyys nähdään silti arvokkaana juuri siksi, että se tuo vaihtelevuutta ja uusia näkökulmia muuten opettajavetoiseen kouluarkeen. Lapsilähtöisyyteen panostimme *Uponneessa kaupungissa* erityisesti vapaan improvisaation musiikkipajassa. Oppilaiden osallistaminen on myös suuri osa lasten kokemaa kokonaisuuden ja oman roolin tärkeyden tunnetta, jota korostetaan kokemuksellisessa taideoppimisessa: *Uponneen kaupungin* kaikki taidetyöpajat lähtivät siitä ajatuksesta, millaiseksi lapset itse kokevat oman uponneen kaupunkinsa. Sisäisen motivaation syttymiseksi tarvitaankin kiinnostuksen ja nautinnon lisäksi osallisuuden sekä merkityksellisyyden kokemusta toiminnassa (Amabile 1996). Osallisuuteen liittyy olennaisesti ryhmän rooli, jota käsittelem seuraavassa luvussa.

5.3 ”Me tehtiin tää”: *Uponneen kaupungin yhteisöllisyys*

Yhteisöllisyys ja ryhmätyötaitojen kehittäminen nähtiin haastateltavieni taholta joko koko projektin päätavoitteiksi tai ainakin tärkeimmiksi voimavaroiksi. Yhdessä tekeminen toki värittää koko peruskoulujärjestelmää, kuten Raili sanoi: ”Koulussa ei ole yksilötaidetta, kaikki mitä tehdään, tapahtuu ryhmissä.” Lasten ollessa lähekkäin, he voivat myös oppia toisiltaan. Yhteisöllisessä tekemisessä korostuvat jo aiemmin käsittelemäni tasa-arvo ja turvan tunne luokassa sekä vuorovaikutus.

Tarvitaan turva tehdä. Turvallisessa yhteisössä lapsi uskaltaa kokeilla uutta, olla epävarma, tehdä uudestaan. Keskeisintä on ryhmänhallinta, se on jatkuvaa vuorovaikutusta. (Tuula)

Turvallinen ilmapiiri ponnistaa ryhmähengestä. Kuten Savan (1993) mallissa, taiteellisen oppimisen näkeminen sosiaalisena vuorovaikutuksena on lisännyt ryhmäaktiiviteetteja kouluympäristöön. Ryhmäaktiiviteetit ovat olennaisia sosiaalisessa kasvatustyössä ja tärkeitä yhtenäisyyden ja yhteishengen lisääjiä. Tällainen kollektiivisuus ja kokonaisuuden tunne on myös kokemuksellisen taideoppimisen taustalla. Turvallisessa ryhmässä saa myös epäonnistua ja yrittää uudelleen. Haastateltavani näkivät turvallisen ilmapiirin kannalta tärkeäksi sen, että *Uponnut kaupunki* toteutettiin tutuissa luokkaryhmissä. Näin ulkopuolisen ohjaajan

silmin tuttu ryhmä varmasti rentoutti ilmapiiriä työpajoissa ja tehtäviin oli helpompi lähteä rohkeasti mukaan, mutta toisaalta erilaiset häiriötekijät vapaan itseilmaisun tehtävissä ilmenivät paremmin, kun oppilaat olivat tuttuja toisilleen. Koulussa ryhmän sisäiset erot, lähtien osaamisen tasosta erilaisiin oppimisen pulmiin ja esteisiin, vaikuttavat kaikessa tekemisessä. Esteet ovat olemassa, ja kaiken kasvatuksen tärkeänä tehtävänä onkin luoda kaikesta huolimatta tasa-arvoinen ja turvallinen ympäristö tehdä. *Uponnut kaupunki* onnistui tässä.

Ei tullu mitään erotteluja tai poissulkevia tekijöitä, usein voi olla vierailijoiden mukana, ettei kaikki käy kaikille. (Raili)

Haastateltavani näkivät ryhmän sisäiset eri taito- ja tietotasot taiteen tekemisessä ensisijaisesti hyvänä asiana: ”heikommat” voivat oppia muilta, myös taiteessa. Jatkuva yhdessä tekeminen ja sosiaalisten taitojen kerryttäminen kouluympäristössä ovat pysyviä tosiseikkoja ja niiden luomat mahdollisuudet nähdään vaikutuksiltaan pääosin positiivisina. Railin mukaan ihmisten erilaisuuden kirjo näkyy erilaisina taitotasoina.

