



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

RANTA-NILKKU ELINA

KUVATAIDEOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LUOVAS-
TA PROSESSISTA SEKÄ SEN MERKITYKSISTÄ KASVATUSTYÖSSÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Elina Ranta-Nilkku	
Työn nimi/Title of thesis Kuvataide- ja luokanopettajien käsityksiä luovasta prosessista sekä sen merkityksistä kasvatustyössä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 53
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajien ja kuvataideopettajien käsityksiä luovasta prosessista, sekä sen merkityksistä kasvatustyössä. Tutkimus on hermeneuttis-fenomenografinen, sillä tutkimuksen kohteena ovat käsitykset luovasta prosessista. Tutkimuksella haluan selvittää perusteluja sille, miksi luova prosessi on tärkeää ottaa huomioon, ja miksi sille pitäisi antaa tilaa kasvatustyössä.</p> <p>Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, että millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja kuvataideopettajilla on luovasta prosessista. Toinen tutkimuskysymys selvittää, millaisia merkityksiä luokanopettajat ja kuvataideopettajat antavat luovalle prosessille kasvatustyössä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehityksen muodostavat Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, sekä luovuuden ja luovan prosessin määritelmät. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemisen perusmuotoja ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Luova prosessi koetan usein kokonaisvaltaisesti. Kaksi tärkeintä kriteeriä luovuudelle ovat omaperäisyys ja tarkoituksenmukaisuus. Luova prosessi koostuu neljästä eri vaiheesta: ongelman keksiminen, kypsymisen vaihe, oivaltamisen vaihe sekä oikeellisuuden todentaminen (Wallas, 1926).</p> <p>Aineisto on kerätty teemahaastattelulla. Haastateltavina on ollut kaksi luokanopettajaa ja kolme kuvataideopettajaa. Käytin kaikissa haastatteluisa samaa teemahaastattelurunkoa (Liite 1). Aineistolähtöisessä analyysissä syntyi kuusi kuvauskategoriaa: 1) luovan prosessin luonne, 2) luovan prosessin vaiheet, 3) tunteet luovassa prosessissa, 4) tärkeimmät asiat luovassa prosessissa, 5) luovaa prosessia tukevat ja rajoittavat tekijät, 6) luova prosessi oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessina.</p> <p>Luovaan prosessiin liitetään käsillä tekemisen ja oppimisen käsitteet. Siinä on myös sosiaalinen aspekti, sillä sen aikana ollaan yhteydessä ympäristön kanssa. Tärkeimpiä tutkimustuloksia on käsitys siitä, että luova prosessi on tärkeä asia kasvatuksen kannalta. Luovan prosessin aikana voi oppia esimerkiksi ympäristöstä ja omasta itsestä, ja sen aikana voi kehittää luovaa ongelmanratkaisukykyä. Se tarjoaa myös mahdollisuuksia tunnekasvatukseen. Tärkeää on myös prosessin aikana koetut ilon ja onnistumisen kokemukset, jotka vahvistavat lapsen itsetuntoa. Haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että luovalle prosessille tulisi löytää aikaa ja tilaa koulumaailmassa. Toteutuakseen luova prosessi vaatii avoimen ja turvallisen ilmapiirin, jonka luomisessa opettajalla on suuri rooli. Tutkimustuloksilla voidaan perustella luovien aineiden asemaa koulussa. Jatkotutkimuksen kannalta tämä tutkimus olisi hyvä pohja tutkia lasten kokemuksia luovasta prosessista.</p>			
Asiasanat/Keywords luovuus, luova prosessi, fenomenografia, hermeneutiikka			

Sisältö

1	TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	4
2.1	Lauri Rauhala: holistinen ihmiskäsitys kasvatustyön perustana	4
2.2	Luova prosessi	7
2.2.1	<i>Luovuuden määritelmä</i>	8
2.2.2	<i>Luovan prosessin vaiheet</i>	12
2.2.3	<i>Prosessin lopputulos eli produkti</i>	19
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	22
3.1	Hermeneutiikka	22
3.2	Fenomenografia	24
3.3	Teemahaastattelu	28
4	TUTKIMUKSEN ANALYYSI.....	30
4.1	Luovan prosessin luonne	30
4.2	Luovan prosessin vaiheet	33
4.3	Tunteet luovassa prosessissa	35
4.4	Tärkeimmät asiat luovassa prosessissa	36
4.5	Luovaa prosessia tukevat ja rajoittavat tekijät	38
4.6	Luova prosessi oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessina	41
5	TULOKSET	43
5.1	Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja kuvataideopettajilla on luovasta prosessista?	43
5.2	Millaisia merkityksiä luovalla prosessilla on kasvatustyössä?	45
6	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	47
7	POHDINTA	50
	Lähteet.....	54

1 TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN TAUSTA

Luovat persoonat ja varsinkin luova prosessi on kiinnostanut minua oikeastaan koko yliopisto-opintojeni ajan. Olen itse kokenut luovan prosessin useita kertoja, ja minua kiinnostaa tämän prosessin vaikutukset omaan identiteettiin ja elämään ylipäätään. Oikeastaan voin sanoa, että pyrin tietoisesti löytämään luovalle prosessille tilaa elämässäni. Luovan prosessin aikana olen oppinut todella paljon itsestäni ja tavasta työskennellä. Prosessien aikana olen kokenut monenlaisia tunteita; onnistumista, tyytyväisyyttä, työskentelyn ja löytämisen iloa, sekä ahdistusta, pettymystä ja epäonnistumisesta johtuvaa turhautumista. Olen usein myös keskustellut meneillään olevasta prosessista ystävieni kanssa, ja siten löytänyt uusia mahdollisuuksia prosessin kulkuun. Näin ollen luovassa prosessissa on mielestäni myös sosiaalinen aspekti. Joskus taas jokin prosessi on jäänyt ns. tauolle, ja yhtäkkiä olenkin joskus jopa vuodenkin päästä löytänyt sen uudelleen ja keksinyt siihen ratkaisun.

Koen aiheen tärkeäksi, koska mielestäni luovan prosessin huomioiminen kasvatuksessa tarjoaa runsaasti eväitä tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Luokanopettajakoulutuksessa puhutaan paljon siitä, miten lasten luovuutta voidaan käyttää hyväksi ja miten tärkeää on antaa sille mahdollisuus. Kuitenkin kouluelämässä törmään edelleen silloin tällöin esimerkiksi kuvataiteessa kaavamaiseen ja mallintamiseen pyrkiviin tehtävänantoihin, ja näen seinillä parikymmentä samanlaista pajunkissakuvaa. Aina silloin mietin, että minkälainen mahdollisuus lapsilla on toteuttaa luovasti itseään.

Inkeri Sava painottaa opettajan vastuuta kasvatustyössä. Pohtiessa luovuutta kouluympäristössä katse kääntyy aina opettajaan: opettajien on opittava tuntemaan itsensä, jotta he voisivat tukea lasten ja nuorten kasvuprosessia. (Sava, 2000, s. 42) Opettaja on avainasemassa siinä, voiko lapsi ylipäätään kokea luovan prosessin. Ennakko-oletukseni on, että kiire, liian tiukat ohjeet ja auktoriteetti ja mallintamiseen ohjaavat tehtävänannot tappavat luovuuden. Kuvataideopettajat ovat oletettavasti enemmän orientoituneita taiteen ja luovuuden maailmaan, koska he ovat halunneet kuvataiteen saralla ammatin. Luokanopettajalle kuvataide saattaa pahimmillaan olla se pakollinen paha, josta täytyy vain selvitä jotenkin. Olen kuullut useiden opiskelukavereiden pohtivan sitä, että miten sitä kuvataidetta voi opettaa, kun ei itsekään osaa piirtää yhtään. Joskus joku myös mietti sitä, että hän ei osaa

varmaankaan tehdä mallitöitä. Ajattelen, että tällaiset opettajat saattavatkin olla lahja lapsille; ilman mallia annettu tehtävänanto pakottaa lapset ajattelemaan ja keksimään itse.

Luovan prosessin aikana lapsi kohtaa erilaisia tunteita, ratkaisee ongelmia, ja oppii uutta itsestään työntekijänä. Parhaimmillaan luova prosessi tarjoaa flow'n, jonka aikana lapsi saa uppoutua työn tekemiseen. Lapsi kokee, että hänen tekemällään työllä on merkitys, ja hänellä on sisäinen motivaatio tehdä sitä.

Luovuudesta on kirjoitettu hyvin paljon. Koen, että se on edelleen ajankohtainen aihe, sillä julkisessa keskustelussa ja mediassa se nousee yhä uudelleen esiin. Luova prosessi kuitenkin jää vähän hämärän peittoon; en esimerkiksi ole löytänyt muita pro graduja tästä aiheesta. Sen sijaan on tutkittu esimerkiksi erilaisten ammattilaisten käsityksiä luovuudesta. Tässä työssäni haluan korostaa juuri prosessia.

Käytän tässä työssäni paljon kandidaatin työhöni kokoamaani tietoa luovuudesta ja luovasta prosessista. Kandidaatin tutkielmani aihe on luova prosessi alakoulun kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Muotoilin tutkimuskysymykseni kuitenkin uudelleen eri näkökulmaan: haluan tutkia, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja kuvataideopettajilla on luovasta prosessista ja sen merkityksestä kasvatustyössä. Haluan tutkia käsityksiä luovasta prosessista sinällään, en pelkästään kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja kuvataideopettajilla on luovasta prosessista?
2. Millaisia merkityksiä luokanopettajat ja kuvataideopettajat antavat luovalle prosessille kasvatustyössä?

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni selvittää, millaisia käsityksiä haastateltaville on muodostunut luovasta prosessista heidän omien aiempien kokemustensa pohjalta. Ennakkoletukseni on, että kaikilla haastateltavilla on jonkinlaisia kokemuksia luovasta prosessista. Toinen tutkimuskysymys suuntaa huomiota kasvatuksen näkökulmaan. Haluan selvittää, miten tärkeänä asiana haastattelemani opettajat pitävät luovaa prosessia koulumaailman kannalta.

Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Fenomenografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään käsitystä tutkimuskohteesta kokemusten, aistihavaintojen ja niihin perustuvan ymmärryksen perusteella. Ihmisellä on tarkoitus (intentio) jäsentää maailma kartaksi, jonka avulla hän pystyy suunnistamaan eli suhteuttamaan kokemukset toisiinsa ja

tekemään päätöksiä tarkoituksenmukaisesti. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 121). Tässä tutkimuksessa paneudutaan siis luokanopettajien ja kuvataideopettajien kokemuksien perusteella muodostuneisiin käsityksiin luovasta prosessista ja sen merkityksistä kasvatustyössä. Tutkimukseni on tapaustutkimus, eikä se pyri yleistettävyyteen.

Valitsin tutkimuskohteeksi luokanopettajat ja kuvataideopettajat sen takia, että minua kiinnostaa tietää, millaisia käsityksiä heillä on luovasta prosessista. Haastatteleamalla kahden eri ammattikunnan edustajia saan mahdollisesti mielenkiintoisia vertailukohtia. Luulen, että ammatikseen kuvataidetta opettavilla henkilöillä on hieman syvällisempi käsitys luovasta prosessista kuin luokanopettajilla. Toivon kuitenkin löytäväni haastatteluun luovuuteen myönteisesti orientoituneet luokanopettajat.

Tutkimuksellani voi olla merkitystä esimerkiksi kuvataideopettajien koulutuksen suunnittelijoille, koska työni nostaa esille kyseisten henkilöiden käsitystä aika olennaisesta osasta kuvataiteen opetusta. Tutkimukseni myös tarjoaa perusteluja sille, miksi opettajien kannattaa tukea lasten luovaa prosessia alakoulussa. Haluan haastaa opettajia pohtimaan omaa opetustaan ja tuoda luovuuden käsitettä tutummaksi ja arkisemmaksi.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Perustelen aluksi tutkimuksen tekoa ohjaavan ihmiskäsitykseni, joka perustuu Lauri Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Mielestäni Rauhalan kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä on selkeä, ja ihmisen olemismuodot ovat kattavat. Se vastaa parhaiten omaa käsitystäni ihmisenä olemisesta. Perehdyn myös luovuuden ja luovan prosessin käsitteisiin. Koin tarpeelliseksi myös kirjoittaa flow`sta, sillä se on niin vahvasti kytköksissä luovaan prosessin ja sen aikana koettuihin tunteisiin.

2.1 Lauri Rauhala: holistinen ihmiskäsitys kasvatustyön perustana

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan kaikkia niitä tutkimuskohdetta ihminen koskevia edellyttämiä ja olettamisia, jotka ovat mukana siinä vaiheessa, kun tutkija rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa sekä valitsee menetelmänsä. Ihmiskäsitys on Rauhalan mukaan myös väljemmin ymmärrettyä perusasenoituminen ihmiseen, joka sitten sävyttää ihmisten yksilöllisiä ihmissuhteita. Perusasenoituminen on muodostunut elämämme aikana kokemus-temme tiedostamattomista sisällöistä, uskomuksista, kulttuuriperimästä ja ideologioista. (Rauhala, 2005, 18.)

Perusasenoituminen on osin tiedostamatonta. Tutkijan on määriteltävä itselleen ihmiskäsitys tarkkaan, koska yleensä hän tavoittelee yleistettävää empiiristä tietoa. Rauhala myös painottaa, että on muistettava pitää erillään käsitteet ihmiskuva ja ihmiskäsitys. Ihmiskuva on empiirisen tutkimuksen tulos, ihmiskäsitys taas on ontologisen analyysin tulos. (Rauhala, 2005, 18-19.) Ihmiskäsityksen selvittäminen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Rauhala esittää holistisen ihmiskäsityksen, joka hänen mukaansa on filosofisten analyysien pohjalta kolmijakoinen: ihmisen olemassaolon perusmuotoja ovat 1) tajunnallisuus eli psyykkis- henkinen olemassaolo, 2) kehollisuus ja 3) situationaalisuus eli olemassaolo suhteina todellisuuteen. Tajunnallisuuteen liittyy kokemisen potentiaali; ihminen on tajuava, tajuissaan oleva olento. Kehollisuus on välttämätön, orgaanisen elämän kokonaisuuden muodostava olemisen muoto. Situaatio eli elämäntilanne on juuri tietty osa maailmaa, jo-

hon ihminen joutuu suhteeseen. (Rauhala, 2005, 32-33.) Elämäntilanne on mielestäni näistä olemisen muodoista kaikkein monimutkaisin, sillä se koostuu niin monista eri komponenteista. Näkisin situationaalisuuden liittyvän läheisesti Timo Järvilehdon eliöympäristöteoriaan. Järvilehdon teoriassa ihmistä ja ympäristöä ei voida erottaa täysin toisistaan, vaan ihminen on aina kiinnittynään joihinkin ympäristön osiin. (Järvilehto, 1994, 25.)

Tajunta käsitetään holistisessa ihmiskäsityksessä inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Tajunnallisuus tulee olemassa olevaksi mielissä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. “Mieli eli noema on sitä, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme ja niin edelleen. ilmiöt ja asiat joksikin.” Mieli koetaan aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä, ja ne ovat aina yhdessä. Elämyksiä voi tarjota esimerkiksi havainnot ja tunteet. Rauhalan mukaan elämys ja mieli ovat tajunnan perusyksiköitä. (Rauhala, 2005, 34-33.)

Mieliä eli noemoja välittävät objektien, ilmiöiden ja asiantilojen nimet, kuten kynä, pöytä, ikkuna, torstai, yö, vuosi jne. Mielet suhteutuvat toisiinsa *mielellisyyden* eli niiden sisäisen merkitsevyyden sitomina. Kun mielemme asettuu tajunnassamme suhteeseen johonkin objektiin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin joksikin, syntyy *merkityssuhde*. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärrettävällä tavalla suhteeseen situaatioonsa, ja merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme. (Rauhala, 2005, 35.)

Tajunnallisuuteen liittyy inhimillinen vajavaisuus; noema ei suinkaan aina ilmene elämyksessä selkeästi eikä asetu täsmällisesti todettavaan suhteeseen mihinkään esineeseen tai asiaan. Myös merkityssuhteet saattavat olla epäselviä, heikosti jäsenyneitä tai vääristyneitä, mutta silti ne ovat merkityssuhteita. Merkityssuhteet myös unohtuvat, jäsenyvät uudelleen, pysyvät tiedostettuina tai palautuvat muistiin, eli ne eivät pysy staattisena. (Rauhala, 2005, 35.)

Tajunnallinen tapahtuminen on siis oman historiansa varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista. Vanha kokemustausta vaikuttaa siihen, miten uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijäksi maailmankuvan muodostumiseen. Kaikki tajunnan piirissä tehtävä muutoksiin tähtäävä toiminta, kuten kasvatusta ja opetustyö, etenee hitaasti, sillä tajunnasta ei voida ottaa pois ja sinne voidaan panna mitään esinemäisessä mielessä. Kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. (Rau-

hala, 2005, 37.) Tämä näkökulma on tärkeää pitää mielessä, kun suunnitellaan opetusta, oli se sitten akateemisten taitojen tai taide- ja taitoaineiden opetusta. Rauhalan mukaan kokemisen muutokseen voidaan pyrkiä esimerkiksi aktivoimalla uusia horisontteja eli kokemustaustoja ja myös tarjoamalla uusia kokemuksia (Rauhala, 2005, 38).

Rauhala kirjoittaa painokkaasti, että kehollisuuden piirissä ei tapahdu mitään symbolisesti tai käsitteellisesti kaukovaikutteisesti. Orgaanisessa tapahtumassa ei itsessään ole mitään symbolista, eikä elintoiminnot tiedä tajunnan tarjoamista symbolisista merkityksistä mitään. Tajunta voi kyllä selittää elinten ja elintoimintojen keskinäisiä informaatioita, mutta ihmisen olemassaolon ymmärtämisen tavoitteen kannalta on tärkeää erottaa, ettei elintoiminnoissa ole kyseessä loogisesti saman tasoinen tapahtuma. (Rauhala, 2005, 38-39.)

Situationaalisuus on Rauhalan mukaan mahdollisesti vaikeampaa ymmärtää kuin kehollisuus ja tajunnallisuus. Situationaalisuudella Rauhala tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Se on käsitettävä siten, että kietoutuessaan situationsa rakennetekijöihin eli komponentteihin ihminen samalla tulee sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Osa komponenteista ihmisen elämismaailmassa ovat tulleet sinne kohtalonomaisesti, eli ihminen ei ole voinut niihin itse vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi ihnonväri, geenit, luonnon mullistukset tai kansallisuus. Monia komponentteja voi kuitenkin itse valita, kuten aviopuolison, ystävä, autot, harrastukset ja ravinnon. (Rauhala, 2005, 41-42.)

Rauhala jakaa tilanteen rakenteen konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia komponentteja ovat esimerkiksi ravinteet, saasteet, bakteerit ja virukset, maantieteelliset ja ilmastolliset olosuhteet, yhteiskunnalliset muodosteet, kotiolot, luonto ja kaikki reaaliset inhimillisen kanssakäymisen muodot. Ideaalisia komponentteja ovat arvot ja normit, henkisen ilmapiirin muodot, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, taide yleensä, samoin luonto siinä mielessä kuin se koetaan. Kun jokin näistä komponenteista kuuluu ihmisen tilanteeseen, se myös määrää eriaikaisesti sitä, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on. (Rauhala, 2005, 42.)

Situationaalisuudella on suuri merkitys ihmisen identiteetin muodostumisessa. Arkielämässä ihmisen identiteetin toteaminen ensisijaisesti situationaalisuuden pohjalta käy hyvin ilmi: puhutaan ihmisestä isänä, opettajana, lääkärinä tai luottamusmiehenä. Situationaalisuus on myös aina ainutkertaista, ja se rakentuu koko elämän ajan yhä suurempaan yksilöllisyyteen. "Kun jonkun ihmisen kaikki olemassa olevat ja erilaiset situationaalisuuden lajit

sekä muodot kootaan yhteen, ei varmastikaan löydy ketään toista, jonka situationaalisuus olisi täysin samanlaista kuin hänen.” Lisäksi pienikin muutos jossakin tilanteessa voi vaikuttaa yksilön identiteettiin paljonkin, sillä ne muuttavat luonnettaan suhteessa toisiinsa. (Rauhala. 2005, 44-45.) Ihminen elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja liikkuu yliyksilöllisten merkitysten alueella, Leena Rouhiainen kirjoittaa. Yliyksilöllisellä hän tarkoittaa siis kaikille yhteistä ja todellista maailmaa, joka on jo valmiiksi annettuna yksilön elämään. Kullakin ihmisellä on kuitenkin ainutkertainen tulkinta siitä. (Rouhiainen, 1999, 169.)

Rouhiainen jatkaa, että yksilölliset näkemykset tai merkitykset eivät kuitenkaan ole muiden ihmisten tavoittamattomissa olevia, sillä ne ilmenevät erilaisin, konkreettisin ja osin huomaamattomin ilmaisullisin keinoin ja osallistuvat yhteisten merkitysten maailmaan. (Rouhiainen, 1999, 169.)

2.2 Luova prosessi

Luovuus on hankala aihe sen takia, että sitä on tutkittu niin kauan ja paljon, että on vaikeaa päästä jonkin tietyn, tärkeimmän alkuperäislähteen juurille. Luovuudesta on kirjoitettu myös monen tieteenalan näkökulmasta. Tiedonhaussa olen kuitenkin yrittänyt etsiä sellaisia henkilöitä, jotka ovat jollain tapaa kosketuksissa kasvatusta maailmaan. Suomalaisista tutkijoista Kari Uusikylä on kirjoittanut paljon luovuudesta ja luovasta prosessista. Tulen viittaamaan myös Inkeri Savan teksteihin. Marjo Räsänen on myös yksi tunnetuimmista taidekasvatuksen tutkijoista Suomessa nykyään, joten häntä tulen siteeraamaan myös.

Chsikszentmihályi on tutkinut paljon luovuutta ja erityisesti flow'ta, ja tätä aihepiiriä aion oman kandidini pohjalta vielä syventää. Bic and little c(reativity) ovat nykyään esillä olleita käsitteitä, joita tulen myös käsittelemään. Tähän löytyy muutamia kansainvälisiä lähteitä.

Luova prosessi on syytä avata tarkasti; mitä vaiheita siihen kuuluu ja mitä tunteita, käsityksiä ja muita käsitteitä siihen liittyy. Luovuuteen, luovaan prosessiin ja flow'hun liittyvät kappaleet ovat suorina poimintoja kandidaatin tutkielmastani.