Peruskoulu on koko yhteiskunnan läpileikkaus, on sosio-ekonomisestikin koko yhteiskunnan kirjo samassa luokassa. Ryhmässä ei mennä ”heikoimman” lenkin mukaan, kulttuuritekemisessä kaikki voi tehdä, huolimatta siitä, mitä osaa. (Raili)

Savan (1993) mukaan ryhmäaktiiviteetteja käytettiin erityisesti kuvataide- ja musiikkikasvatuksessa. Tasa-arvo ja yhdessä tekeminen korostuivatkin *Uponneen kaupungin* osalta erityisesti musiikkipajassa. Railin mukaan lapset lähtivät rohkeasti tekemään musiikkia kokonaisuutena ryhmänä, eikä kukaan ”ollut johtaja tai dominoija”.

Tässä pajassa ne eivät sopineet mitä tästä tulee, vaan jokainen oli mukana, se tapahtu reaaliajassa ilman etukäteissuunnittelua. (Raili)

Yhteisö itsessään on kokemuksellinen ja uutta luova, emergenttinen. Yhdessä tekemisen kokemukset myös rakensivat entistä tiiviimpää ja yhteisöllistä me-henkeä, Suomen sanoin: ”Ryhmässä rakennetaan kokemuksia ja luovuutta, mikä on parempi kuin yksin yrittäminen.” Myös Beghetton (2010) mukaan motivaatio on yhteyksissä oppilaiden uskomuksiin itsestään luovana tekijänä, ja tämä vaikuttaa motivaatioon

myös jatkossa. Haastateltavani kokivat, että luovuuteen rohkaisu ja oppilaiden oman itsensä toteuttamaan pääseminen kokemuksena koostui nimenomaan ryhmätyöskentelystä, joka taas motivoi seuraavissa projekteissa:

Yhessä tehtiin ja se onnistui tosi hyvin. Siitä tuli hieno, ja se rohkaisee myös jatkossa tekemään vastaavia projekteja. (Suoma)

Kuten Suoma sanoi: "Ryhmässä tehdessään oppilaat tekevät innoissaan ja neuvovat toisiaan." Saman huomion tein itse tässä projektissa. Taidekasvatuksen pohjatessa yksilön taitojen kehittämiseen voitaisiin myös ryhmäaktiviteetteja hyödyntää enemmän. Ryhmässä tehdessä opitaan toimimaan siinä paremmin. Toiston tuoman kokemuksen myötä ryhmässä turvantuntemuskin kasvaa. *Uponnut kaupunki* oli osana tätä kokemusta ja opetti oppilaita entistä rohkeammin yrittämään. Tuulan mukaan projektissa oli läsnä "vapauden tunne tehdä, ilman että kokisi missään tapauksessa mitään arvostelua".

Uskallusta, rohkaistumista, yhteistyötä. Saa myös epäonnistua ihan rohkeesti ja rauhassa. (Tuula)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Kuten johdannossa alustin, tiimimme tavoite projektissa oli oppilaiden tutustuttaminen säveltäjä Suolahden elämään ja hänen teokseensa, mutta ennen kaikkea ajatukseen siitä, että kuka tahansa voi olla taitava ja luova taiteen tekijä. Jo se, että Suomalainen musiikkikampus mahdollisti itselleni, ei-pedagogiopiskelijalle, mahdollisuuden kokeilla taideopettajan elämää, teki projektista kutkuttavan ja uudenlaisen. Samalla pidän tätä omaa amatööriyttäni ja meille ohjaajille annettuja täysin vapaita käsiä hedelmällisimpänä aspektina koko projektissa, sillä näin ollen *Uponnut kaupunki* ei tyytynyt olemaan riippuvainen samojen opettajien opetusmetodeista tai luovuuskäsityksistä. Smithin ja Smithinkin (2010) suositteleman mukaisesti projektissa keskityttiin olemaan ensisijaisesti lapsilähtöisiä ja tutustuttamaan oppilaita erilaisiin tekniikoihin ja lähestymistapoihin, joiden joukosta oppilas löytäisi mahdollisesti itse ”sen oman juttunsa”, tavan ilmaista itseään. Sen lisäksi jo pelkästään me ohjaajat olimme uusia, kummallisia tuttavuuksia: tämä oli Tuulankin mukaan hyvä, uutta synnyttävä piirre *Uponneessa kaupungissa*. Tiiminä tavoittelimme roolia inspiroijina ja kannustajina, ja tässä tavoitteessa onnistuimme.