2.2.1 Luovuuden määritelmä

"Laajimmin hyväksytty luovuuden määritelmä on se, että kyseessä on jonkin uuden, jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen syntymä. -- Eräiden tutkijoiden mielestä omaperäisyys on pohjimmiltaan luovuuden synonyymi." (Ruth, 1984, 14-15) Luovuus tuntuu olevan nykyäänkin muotisana, ja esimerkiksi työntekijöiltä ja opiskelijoilta suoras-taan vaaditaan luovuutta. Luultavasti omaperäisyys on juurikin se sana, joka tulee useim-mille mieleen, kun puhutaan luovuudesta. Luovuustutkimus on jaettu usein neljään luo-vuuden osatekijän tutkimukseen. On tutkittu luovaa yksilöä, *persoonaa*, luovaa *prosessia*, luovuutta osoittavia *produkteja* ja luovuutta tukevaa *ympäristöä*. (Uusikylä, 2002, 15)

Ruth Richardsin mukaan käytämme usein arjen luovuutta (everyday creativity), jota tarvitsemme muuttuvissa ympäristöissä, improvisoidessamme ja sopeutuessamme erilaisiin ti-lanteisiin. Richards haluaa huomauttaa, että arjen luovuudessa on nimenomaan kyse muus-ta, kuin perinteisistä taiteista ja taiteilijoiden neroudesta. Esimerkiksi elannon hankkiminen, lasten kasvatusta, raportin kirjoitus ja metsässä selviytyminen ovat tilanteista, joissa tarvitsemme arjen luovuutta. Luovuuteen kuuluu myös dynaamisia prosesseja, ja se voi olla jollekin vaikuttava elämäntapa. Luovuuden näkeminen tästä näkökulmasta laajentaa kokemustamme maailmasta sekä käsitystämme elämästä ja ajattelutavoista. (Richards, 2007, 3-4.)

Richards kirjoittaa, että muodollisesti luovuuden määritelmään kuuluu tunnetun luovuus-tutkijan Frank X. Barronin (1969) mukaan kaksi kriteeriä: omaperäisyys ja tarkoituksen-mukaisuus. Luova produkti tuo ilmi jotain uutta. Produkti ei voi olla sattumanvarainen, vahingossa syntynyt, vaan sen täytyy keskustella muiden teosten ja maailman kanssa. Kuit-tenkin esimerkiksi valokuvaaja saattaa ikään kuin vahingossa saada loistavan kuvan, mutta hänellä on kuitenkin ollut tarkoitus saada esiin jonkin asian kauneus tai taiteellinen efekti. Vaikka arjen luovuus ei ole uusi termi, Richardsin mielestä se on aliarvostettua. (Richards, 2007, 5.)

Kari Uusikylä kirjoittaa, että luova yksilö haluaa parantaa asioita, ei vain ylläpitää status-quotaa. Luova ihminen kykenee siirtämään ongelmien lopullista ratkaisua, hän ei hosi eikä hätiköi, vaan luo ja ajattelee, kenties makaa sohvalla ja antaa aivojen työskennellä. (Uusi-kylä, 2002) Omien kokemusteni pohjalta uskallan väittää, että koulussa on koko ajan niin kiire, että tällaiselle kiirettömälle ajattelulle ja "sohvalla makaamiselle" ei koulussa ole

aikaa. Se ei vain ole mikään vaihtoehto, vaan kun lapsi saa paperin nenänsä alle, siihen on alettava vähintään luonnostelevaan heti. Uusikylä toteaaakin, että luovuus tuntuu olevan tyhjä sana, jota voidaan toistella juhlapuheissa ja ohjelmajulistuksissa, kun taas käytännön toimet ja ilmasto kouluissa, yliopistoissa ja muilla työpaikoilla näyttävät toimivan tehokkaasti luovuutta vastaan. (Uusikylä, 2002.)

"Jotkut tutkijat pitävät luovuutta lahjakkuuden huipputasona, jotkut taas korostavat luovuuden jakautumista monelle erityisalueelle. -- Kun tutkimme luovuutta, joudumme väistämättä tekemisiin luovuuden kriteeriongelman kanssa. Onko luovuus vain harvojen ominaisuus vai onko kaikilla mahdollisuudet kehittyä luoviksi?" (Uusikylä, 2002) Tämä kriteeriongelma on mielestäni näkyvissä jo alakoulun kuvaamataidon tunneilla; opettajatkin saattavat sanoa, että kukaan ei ole hyvä kaikessa. Tämä on selvä viesti sellaisille, jotka ovat omasta mielestään heikoilla kuvaamataidon tunneilla. Barronin mukaan omaperäisyys ei ole luovuuden ehto, vaikka se hänen mielestään onkin yksi luovuuden reagoititapa (Bach, 1973, 62.)

Uusikylä tiivistää luovan yksilön tärkeimmäksi ominaisuudeksi riippumattomuuden, uskalluksen ottaa järkeviä riskejä. Luova ihminen ei ole varman päälle pelaaja tai sopeutuva puurtaja. Luodessaan ihminen haluaa ja uskaltaa tehdä mitä tahansa uutta, mistä saa sisäistä iloa ja tyydytystä. (Uusikylä, 2005, s. 23.) Freud väittää, että mitä rohkeammin ihminen antautuu tiedostamattomasta väijäämättä kumpuaville ideoille, sitä korkeampaan luovuuteen hän töissään yltää (Hakala, 2013, 69.)

Jan- Erik Ruth erittelee tarkemmin, mitä luovuus tarkoittaa lapsuudessa, ja miten lapsi havainnoi ympäristöään. Uteliaisuus on luovalle lapselle ominainen piirre, johon sisältyy spontaani kiinnostus ympäristöä kohtaan ja kyky havainnoida tarkasti ympäristöä. Luova lapsi esittää odottamattomia tulkintoja ympäristöstä, jotka saattavat aikuisista kuulostaa jopa humoristisilta. Kaikki tuntematon ja tasapainoton kiinnostaa luovaa lasta, ja he ovat toiminnassaan ja tutkimisessään pitkäjänteisiä. Ruthin mukaan luovasta lapsesta saattaa saada jopa hätäisen kuvan, sillä yhden asian ratkaistuaan hän on jo seuraavan kimpussa. Luova lapsi saattaa myös paneutua niinkin vaikeisiin ongelmiin, joita aikuisetkaan eivät pysty ratkaisemaan, mutta lapsella on uskallusta tarttua siihen. (Ruth, 1984, 37-38)

"Luovan lapsen luonteessa ja käyttäytymisessä näkyvä omaperäisyys voidaan tulkita jopa epäsosiaalisuudeksi tai poikkeavuudeksi, ja se herättää ympäristössä närkästystä ja paheksuntaa. Torance, ehkä tunnetuin kehityspsykologinen luovuudentutkija, on suoraan varoit-

tanut, että ymmärtämättömyys ja yhdenmukaistumisvaatimukset saattavat tukahduttaa luovia taipumuksia omaavan lapsen kehityksen." (Ruth, 1984, 38) Tämä on ehkä yksi oleellisimmista asioista, joita pitäisi ottaa koulun arjessa huomioon. Ruth kirjoittaakin, että kyse on paljolti kulttuuristamme; spontaani lapsi aiheuttaa kiusaantuneen olon, ja hänen toiminta pyritään kieltämään, koska eihän sellainen kerta kaikkiaan sovi (Ruth, 1984, 40).

Vanhempien merkitystä lapsen luovuuteen ei voi myöskään vähätellä. Luovien lasten vanhemmat uskovat lapsen mahdollisuuksiin ja arvostavat itsekin taiteellisuutta ja luovuutta, sekä sallivat kaikkien tunteiden näyttämisen ja regressiiviset taipumukset eli "lapsellisuu-det". Luovan lapsen koti ei välttämättä ole kuitenkaan pelkästään onnellinen, vaan on tavallista, että kotimiljöön avoimuuteen sisältyy myös vanhempien keskinäiset jännitteet tai arvostiriidat. Sekä myönteiset että kielteiset tunteet on tuotu lasten maailmaan. (Ruth, 1984, 41.)

"Yksi tärkeimmistä lähtökohdista on aikuisen halu kasvaa yhdessä lapsen kanssa, eläytyä lapsen ajatusmaailmaan ja antaa lapsen usein määrätä oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen suunnasta. Avain kaikkeen tähän on opettajan halu ja kyky sitoa oppiaines arkielämän mitä moninaisimpiin tilanteisiin." (Ruth, 1984, 42.) Ruth kirjoittaa osuvasti myös, että luova ilmapiiri saadaan aikaan korostamalla prosessia, ei tietoja sinänsä tai oppimisen lopputulosta sellaisena kuin sitä kuvastelevat mm. todistukset tai muut ulkoiset edistymiset. Prosessikeskeisyys voi näkyä esimerkiksi materiaalivalinnoissa; ei käytetäkään valmiiksi painettuja kirjoja vaan esitetään oppimateriaali pääosin suullisesti. (Ruth, 1984, 42.)

Luovien persoonallisuuksien ominaisuuksiin ja luonteenpiirteisiin suhtautuminen näyttää vaihtelevan sukupuolen mukaan. Ellen Bach kertoo Wallachin ja Koganin tutkimuksesta, jonka mukaan luovat – eli älykkäät - tytöt keskeyttivät usein oppitunnin kysymyksillään, jotka kuitenkin koskivat oppitunnin aihetta. Poikien kohdalla luovuus ei aiheuttanut samanlaisia kielteisiä vaikutuksia. Pojat saivat myös parempia arvosanoja älykkyytensä ansiosta. (Bach, 1973, 58.) Tyttöjen luovuutta pidettiin siis häirintänä, poikien älykkyytenä. Tämä on mielenkiintoinen ajatus, eikä ainakaan kerro tasa-arvoisesta kohtelusta.

Ruth väittää, että suomalaisessa peruskoulussa tiedollisia näkökohtia korostetaan enemmän kuin taiteellisia. Koulujärjestelmäämme on siis arvosteltu siitä, että se antaa liian vähän tilaa luoville aineille, ja luovan panoksen lisäämiseksi on tehty monia aloitteita. Ruth kuitenkin muistuttaa, että nykyaikana ihminen tarvitsee molempia kykyjä, sekä tiedollisia että

taiteellisia. (Ruth, 1984, 43) Olen Richardin kanssa samaa mieltä siitä, ettei luoville aineille anneta tarpeeksi aikaa ja arvostusta koulussa.

Inkeri Sava on perehtynyt laajasti taidekasvatukseen ja pohtii luovuutta metaforien kautta: ”Toistuvasti havaitsen toisen yleisen luomisen metaforan kiinnittyneen suomen kielessä *kädentyöhön*: esimerkiksi kangasta tai silmukoita luodaan. -- Uuden idean tai mallin tuottaminen edellyttää mielen kuvitusta (mielikuvitusta) sekä konkreettiseen toteuttamiseen myös käden ja ajattelun taitoja, samoin sosiaalista ja kulttuurista taitoa sen mukaan, mihin tarkoituksiin ja millaisiin yhteyksiin luodaan. (Inkeri Sava, 2007, 31.) Uskallan väittää, että tätä kädentyön luovaa puolta ei aina osata huomioida tehtävissä. Esimerkiksi kuvataide pitäisi nähdä enemmän juuri ajattelua, ponnistelua ja vaivaa vaativana aineena, jossa tavoitteena on oppia jotain uutta. Sen ei tarvitse olla mukavaa, helposti ja nopeasti etenevää puuhastelua.

Sava ottaa esille myös ajatuksen siitä, että luovuus on usein ymmärretty ongelmanratkaisuksi. Peruskoulun opetussuunnitelmassa ongelmanratkaisu on mainittu yhdeksi kuvataidekasvatuksen tavoitteeksi. Olennaista on kuitenkin nähdä ero ongelman poistamisessa ja uuden luomisessa. Luomisen tehtävänä on tuottaa jotakin olevaksi. (Sava, 2007, 32.) Antero Salminen viittaa siihen, miten mm. Yrjö-Paavo Väyrynen on korostanut, että ihminen hahmottaa uusia ajatuksia ja toimintoja vuorottelemalla erilaisia henkisiä toimintatapoja: mielikuvia ja käsitteitä, intuitioita ja älyä, ilmaisua ja vastaanottoa, ajattelua ja toimintaa työvälineillä. Näin ovat kuvailleet myös useat tiedemiehet, taiteilijat ja keksijät omaa luomistyötään. (Salminen, 2005, 190.)

Kuten Sava kertoo, mielikuvituksen käsite liitetään vahvasti luovuuteen. Jonkin asian kuvittelu on Mathilda Joubertin mukaan mielikuva, kuva, ääni tai jopa tunne mielessämme; se voi olla kuvitteellinen eli epärealistinen, mutta se on ajatusprosessi, joka saa aikaan uuden idean tai kuvan, jota ei ollut aiemmin olemassa. Mielikuvitus on erilaisien asioiden kuvittelua ja olettamista. (Joubert, 2001, 18.) Reijo Ikäheimon ja Kai Vaakkurin mukaan mielikuvitus on siksi niin mielenkiintoinen, että sen avulla hyvinkin arkinen ja tuttu voidaan muuttaa erilaiseksi ja varustaa se uusilla ulottuvuuksilla asian ytimen silti pysyessä merkitykseltään samana. Kuvitellessa asioita ihminen voi siirtyä huimasti ajan ja paikan suhteen -kuvittelun voima on ääretön. (Ikäheimo & Vaakkuri, 1997, 63.) Lasten kuvittelu-kyky on huima, mikä näkyy heidän leikeissään ja puheissaan. Tämä olisi mielestäni hyvä

muistaa, kun opettajat suunnittelevat kuvataiteen tehtäviä. Lasten mielikuvitukseen voi luottaa silloinkin, jos jokin aihe opettajasta itsestään tuntuisi hankalalta.

Kari Uusikylä näkee koulun tärkeässä asemassa luovuuden edistämisessä. Uusikylän mielestä täytyy pohtia, onko luovuus niin tärkeä, että haluamme sitä edistää ja onko kouluissa siihen todella mahdollisuuksia. Miten oppilas pystyy säilyttämään luovuutensa kouluympäristössä, jossa vaaditaan pelkästään helposti mitattavia oppisaavutuksia, ja joista koulu saa mainetta "hyvänä kouluna". (Uusikylä, 2005, 23)

2.2.2 Luovan prosessin vaiheet

Wallas nimesi vuonna 1926 luovan prosessin neljä vaihetta: ongelman keksiminen, hautomisvaihe, oivallus ja sen oikeellisuuden todentaminen. Luovaan prosessiin kuuluu voimakkaita tunteita ja intuitioita. (Uusikylä, 2002.) Luovat prosessit voivat kestää pitkän aikaa, ja uudet ideat syntyvät monesti useiden oivallusten kautta (Ruth, 1985, 22.)

Yrjö-Paavo Häyrysen mukaan luova ”projekti” sisältyy koko elämänsäkuun; kysymys on kenties opiskeluaikana havaitusta aukosta tieteessä tai taiteessa; ongelmasta tekniikassa tai arkitodellisuudessa, joka suuntaa muuttamaan käsillä olevaa. Lopputulos saattaa sukeutua valmiina ja viimeisteltynä, mutta se on monen yrityksen ja erehdyksen tulosta; seikka, joka idean vastaanottajalta ja hyödyntäjältä jää usein huomaamatta. Häyrysen mukaan ei ole myöskään olemassa mitään kannustinkeinoja, joilla voitaisiin kiihdyttää elämänsähistoriallisia prosesseja, joihin idean kehittäminen perustuu. (Häyrynen, 1994, s. 31.) Häyrynen näkee luovan prosessin hyvin laajasta, elämän mittaisesta näkökulmasta.

Monelle luovalle yksilölle on tärkeintä nimenomaan prosessi, ei niinkään valmis tuote. "Perinteiset psykologiset teoriat ovat korostaneet, että toimintaa motivoivat palkkiot tai rangaistusten välttäminen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että *onnen ja helppouden tila luovan prosessin aikana, 'flow', on hyvin palkitsevaa.*" (Uusikylä, 2002) Mihaly Csikszentmihalyi painottaa luovien persoonien kokemusta siitä, että he pitävät enemmän itse työn tekemisestä kuin sen lopputuloksesta. Ei siis ole niin merkityksellistä, *mitä* ihmiset tekevät, vaan *miten* he sen tekevät. (Csikszentmihalyi, 1997, 107.)

Uusikylän mukaan luovasta prosessista voidaan puhua ongelmanratkaisuprosessina, mutta luovaan prosessiin liittyy kuitenkin ajattelun ohella myös paljon tunneaineksia. Tunneainekset saattavat olla esteenä tehokkaalle ongelmanratkaisulle. Hyvin luovat ihmiset antavat itselleen luvan vaihdella ajatteluaan primitiivisestä ja epärationaalisesta rationaaliseen. (Uusikylä, 2012, 119.) Tämä on mielestäni yksi luovan prosessin hienoimmista ominaisuuksista; siinä ei tarvitse tarkkaan rajata sitä, mikä osa toiminnasta on järkiperaista, ja mikä perustuu enemmän tunteisiin ja mielikuvitukseen.

Uusikylä on kritisoinut nykyajan kvartaalitalouden kiirettä, mikä ei sovi luovaan prosessiin. Luova prosessi vaatii aikaa, mutta Uusikylän mukaan tätä ei ymmärretä kiihkeän kvartaalitalouden aikana. Oleellisinta luovassa prosessissa on ongelman löytäminen. Ensimmäiseen luovan prosessin vaiheeseen kuuluu ongelman tarkastelu monelta puolelta. Toisessa vaiheessa ongelman annetaan hautua alitajunnassa. Kolmannessa vaiheessa päädytään johonkin ratkaisuun ja neljännessä vaiheessa analysoidaan ajattelutyön tulos. (Uusikylä, 2005, 120.)

Jan Erik Ruth kirjoittaa artikkelissaan Luova persoona, prosessi ja tuote näin: "Luovuus on määritelty kokoamisprosessiksi, jossa syntyy jotain tavallisesta erottuvaa. Siinä toisilleen etäisiä elementtejä liitetään uusiksi yhdistelmiksi, jotka tyydyttävät tiettyjä tarpeita tai ovat muuten hyödyllisiä. Prosessi voidaan määritellä yksinkertaisesti myös siten, että siitä syntyy tuote, jota voidaan pitää uutena ja arvokkaana sen luoneelle henkilölle tai jollekulle toiselle." (Ruth, 1984, 21.) Tanskalainen kehityspsykologi Ellen Bachin mukaan luovassa prosessissa on havaittavissa ekspressiivisiä, produktiivisia ja ongelmia tuottavia piirteitä. Mitä enemmän näitä piirteitä on havaittavissa, eli mitä enemmän piirteitä yksilö on löytänyt, sitä luovempi yksilö hän on. Bach kuvaa luovan prosessin vaiheet ympyröillä korostaakseen sitä, että piirteet voivat esiintyä milloin vain ja yhtä aikaa. (Ruth, 1984, 26–27.)

Savan mukaan luovuuden välttämättöminä ja aina paikalla olevina ehtoina ovat epävarmuus ja aukollisuus, riittämättömyyden tunne, koska ihan varma ei voi olla, että se onnistuu, mikä pitäisi syntyä yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Pitäisi aina olla mahdollisuus epäonnistua. Luomisen työ tarvitsee tilaa minän ja maailman välillä, ja luovan prosessin liittyminen ihmiseen itseensä ja hänen mieleensä on välttämätöntä. Muussa tapauksessa, esimerkiksi luovan työn tekeminen rahan tai ulkoisen vaatimuksen innoittamana, on todennäköistä, että luomisen työ ehtyy. (Sava, 2004, 47.)

Maslow on käyttänyt 1950-luvulla termiä 'peak-experience', huippukokemus, kuvaamaan luovan prosessin tuottamaa mielihyvää (Uusikylä, 2002). Uusikylä kirjoittaa myös tutkimuksesta, jossa suomalaisilta taideopiskelijoilta kysyttiin omakohtaisia kokemuksia luovan prosessin ajalta. Tutkimuksen vastaukset ryhmiteltiin neljään luokkaan: "iloa", "kärsimystä", "iloa ja kärsimystä" ja "neutraaleja tunteita." Lähes puolet vastanneista ilmoitti luovaan prosessiin liittyvän sekä iloa että kärsimystä, 28% kertoi mielihyvän ja ilon tuntemuksista, 10%:lle tuntemukset olivat neutraaleja ja vain yksi tanssija ilmoitti luovaan prosessiin sisältyvän ainoastaan kärsimyksen tunteita. (Uusikylä, 2005, 27.)

Prosessin myötä lapselle tulee jonkinlainen uskomus omasta osaamisestaan. Tämä uskomus vaikuttaa lapsen toimintaan hyvin oleellisesti. Pragmatistisen näkemyksen mukaan uskomukset (*beliefs*) eivät ainoastaan toimi perustana toiminnalle vaan ovat toiminnan tapoja (*habits of action*) (Pihlström, 2013). Tämän takia myönteisen uskomuksen luominen ja tukeminen kuvataidekasvatuksessa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää.

Luovan prosessin sisältämät ominaisuudet, kuten oivallus, tutkiminen, ongelmanratkaisu, flow ja ilo ovat sellaisia asioita, jotka mielellään jokainen opettaja varmasti liittäisi kuvataidekasvatukseen. Miten luovan prosessin saisi sitten parhaiten mahdollistettua alakoulussa? Sana prosessi on mainittu vain kerran peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelmassa 5-9 luokkien tavoitteissa näin: Oppilas oppii ymmärtämään taiteellisen prosessin ominaislaatua taltioidessaan oman työskentelynsä kulkua (POPS, 2004). Siinä on kylläkin mainittu taiteellinen prosessi, ei luova prosessi. Oletan tässä, että lauseella tarkoitetaan lähes samaa asiaa, sillä sana taiteellinen ymmärretään yleensä myös luovuutta sisältäväksi.

Miten sitten opettaja voisi edistää luovuutta ja luovaa prosessia luokkahuoneessaan? Uusikylän mukaan koti ja koulut voivat parhaiten tukea luovuutta antamalla lapsille ja oppilaille aikaa luomiseen. Kiireinen ja kontrolloiva ilmapiiri tappaa nopeasti luovuuden idut, sillä luovuus vaatii kiireetöntä pohdiskelua. Jos halutaan, että oppilaat ovat luovia, heitä ei pidä siis kahlita liian tiukoin määräyksin. Opettaja voi osoittaa lapselle paikkoja, joissa he voivat omassa rauhassaan tehdä luovaa työtä: kirjoittaa, maalata, näytellä, ratkaista ongelmia tai vain ajatella kaikessa rauhassa.

Uusikylä painottaa myös opettajan harkintaa sanavalinnoissaan ja lausahduksissaan. Yksittäiselläkin opettajan kehaisulla tai kielteisellä palautteella voi olla arvaamattomia myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia lapsen käsitykseen omista kyvyistään ja luovuudestaan. Usein luovat lapset saattavat olla poikkeavia käytökseltään ja jopa ulkoiselta olemukseltaan, ja opettajan tulisi pitää huoli, ettei siitä syystä heitä kiusattaisi. Ei siis pidä vaatia "normaaliutta". Uusikylä tulee siihen lopputulokseen, että opettajat ovat itsenäisiä toimijoita, ja vahvaa opettajaa ei pysty tulosvastuullisuuden ja kilpailun vaatimukset nujertamaan. (Uusikylä, 2005, 30.)

Uusikylä kirjoittaa myös luovan yhteisön tunnuspiirteistä. Tutkimusten mukaan luovalle yhteisölle on tunnusomaista työn haasteellisuus, vapaa ilmapiiri, keskinäinen luottamus, leikkimielisyys, rakentavat väittelyt, hedelmälliset konfliktit ja halu ottaa riskejä. Parhaiten luovuuden pystyvät tappamaan tiukka tulosvastuu, auktoriteetin valvova silmä, pakollinen keskinäinen kilpaileminen, toiminnan rajaaminen tiukkojen kehysten sisään ja palkkioiden tavoittelu. Lisäksi myös henkilökohtaiset, tunneperäiset ristiriidat muodostuvat työyhteisön, siis myös koululuokan, luovuuden esteiksi. Erilaisiin ideoihin kytkeytyvät erimielisyydet taas ovat parhaimmillaan hedelmällisiä luovuuden kirvoittajia. (Uusikylä, 2005, 23-24) Ronald A. Beghetto kirjoittaa, että pyrkimykset tukea luovuutta syrjäytyvät usein muiden vaatimusten alle. (Beghetto, 2005, 254.)