Sen lisäksi, että tulin projektiin taidekasvatuksen kentän ulkopuolelta ja se oli hedelmällistä ja vapauttavaa projektin kannalta, toi ”ulkopuolisuuteni” ja ”ei-pedagogiuteni” tuloksia tarkasteltaessa tuoreen näkökulman tutkimukseeni. Tarkastellessani projektia ja oppilaiden työskentelyä ohjaajana ja työpajojen sisältöjen suunnittelijana, huomasin eri asioita kuin omien ryhmiensä työpajoja sivusta seuranneet opettajat, jotka perustavat käsityksensä onnistuneesta koulussa tapahtuvasta taidetoiminnasta työssään keräämäänsä kokemukseen toimivasta taidekasvatuksesta. Nämä huomiot liittyivät siihen, mitkä asiat nähdään taidekasvatuksen tavoitteiksi ja mikä on ”onnistumista” koulun taidetoiminnassa. Tutkimukseni jatkokysymyksenä onkin syytä pohtia, ketä varten taidekasvatus on olemassa, kuka määrittelee taidekasvatuksen onnistumiset ja estetiikan, palveleeko

taidekasvatus ylipäättään kaikkia lapsia ja millaista taidekasvatusta erilaiset yksilöt tarvitsevat.

Uutuus työskentelytekniikoissa korostui musiikkipajassamme, sillä mikään projektissa mukana olevista luokista ei aiemmin ollut tehnyt vapaata improvisaatiota. Haastateltavani kokivat tällaisen taidetoiminnan jopa kouluun sopimattomaksi tai raskaaksi oppilaslähtöisyydessään, sillä ”lasten osallistuttaminen ei vain koulun arjessa toimi”. Miksei voisi toimia? Opettajan täytyy tällaisessa, Suomen mainitsemassa *narut käsistä* -opetusmetodissa todellakin heittäytyä ja saada lasten ääni kuuluviin, mikä voi kuitenkin olla myös melko raskasta ohjaajalle. Tällaisessa työskentelyssä on myös hankalaa saada arvioitavissa olevia lopputuotoksia: Mikä on *onnistunut* tai *hyöää* vapaata itseilmaisua? Mielestäni tällaisesta ajatuksesta täytyisikin päästää irti edes välillä, edes taito- ja taideaineissa. Mielestäni juuri *luovassa taidetoiminnassa* onkin tarpeellista nähdä lopputuote täysin epämielenkiintoisena: tuotoksella ei enää ”ole väliä”, sillä valmis tuote ei ole enää emergenttinen, uutta luova prosessi. Ehkä vapaaseen taideilmaisuuun ja lapsilähtöisyyteen voitaisiin suhtautua koulussa kuin yleisiin käytöstapoihin ja sosiaalisiin taitoihin tutustuttamiseen. Yhteisöllinen, lapsilähtöinen taidetekeminen voi myös auttaa lapsia, joilla on erilaiset sosio-emotionaaliset valmiudet, esimerkiksi uudenlaisessa kommunikaatiossa: kuten haastateltavani sanoivat, *Uponneen kaupunginkin* keskiössä oli kollaboratiivinen, kokemuksellinen oppiminen, joka edistää myös Savan (1993) mukaan kaikkien yhteistä, kollektiivista alitajuntaa.

Resurssit vapaaseen, kokemukselliseen tapaan oppia taidetta kouluympäristössä ovat rajalliset ja lasten vapaata itseilmaisua esiintyy siinä nimenomaan projekteittain. Lapsilähtöinen luovuus ja vapaa itseilmaisuu on vaikeasti lähestyttävä aihe koulussa, jossa pitäisi saada tietyn ajan ja välineistön rajoissa oppilaalta helposti arvioitavissa oleva tuotos. Toisaalta oppilaan täytyy myös oppia koulun taidekasvatuksen ja opetussuunnitelmien mukaista tietotaitoa, kuten erilaisia tekniikoita. Suuressa osassa opettajien vastauksia esiintyikin ajatus ”koulumaailman realiteeteista”: vaikka tiedettäisiinkin verrattain pienessä ajassa toteutetun luovan taideprojektin ongelmakohdat, kuten rajallinen käytettävissä oleva aika, ymmärretään

myös, että niiden kanssa tuleekin pystyä elämään. Haastateltavien vastausten mukaan eri projekteihin käytettävissä oleva rajallinen aika estää oppilaiden syventymisen luovaan työskentelyyn.