Inkeri Sava puhuu kunnioittavasta asenteesta puolin ja toisin kasvatettavan ja kasvattajan välillä. Kunnioittavassa asenteessa opettaja toimii koko persoonallisuudellaan oppilaitensa tasavertaisena keskustelukumppanina, ja oppiminen tapahtuu opettajan ja oppilaan keskinäisen kohtaamisen muodostamassa välitilassa. (Sava, 2004, 57.)

Dosentti Juha T. Hakala on perehtynyt luovaan prosessiin. Hän kirjoittaa eräästä Coloradon Aspenissa 1970-luvulla järjestetystä tieteellisestä seminaarista, jossa Murray Gell-Mannin mukaan oli koolla pieni ryhmä fyysikoita, biologeja, taidemaalareita ja runoilijoita. Tilaisuudessa jokainen joutui muistelemaan ja kuvailemaan omassa työssään sattuneita, luoviin ideoihin liittyneitä tapauksia. Tieteentekijöiden tapaukset olivat samankaltaisia, mutta taiteilijoiden kuvaamat tilanteet poikkesivat niistä jonkin verran. Kuitenkin voitiin nähdä molempien ryhmien luovissa prosesseissa muutamia yhteisiä nimittäjiä. (Hakala, 2002, 180.)

Yksi sellainen nimittäjä Gell-Mannin mukaan oli ristiriita, jonka luovan työntekijät olivat havainneet prosessissaan. Jostakin ilmestyi aina työn tekoa estävä ongelma, johon oli suh-

tauduttava vakavasti, koska sen kiertäminen ei käynyt käden käänteessä. Jossain vaiheessa tilanne näyttää kulminoituvan: tulee hetki, jolloin ongelman pohtiminen tuntuu kerta kaikkiaan turhalta. Keskeistä ei kuitenkaan ole aika, joka ongelman ratkaisemiseen kuluu, vaan se, mitä tapahtuu. Tutkija tulee pisteeseen, jossa hän päättää jättää ongelman kypsymään. Tällä kypsymisen vaiheella on luovassa prosessissa ensiarvoisen tärkeä merkitys. Kypsymisvaihe on psyykinen tila, jota ongelmanratkaisijat ovat eri tavoin kuvanneet rentoutuneeksi. (Hakala, 2002, 181-182.)

"Täydellisessä" luovassa prosessissa oivallus seuraa kypsymisvaihetta. Kun oivallus tulee, se on tavallisesti äkkinäinen ja siihen liittyy tietoinen vapautumisen tunne. Oivallus saattaa iskeä tyypillisesti tilanteissa, joka ei millään tavoin viittaa ulkoisesti keskeneräiseen prosessiin: pyöräretkellä, saunassa, kesken parranajon tai perunasoseen valmistuksen. Tutkija pääsee tässä vaiheessa pois tavanomaisuuden urasta, johon hän on ajatuksissaan tullut jumiutuneeksi. (Hakala, 2002, 182.)

Gell-Mann haluaa kuitenkin kohdentaa näkemyksensä luovasta prosessista nimenomaan tieteeseen. Gell-Mannin näkemys, kuten myös Wallaksen, on myös itse asiassa toisintasadana vuoden takaisesta näkemyksestä, jonka muotoili berliiniläinen fysiologi ja fyysikko Hermann Ludvig von Helmholtz. Helmholtz oli jo määritellyt luovan prosessin vaiheet kyllästymiseksi, kypsymiseksi ja oivaltamiseksi. Useiden tiedemiesten, kuten Weisbergin, ja kognitiivisen psykologian edustajien mukaan oli aivan liian yksinkertaista ajatella, että ihmiset voisivat ilman tietoista harkintaa päätyä toivomaansa tulokseen. Kognitiivisen käsityksen mukaan alitajuisessa kypsymisen vaiheessa ei tapahdu muuta kuin korkeintaan tietoisia tutkijan päättelyn operaatioita. (Hakala, 2002, 182, 186.)

Luovaa työtä tehneet ovat todenneet, että kypsymisen ja oivaltamisen välissä saattaa kulua hyvinkin pitkä aika. Hakalan arvioi, että voimme ilmeisesti kutsua tuota aikaa kypsymiseksi ottamatta kantaa siihen, miten ja missä oivaltaminen tapahtuu. Itse luovuuden peruskysymyksessä ei ole keskeisintä se, tapahtuuko kypsymisen aikana jotakin tiedostamattomassa vai heikkenevätkö ratkaisemista estävät ennakkoluulot. (Hakala, 2002, 187-188.)

Alitajunnalla on kypsymisvaiheessa siis suuri rooli. Hakalan mukaan on eduksi, jos tunemme alitajuisen työskentelyn periaatteita. Yksi näistä periaatteista on se, ettei alitajunnan logiikka näytä noudattavan mitään erityistä toimintatapaa, eli se ei kuuntele tajuntam-

me (loogisen, ”järkevä” ajattelun) viestejä siitä, miten työskentelyssä olisi hyvä edetä. Alitajunnalla ei ole parempia tai huonompia toimintatapoja, eikä se välttämättä edes puhu ymmärrettävää kieltä pullauttaessaan ilmoille päätelmiään. (Hakala, 2013, 63.)

Uusikylän mukaan luovan prosessin kesto vaihtelee. Se voi kestää alitajunnassa vuosikymmeniä, tai joskus hautomisvaihe on ainakin näennäisesti lyhyt ja alkuideasta syntyy hetkessä produkti. Prosessin kesto riippuu osittain luovan yksilön persoonallisuudesta, mutta myös osittain vaikeasti selitettävistä asioista, kuten jungilaisittain ilmaisten kollektiivisen tiedostamattoman kerroksen vaikutuksista. (Uusikylä, 2012, 119.) Itselläni on juuri tällaisia kokemuksia siitä, miten luova prosessi voi kestää joskus pitkiäkin aikoja.

Hakala kirjoittaa Henri Poincarésta, jonka mukaan liian päämäärähakuinen ihminen tuppaa tuijottamaan niin tiukasti omaa kapea-alaista tavoitettaan, ettei hänellä riitä lainkaan silmiä muualle. Tällainen yhteen paikkaan tuijottelu nujertaa kaikki erilaiset, luovat ja kenties hyvinkin hedelmälliset ratkaisutavat, jotka voisivat ehkä tulla kyseeseen. Luovan prosessin alkuvaiheessa asiaan kuuluu sinne tänne pälyily, estoton luonnostelu ja joskus jopa suorainen haaveilu. Lyhyesti sanottuna; jos tuijotamme pelkkää tavoitetta, tulemme samalla asettaneeksi mieleemme työskentelylle ahdistavan rajoitteen, ehkä useampiakin. (Hakala, 2013, 62.) Koulumaailmassa keskitytään paljon suorituksiin, eikä erilaisten vaihtoehtojen pohtimiselle jää välttämättä aikaa. Luovista ihmisistä saattaa olla joskus sellainen mielikuva, että he keksivät omaperäisiä ideoita käden käänteessä, nopeasti ja tehokkaasti.

Mikä olisi siis neuvoksi tuskallisessa kypsymisen vaiheessa? Hakalan mukaan ei ole muuta keinoa kuin odotus, tuskan ja vaivan näkemisen tie. Meidän olisi vain kehitettävä herkkyyttämme ja avoimuuttamme vastaanottaa sisimpämme ”kertomia” viestejä. Hakala uskoo, että se on kielitaito siinä, missä minkä tahansa luonnollisen kielen oppiminen. (Hakala, 2013, 64) Häyrynen toteaaakin, että luova projekti ei aina tuota tuloksia, uusi voi esiintyä ristiriitaisena tai idea ei oikein löydä ilmaisua. Joskus muut ihmiset voivat täydentää hanketta (ideaa), tai se selkiytyy kun yksilö saa palautetta toisilta. Häyrynen tiivistää, että ”projekti” on toisinaan yhtä pitkäkestoinen kuin elämä. (Häyrynen, 1994, 32.)

Vaikka Hakala puhuu paljon tuskaisesta ja vaivalloisesta kypsymisen vaiheesta luovan prosessin kypsymisvaiheessa, prosessin aikana koetaan kuitenkin paljon iloisia ja myönteisiä tunteita. Luomiseen liitetään usein sellaiset käsitteet kuin flow ja huippukokemus - hetki, jolloin kaikki sujuu hyvin. Tapio Toivasen mukaan psykologiset termit *peak experience* ja *flow* ovat käsitteinä läheisiä hänen tutkimalleen huippukokemukselle. Sen tunnusmerk-

kejä ovat taiteen tekemiseen liittyvät onnistumisen kokemukset ja spontaanit ilon ja riemun tunteet. Toivanen määrittelee huippukokemuksen tilaksi, jossa tekijä paneutuu ainoastaan ja vain siihen, mitä on tekemässä ja huomio suuntautuu tekemiseen ja tietoisuus sulautuu tekoihin. Tekijä ei ole huolissaan työn onnistumisesta tai epäonnistumisesta, vaan häntä motivoi toiminnan tuottama nautinto. Toivanen painottaa, taideopetuksen tarjoamalla huippukokemuksilla on parhaimmillaan syvä ja tietoisuutta muuttava vaikutus. (Toivanen, 2007, 122.)

Csikszentmihalyi on kirjoittanut paljon flowsta, eli ilosta, luovuudesta, kokonaisvaltaisesta elämässä mukana olost. Hän kertoo tehneensä elämänsä löydön siinä, että onnellisuus ei ole rahalla ostettavissa tai kenenkään käskettävissä, vaan jokaisen ihmisen on henkilökohtaisesti siihen valmistauduttava ja sitä vaalia ja puolustettava. Csikszentmihalyi kirjoittaa, että onnellinen hetki on sellainen, jolloin ihminen kokee, että hänen toimintansa on hänen omassa vallassansa sen sijaan, että heitä heittelisivät jotkut ulkopuoliset voimat. (Csikszentmihalyi, 2005, 11, 16-17.)

Flow on juuri tällainen hetki. Csikszentmihalyi puhuu optimaalisesta kokemuksesta, hetkestä, jolloin kaikki sujuu hyvin. Se ei suinkaan tarkoita sitä, että ihminen ei olisi ponnistellut ankarastikin päästäkseen kyseiseen olotilaan. Ajan mittaan optimaaliset kokemukset lisäävät tunnetta siitä, että olemme osallisia elämämme sisällön määräämisessä, ja se tunne vie ihmistä lähemmäksi onnellisuudeksi nimitettyä tilaa. Csikszentmihalyi, (2005, 19.) Flow ei siis ole pelkästään onnistumisen kokemus ja onnellinen hetki, vaan kehittävä ja opettavainen tila.

Flow auttaa ihmistä itseään integroitumaan, koska syvän keskittymisen tilassa tietoisuudessa vallitsee yleensä hyvä järjestys. Kaikki ajatukset, aikomukset, tunteet ja aistit suuntautuvat samaan päämäärään, kokemus on sopusoinnussa. Merkittävää on myös flow'n tuottama ilo. Ilolle on ominaista eteenpäin menevä liike: uutuuden ja saavuttamisen tunne. Ilon kokemuksen jälkeen ihminen tuntee muuttuneensa, ja tunne oman itsen kasvamisesta syntyy. Csikszentmihalyin mukaan on kuitenkin tärkeää muistaa erottaa mielihyvä ja ilo, sillä mielihyvää voi tuottaa esimerkiksi ruoan syöminen. Siitä iloitseminen on kuitenkin vaikeampaa. Mielihyvä onkin hetkellistä, eikä "itse" kasva mielihyvää tuottavien kokemusten seurauksena. Lapsista on helppoa nähdä ilo, joka syntyy haasteellisten ja uusien kokemusten saavuttamisessa. (Csikszentmihalyi, 2005, 72, 78-79.) Parhainta flow'n aikana koetussa

ilossa on se, että se johtuu omasta toiminnasta. Se jos mikä on hieno tavoite taidekasvatuksessa: tunne siitä, että on itse saavuttanut jotain uutta.

Flow'n saavuttaminen vaatii suunnittelua. Tarvitaan suunniteltuja sääntöjä, jotka edellyttävät taitojen oppimista, ja jotka ovat tavoitteellisia, tarjoavat palautetta ja antavat mahdollisuuden kontrolloida tilannetta. Leikki, taide, kuvaelmat, rituaalit ja urheilu ovat joitakin esimerkkejä. Tietenkään kaikki tällainen toiminta ei tuota automaattisesti flow'ta, vaan sen syntyyn tarvitaan myös sisäistä motivaatiota. (Csikszentmihalyi, 2005, 114.) Kari Ikäheimon ja Kai Vaakkurin mukaan haluamisen puute on jokaisessa meissä oleva luovuuden este. Luovan teon edellytys on halu tehdä jotain omaa, omintakeista, ja sellaista, jonka vaistomaisesti tiedämme poisannettavaksi ollaksemme taas vapaita uusiin ponnistuksiin. (Ikäheimo & Vaakkuri, 1997, 110.) Tämä tieto on opettajia ajatellen huojentava, sillä ei ole pelkästään opettajien vastuulla, voiko lapsi kokea flown tai ei, sillä tarvitaan aina henkilökohtainen halu pyrkiä flow-tilaan.

Luovassa prosessi on myös itseilmaisua. Ilmaisua on myös identiteetin rakentamisen keino. Inkeri Sava ja Arja Katainen kirjoittavat siitä, miten persoonallisuutemme on oma tulkittamme itsestämme ja elämästämme. Identiteetti saa ilmauksensa kaikessa siinä, mitä ja miten ihminen kertoo itselleen ja muille itsestään ja elämästään. Heidän mukaan itseymmärrys ja sitä kautta myös maailmankatsomus rakentuu ja välittyy tarinoiden avulla. Taiteellisesti tuotettu ja näkyväksi tehty osa itseä voi olla kokijalle hyvin todellinen ja tärkeä. Vaikka ihmisellä on luontainen taipumus tarinalliseen ilmaisuun, kulttuuri kehittää sitä kertomisen traditioillaan. (Sava & Katainen, 2004, 25, 27.)

2.2.3 Prosessin lopputulos eli produkti

Ikäheimo ja Vaakkuri kirjoittavat, että luovuudessa tärkeintä on loppuun asti tekeminen. Se pätee heidän mukaansa niin yksittäisen työn ja idean loppuunsaattamisessa kuin koko elämänkin suhteen. Luovuus on perimmiltään jakamista ja poisantamista ja siinä mielessä eräänlaista yhteisyyttä. Loppuun saakka tekemiseen liittyy myös ahkeruus, mutta toisaalta luovaa laiskuutta ei sovi unohtaa - on hyvä kävellä sateessa ja miettiä. (Ikäheimo & Vaakkuri, 1997, s. 109-110.) Kaunis mielikuva sateessa kävelystä voisi koulumaailmaan siirrettäessä tarkoittaa kiireettömiä, tavoitteettomia hetkiä, yhdessäoloa, ja yksin rauhoittumista.

Uusikylän mukaan luovuuden ymmärtämisen lähtökohtana on luotujen tuotosten eli produktien arviointi. Pohtiessa sitä, mikä tekee produktit erilaisiksi, törmätään kriteeriongelmaan. Ensin täytyy saavuttaa jonkinlainen yksimielisyys luovuuden kriteereistä, ja sen jälkeen voidaan puhua siitä, miten paljon luovuutta tietty produkti sisältää. Luova yksilö alkaa usein tuottamaan tuotteita varhain, ja pyrkii tuottamaan niitä koko elämänsä ajan. Yleensä laatu on yhteydessä määrään. Tuotteliaisuuden määrä ei kuitenkaan ole tae laadusta, sillä usein törmätään massatuottajiin, jotka tuottavat triviaalia tietoa tai kehoja teoksia. On kuitenkin vain harvoja, jotka ovat luoneet vain muutaman laatutuotteen elämässään. Usein onkin niin, että taiteilija luo elämässään paljon tuotteita, mutta seassa on sekä helmiä että roskaa. (Uusikylä, 2012, s. 139, 144)

Lopputuloksen kannalta on myös hyvä, jos tekijä ei tiedä etukäteen, millä tavalla hänen tulisi olla luova. Ambilen mukaan on helpompaa olla luova, jos ennalta sovittua palkkiota ei määräydy suoritustasosta. Jos palkkio on sidottu suorituksiin, yksilön sisäinen motivaatio hiipuu ja se heikentää luovan tunteen laatua. Tämä pätee sekä aikuisiin, lapsiin, taiteilijoihin tai liikemaailman luoviin yksilöihin. (Uusikylä, 2012, s. 140)

Uusikylä painottaa, että produktien yhteydessä on syytä pohtia, samoin kun prosessien yhteydessä, voidaanko produktien laatuominaisuutta yleistää erityisalojen ulkopuolelle. Luovan produktin tunnuspiirre on ainutlaatuisuus. Esimerkiksi lasten piirrokset ja rakennelmat ovat luovia tuotteita riippumatta siitä, että joku muu on tehnyt samanlaisen aikaisemmin. Uusikylän mukaan luova prosessi ei sisällä vaatimuksia lopputuloksesta. (Uusikylä, 2012, s. 142) Uusikylä pohjaa näkemyksensä Carl Rogersin ajatuksiin: Rogers ei aseta luovan prosessin tulokselle erityistä laatuvaatimusta. Rogers ei myöskään halua määrittellä luovia tuotteita hierarkioiden avulla, joissa ylinnä olisivat Einsteinin suhteellisuusteorian kaltaiset saavutukset ja alinna lapsen tai perheenäidin arkiluovuus. Paremmuusjärjestystä ei hänen mukaansa tarvita. (Uusikylä, 2012, s. 43) Luovan produktin tarkan määrittelyn sijaan voidaan seuraavaksi kuitenkin pohtia lasten luovan prosessin lopputulosta. Onko se taideteos?

Salmisen mukaan lapsi ei ole taiteilija, koska hän ei piirrä tehdäkseen taideteosta. Juuri tämä seikka tekee lasten kuvat mielenkiintoisiksi. Lasten kuvien merkitys sisältyy sen syntytalanteeseen, ja lopullinen tulos on toissijainen. Lapsen mielestä on aina selvää, mitä kuva esittää, ja uskoo, että kaikki näkevät sen merkityksen samalla tavalla. Lasten taide terminä tarkoittaakin lasten oma-aloitteisesti tekemiä kuvia, ja termillä halutaan erottaa lasten

kuvat aikuisten luovista tuotteista. (Salminen, 2005, 149-150.) Salmisen kuvataiteellisesta näkökulmasta huolimatta luovan prosessin produkti voisi yhtä hyvin olla esimerkiksi itse tehty pehmolelu. Mielestäni sitäkin voisi kutsua lasten taiteeksi, sillä vaikka sitä ei ole tehty taideteokseksi, se on omaperäinen ja ilmaisullinen tuotos.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Aineistonhankintamenetelmä käytän teemahaastattelua. Tutkimusmetodini hermeneuttis-fenomenografinen, sillä aineiston analyysissä tutkin ensisijaisesti tutkittavien käsityksiä luovasta prosessista. Fenomenografiassa voin tutkia luokanopettajien ja kuvataideopettajien kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä luovasta prosessista.

3.1 Hermeneutiikka

Hermeneutiikka on Heideggerin ja Gadamerin kuuluisaksi tuoma metodi ihmistieteille. Se tarkoittaa tulkitsemista ja ymmärtämistä, ja se pyrkii määrittelemään tulkinnan luonnetta. Ymmärtäminen on sidoksissa esimerkiksi ympäröivään maailmaan, historialliseen aikaan ja paikkaan ja aiempaan tietoon, eikä se ole koskaan absoluuttista. “Ymmärtäminen on voima tajuta olemisen mahdollisuus yhdessä sen maailman sisällön kanssa, jossa jokainen on, ymmärtämisen ollessa maailmassa olemisen tapa tai peruselementti.” (Kakkori & Huttunen, 2010, 6.)

Heideggerin oppilas Gadamer on eräs viime vuosisadan tärkeimmistä eurooppalaisista filosofeista. Gadamerin filosofiaa on sanottu eräänlaiseksi metahermeneutiikaksi, jossa selvittää tulkinnan, ymmärtämisen ja merkityksenannon perusteita. “Gadamerille hermeneutiikka on enemmän kuin ihmistieteiden ominaisuus tai hengentieteiden metodi; se on tapa katsoa maailmaa ja osallistua siihen. Gadamerille hermeneutiikka tarkoittaa ihmiselle ominaista syvällisen ymmärtämisen kykyä, käytännöllisyyttä ja elävää myötämielisyyttä, jota tarvitaan kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä tiede mukaan lukien,” (Oravakangas, 2009, 263-264.) Gadamer kirjoittaa, hermeneutiikka tarkoittaa käytännön taitoa: julistamisen, selittämisen ja tulkinnan taitoa. Se sisältää myös ymmärtämisen taidon, ja perustuu pitkälti sen varaan, ja tätä taitoa tarvitaan aina. Teologiassa hermeneutiikka tarkoittaa Raamatuntulkinnan taitoa. (Gadamer, 1986, 40, 42.)

Kieli on hermeneuttisen tutkimuksen peruslähtökohta ja maailma, minkä takia keskeiseksi tieteenfilosofiseksi kysymykseksi nousee se, mitä kielen ymmärretään olevan ja millä pe-

rusteella on mahdollista ymmärtää toisten puheita. Kieli tekee mahdolliseksi tiedon muodostuksen, sen muistamisen, keräämisen ja vertaamisen, eikä kieli ole mahdollista ilman tietoa. Niinpä voidaan todeta, että ajattelu, kieli ja tieto edellyttävät toisiaan. (Oravakangas, 2009, 264-265.) Tässä tutkimuksessakin kieli toimii siltana teorian, minun ja haastateltavien välillä.

Ymmärtämisen, väärinymmärtämisen ja keskinäisen ymmärtämisen ilmiöt, joita hermeneutiikka tutkii, ovat kielen ilmiöitä. Gadamerin radikaalimman teesin mukaan tämä ei koske pelkästään ihmisten keskinäistä ymmärtämistä. Kaikki ymmärtäminen on kielellistä myös silloin, kun se kohdistuu johonkin kielen ulkopuoliseen tai kuulostele kirjoitetun tekstin vaimennettua ääntä. “Meidän tarvitsee vain katsoa ympärillemme ja omia kokemuksiamme löytääksemme runsaasti vastaesimerkkejä, joissa sanaton, hiljainen ymmärtäminen näyttää ymmärtämisen korkeimmalta ja varsinaiselta muodolta. Kun kieltä kuunnellaan tarkasti, törmätään ilmiöihin, kuten ‘sanaton ymmärtäminen’ ja ‘hiljainen oivaltaminen’.” (Gadamer, 1986, 90.)

Ihmisen ymmärrys muotoutuu tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa, josta käsin se tulisi myös tulkita. Hermeneuttisen kehän käsite on peräisin Schleiermacherin ajattelusta, jossa korostetaan tekstin eri puolien ja menetelmien yhdistämistä tulkinnassa. Gadamerille hermeneuttinen kehä tarkoittaa kaiken ymmärtämisen välttämätöntä perustaa, ja se lähtee liikkeelle tradition ja tulkitsijan suhteesta, joka jostain syystä herättää tutkijan kiinnostuksen ja kysymyksiä. (Oravakangas, 2009, 266, 268.)