Tämäkin projekti eteni tiiviine työpajoineen kuin taidekasvatus muutoinkin koulussa, mutta taiteellisen oppimisprosessin, kokemuksellisen taideoppimisen näkemyksien sekä luovuuden teorioiden valossa tämä väylä oli *Uponneelle kaupungille* paras mahdollinen. Toisaalta, erityisesti esittävän taiteen pajojen (musiikillinen ja liikunnallinen) osalta korostuivat vuorovaikutuksellinen kokemuksellisuus ja taiteen tekemisen *hetkellisyyden* merkityksellisyys. Ehkä tällainen elämyksellisyys ja omaan luovuuden kaupunkiin uppoaminen ei olisikaan mahdollista, jos työskentelytunteja olisi enemmän. Koska oppilaslähtöiseen luovuuteen rohkaiseminen koulumaailmassa nähtiin nimenomaan toteutuvan yksittäisin projektein, aihe on sinälläänkin paradoksaalinen: Aikaa ”ylimääräisiin” projekteihin ei opetussuunnitelmissa ole ja taidekasvatuksella on vielä pitkä matka oppilaslähtöisempään, luovuuteen rohkaisevaan ja vähemmän suorituskeskeiseen opetukseen. Toisaalta epämääräiset projektipäivät ovat osalle oppilaita raskaita rutiinittomuudessaan ja toisia ne motivoivat vaihtelevuudessaan, mutta kaiken kaikkiaan ne ovat kuitenkin normaalista kouluarjesta poikkeavuudessaan jotain niin tervetullutta ja uutta toimintaa, jota ei näin ollen tarvitsekaan koulun taideopetukseen sulauttaa.

Railin mukaan taidekasvatuksessa ”autetaan lasta löytämään ja näkemään kauneutta maailmassa”. Siihen kiteytyy mielestäni vapaan itseilmaisullisuuden ja lapsilähtöisyyden ajatus taidekasvatuksessa ja tässä tutkimuksessa: lapsen tulee löytää omat työkalunsa itse, mutta kouluympäristö, opettaja ja ryhmä, ovat apuna tässä prosessissa. Savankin mallissa taiteellis-esteettinen käsite- ja mielikuvatieto pohjautuu ihmisten kollektiiviselle alitajunnalle, mistä muodostuu merkityksellinen, kokemuksellinen taideoppiminen. Tällaisessa vuorovaikutuksellisessa taiteellisessa toiminnassa on ensisijaisen tärkeää turvallinen ja avoin ilmapiiri, jota taas saattavat häiritä jo pelkästään opettajien erilaiset kriteerit onnistuneelle tekemiselle tai sen tuloksille. Turva yhdessä tekemiseen syveni projektin myötä, ja oppilaille oli mahdollisuus läheisessä vuorovaikutuksessa rohkaistua luovuuteen. Yhteisöllinen

tekeminen koulussa taas on itsessään arvokasta henkistä pääomaa, jota kaiken kasvatuksen on tarkoitus lisätä. Eri lapsilla on myös erilaiset väylät rohkaistumiseen, ja esimerkiksi *Uponnut kaupunki* -projektin työpajapäivässä Tuulan sanoin yhdessä ryhmistä ”oli semmonenkin oppilas, joka ei oo toistaseks lähteny mihinkään liiketyöskentelyyn koskaan aikasemmin, mutta nyt lähti”: ilmeisesti tällainen rohkaistuminen tapahtui juurikin uusien lähestymistapojen ja työpajatehtävien seurauksena, kun oppilaita rohkaistiin löytämään omat uponneet kaupunkinsa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Oppilaiden luovaan taidetoimintaan rohkaisemisen suhteen projekti onnistui tavoitteessaan ja välitti kouluprojektina luovuuteen kannustavan viestin. Projektissa mukana olleille työpajapäivät olivat pakollista koulua, osa oppivelvollisuutta, joten normaalia koulunkäyntiä siivittävät suorituskeskeisyys ja erilaiset ryhmän sisäiset valtarakenteet olivat läsnä myös tässä projektissa. Haastateltavieni vastauksissa tulivatkin esille myös tiimimme pohdinnat ryhmäjaoista: Onko tämänkaltaisessa projektissa hyvä vai huono asia, että toiminta tapahtuu omissa ryhmissä? Esille nousi kaksi mielipidettä: toisaalta tuttu luokkaryhmä luo itseilmaisuuksiin tarvittavaa turvaa, toisaalta eri ryhmäjako olisi voinut tuoda tehtäviin jotain uudella tavalla hedelmällistä. Sen lisäksi otettiin esille ryhmän motivaatioon vaikuttava vaihtoehto eli jakaa ryhmä ”taitotasottain”, joka taas tuo uudet, eettisestikin arveluttavat haasteensa: Kuka päättää ja millä mittareilla, kuka on ”hyvä” taiteessa tai mikä on taiteessa ”onnistumista”? Tämä voisi osaltaan vaikuttaa myös haitallisesti niiden oppilaiden motivaatioon, jotka olisivat osa ”matalatasoisempaa” ryhmää. Nämä kysymykset ovat olennaisia myös eettisessä arvioinnissa ja jatkotutkimushaasteita tarkasteltaessa.