Hermeneutiikka on hyvin lähellä psykologista ymmärtämistä, josta Timo Latomaa sanoo näin: “Ymmärtäminen edellyttää tutkijalta esiymmärrystä, joka perustuu tutkijan ja tutkitavan yhteiseen kieleen ja kulttuuriin, riittävän samankaltaisiin elämäkokemuksiin ja rationaliteettikäsitteeseen.” Hänen mukaansa psykologinen ymmärtäminen alkaa tutkijan ja tutkitavan välisenä dialogina, jossa he ymmärtävät toisiaan, ja jossa tutkija ymmärtää tutkitavan tuottamaa tekstiä. (Latomaa, 200, 190.)

Panu Raatikainen pohtii ymmärtämistä siitä näkökulmasta, että voitaisiinko ihmistieteissä selittää asioita kausaalisesti. Perinteisesti on jaettu vastakkain tieteiden ykseyttä korostava perinne ja moninaisen hermeneuttinen ja ymmärtävä ihmistieteen perinne. Vaikka 1940-luvulla Hempel esittikin, että ihmistieteissä voidaan esittää kausaalisia selityksiä, tämä positivistinen näkemys on viime vuosikymmenenä yleisesti hylätty. Sen sijaan nykyään ajatellaan, että ihmistieteille on olemuksellista pyrkimys ihmisten sisäisen elämän tuntemi-

seen: heidän toimintaansa ohjaavien sisäisten motiivien ja perusteiden ymmärtäminen. Tämä saattaa Raatikaisen mielestä olla haitallinen ajatustapa, sillä kausaalisia riippuvuussuhteita koskevat tutkimustulokset voivat näin jäädä saavuttamatta. (Raatikainen, 2015, 281.)

3.2 Fenomenografia

Fenomenografia tieteellisenä lähestymistapana on kehitetty Gothenburgin yliopistossa Ruotsissa. Sana fenomenografia keksittiin vuonna 1979, ja se julkaistiin paperilla pari vuotta myöhemmin. (Marton, 1986, 28.) Fenomenologia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Se tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografia on eri asia kuin fenomenologia. Fenomenografian kannalta katsoen on olemassa yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen, 2006, 108.) Fenomenografia vastaa filosofialtaan hyvin ja suorasti hermeneutiikkaa. (Kakkori & Huttunen, 2010, 6.)

Aluksi haluan selvittää, miksi valitsin hermeneuttisen fenomenografian, enkä fenomenologiaa tutkimuksen tutkimusmetodiksi. Näiden kahden metodologian yhteyden etsiminen tarpeellista, koska se jämäköittää fenomenografian filosofista taustaa (Kakkori & Huttunen, 2011, 10.) Fenomenografian filosofinen taustafilosofia muistuttaa läheisesti konstruktivismia ja fenomenologiaa. Fenomenografia ei kuitenkaan puhu konstruktiosta vaan konstituoinnista. Konstituointi tarkoittaa sitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. On myös otettava huomioon, että fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, ja fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Kuten edellä mainitsin, tutkimukseni tieteenfilosofisena suuntauksena on hermeneutiikka, ja metodologiana fenomenografia.

Molemmissa metodeissa tutkijan täytyy astua ulos luonnollisesta asenteestaan, tarkastella tuloksia vertaamatta niitä omiin käsityksiin ja kokemuksiin. Samoin informanttien eriytyvien ja yhtenevien käsitysten löytäminen on yhteistä molemmille metodologioille. (Huttunen & Kakkori, 2011, s.10.)

Uljensin mukaan fenomenografiassa ovat tärkeitä seuraavat Husslerin ajatukset: 1) elämiss maailma 2) intentionaalisuus 3) noesis (*mistä* on kyse) -noema (*kuinka* se koetaan) -jako 4) fenomenografinen non-dualismi 5) ero essenssin ja eksistenssin välillä. (Huttunen & Kakkori, 2011, s. 12.) Fenomenologian jako noesikseen ja noemaan, eli siihen, mistä on kyse ja kuinka se koetaan on tarpeellinen näkökulma tutkimukselleni. Mielestäni minun täytyy sekä selvittää, *mitä* luova prosessi on että *kuinka* opettajat sen käsittävät. Näin ollen tutkimuksessani on viitteitä fenomenologiaan.

Jotta voisi käyttää fenomenologiaa fenomenografian taustafilosofiana, tulisi se huomioida tulosten analysoinnissa. Lisäksi Huttunen ja Kakkori mainitsevat, että se on hyvin vaikea näkökulma, joskaan ei mahdoton. En ole perehtynyt tarpeeksi syvällisesti Husslerin alkuperäisiin teksteihin tai fenomenologian syvälliseen filosofiaan, joten hylkään ajatuksen fenomenologiasta. Kärjistettynä ajattelen, että jos tutkisin, mitä luova prosessi on, valitsisin fenomenologian. Haluan kuitenkin tutkia, miten luokanopettajat ja kuvataideopettajat käsittävät luovan prosessin, ja sen voin selvittää parhaiten fenomenografisella metodilla.

Käsitys tarkoittaa fenomenografiassa mielipidettä syvempää ja laajempaa merkitystä, se on ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä suhdetta yksilön ja ympäristön välillä. Ympäristö eli maailma on fenomenografisen ajattelun mukaan samanaikaisesti sekä todellinen että koettu, mikä eroaa dualistisesta käsityksestä, jossa maailma nähdään kahdenlaisena: todellisena ja koettuna. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.)

Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitys tarkoittaa siis ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä suhdetta yksilön ja ympäristön välillä. Käsitykset muodostuvat merkityksenannoista, jotka muodostuvat aina suhteessa laajempaan kokonaisuuteen. Tällöin yksilö suhteuttaa osakokonaisuuksia toisiinsa ja näin saa muodostettua ilmiöstä kokonaiskäsityksen. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164-165.)

Fenomenografiassa ajatellaan, että ihminen voi ilmaista käsityksiään parhaiten kielen avulla. Kieli on ajattelun ja sen ilmaisun väline, ja on luontevaa pyytää tutkittavaa kertomaan kielellisesti omasta käsityksestään jostain asiasta. Fenomenografinen tutkimus lähtee tiitä, että ihminen on tietoinen olento, joka myös tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Tämän takia tutkijan ei tarvitse kiinnittää huomiota informanttien ulkoiseen tarkkailuun,

vaan ryhtyy vuorovaikutukseen hänen kanssaan ja suuntaa mielenkiinnon hänen tietoisuuteensa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 121.)

Fenomenografisella analyysillä pyritään saamaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten tai kokemusten kirjo, ilmiötä määrittävät termit ja ilmaukset ja niiden hierarkkiset suhteet. Analyysi ei siten kohdistu suoraan kokemukseen, kuten fenomenologisessa analyysissä. Fenomenografiassa on erilaisia orientaatioita, joiden kautta se lähestyy menetelmänä muita laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Näitä orientaatioita ovat esimerkiksi: diskursiivinen, kokeellinen, naturalistinen, hermeneuttinen ja fenomenologinen fenomenografia. (Jyväskylän yliopisto, 2015.)

Merkitysten etsiminen ja tulkinta on fenomenografissa ymmärretty intersubjektiivisena: ilmaisun merkitys riippuu sekä ilmaisun tekijästä eli tutkimushenkilöstä että tulkitsijasta eli tutkijasta, joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntijuutensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Mitä vankempi teoreettinen perehtyneisyys tutkijalla on, sitä objektiivisemmin hän pystyy tulkitsemaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Ilmaisun merkitys on myös kontekstuaalinen, eli merkitys paljastuu usen vasta asia- ja tilanneyhteydestä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 124.) Tämän takia koen hyväksi sen, että olen jo kandidaatin tutkielmassani perehtynyt melko syvästi luovuuteen ja luovaan prosessiin, mikä vaikuttaa siihen, ettei käsitykseni aiheesta perustu pelkästään omiin kokemuksiini.

Merkitys saadaan esiin ilmaisusta kuvatulla kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkinnalla, mikä tarkoittaa, että tutkija ikään kuin elää uudelleen tutkimushenkilön tilanteen ja niin tavoittaa hänen intentionsa ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 124.) Tavoitteena fenomenografisella tutkimuksella on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja sosiaalisesti merkittäviä. Tutkijana minun on huomioitava, ettei tutkimuksen tavoite ole pyrkiä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Fenomenografisessa tutkimuksessa on mahdollista muodostaa olettamus yleisten käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.165.)

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet:

1. Tutkija kiinnittää huomion asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia näkemyksiä.

2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä.
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.

(Metsämuuronen, 2008, s. 175.)

Haastattelujen litteroinnin ja tulkinnan jälkeen tutkija on siis paljastanut tutkimushenkilöiden käsitykset asioita. Tämän jälkeen on tutkimuksen seuraava vaihe avata niiden merkityssisällöt. Tämä luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja samalla selittää käsitysten erilaisuutta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 125-126.)

Fenomengrafisessa tutkimuksessa voi tulla eteen erilaisia ongelmia. Ensinnäkään ei ole selvää, että suljetussa tilanteessa syntyneet ajattelutoimintoja koskevat tulokset olisivat yleistettävissä käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Toiseksi käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. Kolmanneksi tutkimuksessa ei välttämättä saavuteta sitä tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat. Ts. tutkimuksessa saadaan käsityksistä vain poikittaisleikkaus. (Metsämuuronen, s. 108-109.)

Voidaan pohtia, ovatko käsitykset aina tietoisia. Jotkut asiat saattavat olla tematisoituna, etualalla ja toiset taustalla, ei-tematisoituneina. Joskus ihmiset ovat tietoisia paljon muusta, kuin relevanteista asioista aiheeseen liittyen. (Kakkori & Huttunen, 2010, 10.) Teemahaastattelussa haastattelijalla on tärkeä rooli esittää sellaisia jatkokysymyksiä, jotka eivät johdattele, mutta auttavat informanttia syventämään ja tarkentamaan käsitystään tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen teemaa lähestytään, miten niistä neuvotellaan, miten niihin reagoidaan ja vastataan sekä siihen, miten merkitysten yhteinen rakentuminen tapahtuu. Parhailaan tutkijasta tulee oppilas, jolle haastateltava opettaa ymmärrystään omasta tulkinnastaan. (Tolonen & Palmu, 2007, s. 91)

3.3 Teemahaastattelu

Teemana haastattelussa on luova prosessi, jonka ympärille kehittelen tutkimuskysymykset. Haastattelun kontekstina on peruskoulu. Haastattelen kahta luokanopettajaa ja kolmea kuvataideopettajaa. Luokanopettajia haastattelen yhtä aikaa, eli kyseessä on parihaastattelu. Kerron haastatteluni aiheen haastateltaville sähköpostissa, jossa kysyn heidän suostumustaan tutkimukseen, mutta en kerro varsinaisia tutkimuskysymyksiä. Näin saan mahdollisimman rehellisiä vastauksia, enkä internetistä “googletettua” faktaa luovasta prosessista. Näin haastateltavat perustavat käsityksensä juuri arkisten, työn kautta saatuihin kokemuksiin ja havaintoihin. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan passiivinen ja objektiivinen, mutta en tyydy heti ensimmäiseen vastaukseen.

Haastatteluista kertyi litteroituna 36:n sivun aineisto. Haastateltavista kolme oli opiskelukavereiden suosittamia, ja kaksi opettajaa löysin netin perusteella etsiessäni kuvataideopettajia Oulun alueella. Alueella ei ole tutkimuksen kannalta mitään merkitystä, mutta se helpotti käytännön toteutusta siinä mielessä, ettei tarvinnut matkustaa kauemmas. Minulla ei kuitenkaan ollut haastateltavista mitään ennakkokäsitystä, enkä valinnut heitä jonkun tietyn ominaisuuden perusteella. Halusin saada satunnaisen otannan haastatteluihin.