Tässä tutkimuksessani peilasin Savan (1993) ajatuksia taiteellisesta oppimisprosessista luovuusteorioihin ja omiin ajatuksiini sekä opettajien tuntumiin siitä, kuinka heidän ryhmänsä toimii *Uponneen kaupungin* kaltaisessa taideprojektissa. En haastatellut taidekasvattajia tai tarkastellut opetussuunnitelmia, sillä en itse ole opettajakoulutuksessa: saimme opiskelijoina projektin toteuttamiseen vapaat kädet ja

olimme projektin aikana myös vapaita siitä ajatuksesta, mitä taidekasvatus on, sekä siitä, mitä sen pitäisi olla. Sen takia ei-pedagogiuteni ja samanaikaisesti projektin suhteen sisäinen tutkijapositioni oli hedelmällinen myös tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden kannalta. Halusin tutkia luokanopettajien näkemyksiä siitä, kuinka tällainen lapsilähtöinen projekti ryhmiin vaikuttaa. Yksi jatkotutkimusmahdollisuuksista olisi siis keskittyä taidekasvatuksen opetussuunnitelmien vertaamiseen luovuusteorioihin ja arvioida, kuinka luovuus kouluissa toteutuu. Myös flow-kokemukset kouluissa tapahtuvan taidetoiminnan yhteydessä olisi kiinnostava ja antoisa tutkimusaihe. Kuitenkin, omien haastateltavieni vastausten ja lähdeaineistoni perusteella kouluympäristön realiteetit eivät anna, eivätkä niiden ehkä ole tarpeenkaan antaa, mahdollisuuksia oppilaiden oman ”puhtaan” luovuuden esiintuomiseen. Toivottavasti kouluympäristössä voitaisiin jatkossa kannustaa oppilaita taiteen pariin, tuoda heille työkaluja ja tutustuttaa heitä eri taidemuotoihin sekä tarjota mahdollisuuksia ja eväitä kokemukselliseen taidetekemiseen ja tämän myötä oppimiseen, transformatioon.

Tutkimuksen raportointiin liittyvät eettiset ongelmat ovat kolmenlaisia: ne liittyvät siihen, mistä raportoidaan, miten raportoidaan ja missä muodossa tulokset julkistetaan (Grönfors 1985: 200). Oma tutkimukseni koskee lapsia ja heidän käyttäytymistään, mutta toteutin tutkimusraporttini aikuisten näkökulmasta, joten lupia lasten tutkimukseen ei tarvittu. Koska tutkittavani eivät olleet lapsia, painottuvat tutkimukseni tulokset heidän kanssaan työskentelevien erilaisiin näkemyksiin taiteen oppimis- sekä luovuusteorioiden valossa. Sain selville, millaiset tekijät rohkaisevat taiteelliseen luovuuteen koulussa, ja kuinka oppilas, opettaja ja ryhmä vaikuttavat toisiinsa luovassa taidetoiminnassa ja tässä koululaisprojektissa aikuisten näkökulmasta. Opettajat ja ohjaajat osaavat asettaa tällaiselle taidetoiminnalle ja erilaisille projekteille erilaisia tavoitteita, joissa onnistumisen voi mitata ja arvioida: ainakin sen, miten projekti onnistui heidän näkökulmastaan. Lapsia tutkiessa tällaisen toiminnan arvioinnissa pitäisi olla erilainen kriteeristö, jolloin tutkimusasetelmassa tulisi huomioida myös lasten erilaiset tuentarpeet, valmiudet ja mielenkiinnonkohteet. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat ensisijaisesti oman ryhmänsä toiminnan

asiantuntijoita, joten koen heidän arvionsa erityisesti ryhmän vaikutuksesta työskentelyyn luotettaviksi ja tutkimukseni tulosten kannalta arvokkaiksi.

Tutkimukseni myötä havaitsin yhdistäviä tekijöitä opettajien käsitysten välillä koulussa tapahtuvaan taidetoimintaan vaikuttavasta taiteellisesta oppimisprosessista ja luovuudesta erityisesti sosiaalisten aspektien osalta: koulun taidekasvatus on oppilaan, opettajan ja ryhmän vuorovaikutusta, ja tiiviissä aikataulussa toteutetuissa projekteissa tämä vuorovaikutus ja ryhmän rooli korostuvat. Ryhmän muodostama tukiverkko on tärkeä voimavara koulussa, eivätkä oppilaslähtöinen ja vapaa itseilmaisullisuus sekä kollektiivinen luovuus suinkaan sulje toisiaan pois. Tästä minulla ulkopuolisena, amatöörinä ohjaajana ja tutkijana oli sama kokemus kuin opettajilla. Tässä suhteessa tutkimukseni onnistui tuottamaan uuden näkökulman opettajien luovuuskäsityksiin ja niiden toteutumiseen sekä toteuttamiseen käytännön kouluympäristössä ja yksittäisessä luovassa projektissa. Myös *Uponnut kaupunki* -koululaisprojekti onnistui tavoitteissaan ja rohkaisi siinä mukana olleita oppilaita luovuuteen sen lisäksi, että se tutustutti heitä eri taidetyökaluin tutustuttavaan aiheeseen ja sävellykseen. Kysymykseen ”Mitä uponneesta kaupungista löytyi?” sain vastauksen haastateltavaltanikin:

Paljon kikatusta ja toisen hyväksymistä, jännitystä ... Ja mä luulen että vähä semmosta rohkeutta. (Tuula)

LÄHTEET

- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2007). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 211–230). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Beghetto, R. A. (2010). *Creativity in the Classroom*. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 447–463). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) 2016/679. Luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamista (yleinen tietosuojasäädös).
- Fingerroos, O. & Kouhki, J. (2018). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 79–108). 2. painos. Helsinki: Ethnos ry.
- Geahigan, G. (1992). The arts in education: a historical perspective. Teoksessa R. Bennett & R. Smith (toim.), *The Arts, Education and Aesthetic Knowing. Ninety-first yearbook of the national society for the study of education* (s. 1–19). The University of Chicago Press.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. 2. painos. Helsinki: Wsoy.
- Hennessey, B. A. (2010). *The Creativity-Motivation Connection*. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 342–365). Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) (2018). *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos ry.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55–58.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A. & Runco, M.A. (2010). Theories of Creativity. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.): (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 3–19). Cambridge University Press.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11 (1).
- Marttila, A. (2018). Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa *Moniulotteinen etnografia*.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. Teoksessa R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (toim.), *Creativity and Development* (s. 61–90). Oxford: University press.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailman rakentajana*. Helsinki: WSOY.
- Russ, S. W. & Fiorelli, J. A. (2010). *Developmental Approaches to Creativity*. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 233–249). Cambridge University Press.
- Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja* (s. 15–43). Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Sawyer, R. K. (2010). Individual and Group Creativity. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 366–380). Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in Creativity and Development. Teoksessa R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (toim.), *Creativity and Development* (s. 12–60). Oxford: University press.
- Smith, J. K. & Smith, L. F. (2010). *Educational Creativity*. Teoksessa J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (toim.): (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity* (s. 250–264). Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2003). *The Development of Creativity as a Decision-Making Process*. Teoksessa Teoksessa R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (toim.), *Creativity and Development* (s. 91–138). Oxford: University press.
- Suomalainen musiikkikampus. (2019). Uponnut kaupunki 2019-2021. <https://www.musiikkikampus.fi/uponnut-kaupunki> Luettu 30.3.2020.
- Tolvanen, P. (2019). "Koulun suorituskeskeisyys tappaa luovuuden" - Itä-Suomen yliopistossa käynnistellään tutkimusta luovuuden tukemiseksi. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10622709> Luettu 2.4.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Koululaisprojektin työpajojen sisällöt ja materiaalipankki

Ohessa *Uponnut kaupunki* -koululaisprojektiin osallistuneiden luokkien opettajille lähetetty materiaalipankki, eli keväällä 2020 toteutetun projektin tutkimassani koulussa toteutettujen työpajojen sisällöt sekä ideoita aiheen jatkokäsittelyyn ja työpajatehtävien jalostamiseen musiikillisen pajan osalta.

Tässä materiaalipankissa esitellään Uponneen kaupungin MÄLK-tiimin keväällä 2020 toteuttamia 45 minuutin työpajoja ja esitellään erilaisia tapoja jatkaa työskentelyä projektin parissa. Työpajojen yhdistäviä tekijöitä ovat Heikki Suolahden Uponnut kaupunki -teoksen lisäksi luova tekeminen ja improvisaatio. Tarkoituksena on kannustaa lasta/nuorta valjastamaan sisäinen luovuutensa ja ohjata häntä omatoimiseen taiteen tuottamiseen. Erilaisia pajoja on neljä, aihealueinaan musiikki, äidinkieli, liikunta ja kuvataide.

"Tehdään outoudesta uusi normaali!"

Musiikin työpaja

Musiikillisen työpajan ydinajatus on ohjelmallisuudessa, eli esimerkiksi baletin tarinankerronnassa, siinä, kuinka musiikki kuvaa ja on olennainen osa tarinaa. Pajassa pohditaan harjoitteiden kautta eri tunteita ja tunnelmia maalaavaa musiikkia.

Kukin luokka on Uponneen kaupunginorkesteri, joka improvisoi ohjatusti soivan, 3-osaisen Uponneen kaupungin päivästä kertovan kokonaisteoksen.

Alussa teeman mukainen alustus (taustalla voi soida esim. Uponnut kaupunki -teos).

Tunnin draamankaareen sisältyy musiikillisin keinoin ilmennettäviksi auringonnousu, juhlat ja auringonlasku.

Oppilaat jaetaan sopiviin sektioihin (noin neljä soitinryhmää, viisi henkilöä / ryhmä), kuten lyömät/perkussiot, laattasoittimet, iPadit ja vokaaliryhmä. (Toimintaa helpottaakseen voi valita yhteisen asteikon, jonka säveliä käytetään. iPadien Garage Bandiin voidaan ohjelmoida valmiiksi käytössä olevat soinnut ja laattasoittimista poistaa muut kuin asteikon sävelet.

Työpajoissa ohjelmoimme GarageBandiin pentatonisen asteikon sointuasteiden nelisoinnut.) Musiikkitiimin ohjaajat johtavat sektioita keskittyen äänimaiseman äänenvoimakkuuteen, intensiteettiin ja tunnelmaan.

Ennen kuin lähdetään soittamaan teeman mukaista musiikkia, on ryhmän kesken hyvää keskustella musiikin luonteesta. Perusideoina auringonnousussa kasvava intensiteetti, juhlissa vapaata tunnelmointia ja auringonlaskussa laskeva äänenvoimakkuus kohti täyttä hiljaisuutta.

Ohjeita jatkoon

Musiikillisen työpajan antia voi hyödyntää ja käyttää yhdessä muiden työpajojen kanssa varioiden. Esim. taustamusiikki liikkeen työpajaan → monitaiteellinen esitys.

Tunnin draamankaarta voidaan muuttaa, esim. korvata auringonnousu yms. aikakauteen/vuodenaikaan sopivalla ilmiöllä

- voi suunnitella yhdessä luokan kesken

Oppilas voi toimia kapellimestarina ja johtaa musiikin nyanssia, tempoa ja tunnelmaa.

Tarinapaja

Tarinapajoissa kuultiin Heikin ensimmäisestä matkasta uponneeseen kaupunkiin, minkä pohjalta ryhdyttiin rakentamaan kuvaa jokaisen omasta kaupungista. Inspiraation lähteenä toimi Heikin sävellykset, jonka johdattamana koottiin ideapankki kaupungista.

Oppilaat kirjasiivat itselleen assosioituvia asioita, jonka jälkeen ne yhdistettiin ryhmän ajatuskartaksi.

Ideapankin avulla alempi luokka-aste täydensi aukkotarinan ja ylempi luokka-aste alkoi kirjoittaa omia tarinoitaan vapaasti.

Liikkeen työpaja

Liikuttiiin musiikin tahtiin eri tasoilla: esim. lattiataso, jossa maataan lattian rajassa liikuttaen sormia, varpaita ja soluja. Muita tasoja olivat matala taso, keskitaso ja mälkkitaso.

Tasolta toiselle siirryttäessä liike kasvoi ja tuli intensiivisemmäksi.

Liike voi olla tanssillista, hyppivää tai maalailevaa.

Kuvataiteen työpaja

Ylemmän luokka-asteen työpajassa käsiteltiin savea. Savesta sai luoda mitä vain, mitä voisi kuvitella löytyvän uponneesta kaupungista. Opettajien toteuttaman aiemman perehdytyksen ansiosta oppilaat pääsivät heti työskentelemään.

Alemman luokka-asteen kanssa työskenneltiin vesivärein. Ajatuksena oli luoda taustakangas ylemmän luokka-asteen tekemille hahmoille.

Laatineet Susanna Leppänen, Tuomas Hovi, Selma Ruippo, Anna Salonen ja Johanna Virtala

Liite 2. Haastattelurunko: Kysymykset tutkittaville

Taiteen oppimisprosessi, luova prosessi

Millaisia tavoitteita sinun mielestäsi taiteenopetuksella koulussa on, mitä lapset oppivat tai mitä heidän kuuluisi oppia?

Miten luovuuteen rohkaistaan koulussa (taideopetuksessa ja muualla)?

Miten luovuuteen rohkaiseminen toteutuu sinun luokassasi?

Kuvaile omaa kokemustasi Uponnut kaupunki -koululaisprojektin tavoitteista, kuinka tavoitteissa onnistuttiin?

Mitä koet lasten oppineen ja/tai kokeneen tässä projektissa?

Mitkä olivat mielestäsi projektin musiikillisen pajan tavoitteet, miten luokkasi onnistui niissä?

Mikä merkitys kouluympäristössä tapahtuvalla luovalla prosessilla on verrattuna "valmiiseen tuotteeseen"?

Koetko, että oppilaat pääsivät toteuttamaan itseään koululaisprojektissa ja kuinka? Rohkaisiko

Uponnut kaupunki -koululaisprojekti mielestäsi luovuuteen? Miten ja millä välineillä?

Ilmenikö projektissa jotain tuttuja oppisisältöjä tai -välineitä?

Kuinka työskentely luokassasi sujui?

Oppilaan rooli, motivaatio ja itseohjautuvuus luovassa työskentelyssä

Kuvaile yleisesti oppilaiden motivaatiota ja sen merkitystä taiteellisessa oppimisessa ja taideprojekteissa.

Olivatko oppilaat motivoituneita Uponneeseen kaupunkiin? Mistä motivaatio muodostui?

Mihin oli helpoin motivoitua?

Mitkä asiat helpottivat ja/tai hankaloittivat motivaation löytymistä?

Mitä (millaisia asioita) vaaditaan oppilaiden flow-kokemuksen saavuttamiseen taideopetuksessa sekä luovassa projektissa?

Kuvaile oppilaiden itseohjautuvuuden merkitystä taiteenopetuksessa? Entä tässä projektissa?

Opettajan rooli

Mikä rooli opettajalla on taidekasvatuksessa ja luovissa projekteissa? Mitä ominaisuuksia luovaan toimijuuteen rohkaisevalla opettajalla on?

Mitä keinoja sinä käytät luovuuteen rohkaisemisen suhteen arjen kouluympäristössä (ylipäättään, muussa kuin taidekasvatuksessa)?

Millainen rooli MÄLKeillä oli projektissa?

Oliko jokin erilaista MÄLKeiden lähestymistavassa / metodissa verrattuna taiteen opetukseen yleensä koulussa? Ohjasimmeko tarpeeksi, mitä teimme ylipäättään hyvin, mitä voisi tehdä eri tavalla?

Tuliko projektin myötä uusia ideoita omaan opetukseen?

Sosiaalinen luovuus, oppimisympäristö, luovuus kouluympäristössä

Miten taideopetuksessa kiinnitetään huomiota yhteisöllisyyteen, yhdessä tekemiseen?

Miten tässä projektissa nämä teemat toteutuivat?

Millaisia hyötyjä/haittoja ryhmäluovuuteen kannustavassa opetuksessa mielestäsi on?

Miten koet ryhmäsi toimineen projektissa?

Oppilaiden (yksilöiden) motivaation vaikutus ryhmän toimintaan, ryhmän vaikutus motivaatioon?

Osaatko arvioida, vaikuttiko projekti jotenkin tähän ryhmään? Hyödyt, haitat?

Millaisia taitoja oppilaat kerryttivät projektin tiimoilta?

Mitä Uponneesta kaupungista löytyi?