Teemahaastattelun valinta tuntui luontevalta tavalta kerätä käsityksiin liittyvää aineistoa. Haastattelu on fenomenografisen tutkimuksen yleisin aineiston hankintamenetelmä, ja siinä toteutuu fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus. Se tarkoittaa, että haettaessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 136.)

Fenomenografinen tutkimus edellyttää, että haastattelu etenee spiraalinomaisesti. Haastattelun aikana kysymykset ja vastaukset työntyvät kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueille. Näin saavutetaan laadullista tietoa. Tutkijalla on vastuu luottavaisesta ilmapiiristä ja syventävien kysymysten esittämisestä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 137.) Minulla on jonkin verran aiempaa kokemusta haastattelemisesta, mutta silti koen haastattelemisen melko vaikeaksi varsinkin haastattelun aluksi. Teemana luova prosessi on hyvin syvällinen ja aika epämääräinen tai epäselvästi rajautuva, ja kaikissa haastatteluissa kesti noin 15 minuuttia päästä luonnolliseen ja vapaaseen vuorovaikutukseen. Parhaat vastaukset

ja ajatukset tulivatkin esille aina sen jälkeen, kun olin kysynyt jo kaikki pääkysymykset. Mielestäni spiraalinomaisuus toteutui kaikissa haastatteluissa.

Aktiivisesti kuunteleva tutkija seuraa haastateltavan puhetta, ja ottaa siitä johtolangat seuraaviin kysymyksiin (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 137). Totesin toimivaksi sen, että otin esille haastateltavan esittämän ajatuksen parafraasina, eli toistin tiivistettynä sen, mitä haastateltava oli sanonut. Näin haastateltava ymmärsi, että oli tullut ymmärretyksi, ja hänellä oli toisaalta mahdollisuus parantaa tai lisätä jotain vastaukseensa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 137.)

Minulla oli etukäteen muotoiltuja kysymyksiä, mutta kysyin niistä usein eri järjestyksessä ja vähän eri sanamuodoin, miten milloinkin tuntui luontevimmalta. Tämän takia haastatteluani voikin sanoa puolistrukturoiduksi haastatteluksi: “puolistrukturoitua haastattelua voi kutsua teemahaastatteluksi, sillä haastatteliija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista mutta ei käytä valmista kysymyssarjaa” (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 138).

Haastattelin vain yhden haastattelun yliopiston luokkatilassa, ja kolme muuta haastattelua tein opettajien omissa luokissa. Paikat olivat toimivat; omissa luokissaan opettajat tuntuivat olevan rentoja, eikä haastatteluja onneksi häiritty kuin partaa. Esimerkiksi työpuhelu, oppilaat ja siivooja keskeyttivät haastatteluja, mutta ne eivät haitanneet merkittävästi haastattelua.

4 TUTKIMUKSEN ANALYYSI

Tässä luvussa esittelen teemahaastattelun kuvauskategoriat. Olen muodostanut kategoriat aineistolähtöisesti ja alaotsikoiden nimet muodostin kuvauskategorioiden mukaan. Analyysini on tulkitsevaa, aineistolähtöistä tulkintaa. Tulkinta kohdistuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa ajatukselliseen kokonaisuuteen, jolla on perustellusti jokin merkitys. Tutkijan on määriteltävä tulkintayksiköt lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Yhteydet voivat ulottua laajallekin tutkimusaineistoon, ja usein käy siten, että samat ajatusyhteydet voivat tukea useampaa merkitystä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari, 1994, 143.) Luvun väliotsikot ovat kuvauskategorioiden nimiä, ja kuvauskategoriat on jaettu alakategorioihin.

Haastateltavien tunnukset ovat Ko1, Ko2, Ko3, Lo1 ja Lo2, mitkä tarkoittavat siis Kuvataideopettaja 1 ja Luokanopettaja 1 ja niin edelleen. Sukupuolella ja iällä ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä, joten en tuo niitä esille.

4.1 Luovan prosessin luonne

Ensimmäiseksi kuvauskategoriaksi muodostuu haastateltavien ensimmäiset mielikuvat ja käsitykset siitä, mitä luova prosessi tarkoittaa. Jaoin kategorian aineiston perusteella seuraaviin alakategorioihin: käsillä tekeminen, luovan prosessin yksilöllisyys ja monipuolisuus ja luovan prosessin sosiaalinen aspekti.

Käsillä tekeminen nousi esiin määrin kaikissa vastauksissa. Kuvataideopettajat puhuivat enemmän omasta tekemisestään, omien kokemusten pohjalta. Luokanopettajat taas painottivat lasten tekemistä. Luovan prosessin voi tuntea silloin, kun pääsee tekemään jotain käsillä, ja se koetaan palkitsevaksi ja arvokkaaksi asiaksi:

Mää jotenki ajattelen että käsillä, käsillä tekemisessä mää kyllä jotenki saan sitä, ainaki jotenki mikä niinku mua jotenki itseäni palkitsee tai jotenki sillain että että mitä tahansa käsillä tekee niin se on tavallaan mulle se että ehkä seki että mistä nauttii ja jotenki ruokkii itse itseään. (Lo2)

...että kaikki ne joutuu jonku verran vähän jotaki siinä miettimään ja ne joutuu siinä paneutumaan ja tekemään niitä asioita niin mun mielestä se on kaikki osa sitä luovaa prosessia. (Ko3)

Käsillä tekemiseen liittyy myös ajatustyö:

Että kyllä se se haaste kuuluu siihen myös, itsensä haastaminen ja uuden myös opettelu sen niinku tekemisen kautta. (Ko1)

Toinen luokanopettajista mainitsi myös, että työparityöskentely on hänelle luova prosessi. Myös tietyt harrastukset nähtiin luovana prosessina, tai sellaisina asioina, joissa sitä voi kokea.

Mutta kyllä mää koen että, että täällä myös ku me tehhään yhdessä töitä, niin se on yhellainen, yhellainen luova prosessi. (Lo1)

...tietenki ku ite maalaa, no se vois olla ehkä semmonen. (Ko2)

Ja kyllä mää sitte jotenki aattelin niin ja sitte vielä itse tanssiminenkihan on mulle ainaki semmonen luova prosessi. (Lo1)

Luovan prosessin yksilöllisyys ja monipuolisuus oli selkeä toinen teema, joka erottui aiheistosta. Luovaa prosessia koettiin hankalaksi määritellä, koska se saattaa tarkoittaa ihmisille eri asioita, ja sen voi kokea niin monella tavalla ja monenlaisissa ympäristöissä. Se voi liittyä ihan arkeen ja jokapäiväiseen elämään, mutta siinä on mukana jotain erilaista ja tavanomaisesta poikkeavaa.

...että semmosta luovuutta voi olla niin monella tai semmosia luovia prosesseja voi olla on niin monella monella tasolla et se ei oo pakko olla joku semmonen tietty taiteen kenttä että se voi sieltä jostaki niinku ihan ihan muualtaki.-- Semmosta tutkimista. (Ko3)

...mutta ite niinku arjessakin miettii että semmosia pieniä juttuja tulee niinko alitajuisesti, ehkä. Semmosta, polulta poikkeamista. (Ko1)

Mutta minusta sekni tuota kuuluu kaikenlaiseen luovaan prosessiin se että tavallaan ei oo olemassa oikeita eikä vääriä niinku miltä voi tuntua ja seki on tossa keskusteltu että kukaan ei pääse toisen nahkain sisälle-- (Lo2)

Useimmat haastateltavista olivat sitä mieltä, että jotkut ihmiset ovat luovempia kuin toiset. Luokanopettaja 2 pitää kaikkia ihmisiä lähtökohtaisesti luovina. Työskentelyssä ja luovaan prosessiin sisälle pääsemisessä hän on kuitenkin havainnut paljon yksilöllisiä eroja. Osa lapsista ei edes oikein osaa toimia itsenäisesti, jos on liian vapaa tehtävänanto. Opettajan tavoiteena onkin tukea monenlaista yksilöä.

Niitä omia vahvuuksia, oppilaan omia vahvuuksia niin, niitä tsempata sitten eteenpäin. (Ko1)

Ja sitte jos lähtökohtaisesti ajatellaan että kaikki kaikki on niinku pystyy luovaan prosessiin ja pystyy luovaan ajatteluun ja pystyy tuomaan niitä omia asioitansa niinku sillain että joku toinenkin näkee niinku tavallaan sen tuotoksen tai ajatuksen, niin mun mielestä silloin ollan jo aika pitkällä... siinä työskentelyssä. -- Niin ku osalle se luovan prosessiin siihen hurmukseen jotenki pääseminekin kestää kauemmin kun toisilla, ja sitte jos mää sanon aikarajan nin osahan menee siitä jo paniikkiin että apua, siis onko mulla todella nelkytviis minuuttia aikaa että mää en ikinä saa tätä valmiiks ja mulla menee se kaikki keskittyminen ja aika, aika siihen ja se luovuu häviää johonki phiuu, kun mää rupian miettiin että enää nelkytkolme minuuttia enää, kaikki täällä tekee jotain... (Lo2)

...ja osa taas tykkää että on hirmu semmonen että sanotaan tarkkaan että mitä tehään että osa ei haluais niinku yhtään ideoia sitä että sanottais ihan suoraan että tee tämmösen kuvan. (Ko3)

Ikä tuntui nousevan esille useinkin, kun haastateltavat pohtivat oppilaiden kokemaa luovaa prosessia. Pienempien lasten työskentely koettiin enemmän siten, että pääpaino on tekemisessä ja kokemisessa.

..öö, riippuu vähän oppilaiden iästä miten tuota miten niinku syvälle voi mennä. -- Eeei sitä, yläkouluissa tullu oltua eniten niin, ei kai ne yläkoululaiset aattele eikä sitä silleen niitten kans juttele, tuolleen et se on sitä tekemistä ja sitä niinku. (Ko1)

Aikuisten ja haastateltavien itse kokema luova prosessi tuntui olevan erityyppinen, kuin lasten kokema luova prosessi koulussa. Vanhempien lasten ja aikuisten työskentelyssä luovan prosessin aikana koetaan myös syvällisempiä merkityksiä. Toisaalta aikuisilla on suurempi riski “kangistua kaavoihin” kuin lasten, jotka kohtaavat elämässä jatkuvasti uusia, inspiroivia asioita.

...että jos puhutaan just tällasista alakouluikäisistä ja nuoremmallekin niin on niin paljon uusia asioita.. öö, ihan niinku joka paikassa. Että tosi moni asia mitä kohtaa, niinku pieni lapsi, on uus. Ja ei oo sitte rakentunu ehkä semmosta niinku normistoa tai semmosta. -- myös sil-lain että tehään niinku ratkasuja, jotka saattaa sitte tämmösen niinku, öö niinku kaavoihin kangistuneen aikuisen mielestä niin tuntua jotenki tosi hauskoilta tai jänniltä tai oudoilta. Et-tä ku siinä ei oo mitään semmosta ennakkoluuloa siinä tekemisessä.-- Aikuisilla tuntuu ole-van ennakkoluuloja sitte moniin asioihin. (Ko1)

...koska monestihan niinku lapsi ajattelee paljon helpommin asioita tai jotenki erilailla asioista kuin aikuinen. (Lo2)

Luovan prosessin sosiaalinen aspekti tuli esille varsinkin luokanopettajien vastauksissa. Se kertoo siitä, että vaikka luova prosessi usein ajatellaan yhden ihmisen kokemukseksi, on ihmisellä tarve kuitenkin keskustella ja peilata omaa tekemistään muihin. Mielenkiitoinen oli myös näkemys yhteisestä luovasta prosessista, johon kaikki voivat osallistua:

...tavallaan niinku seki että ei oo tavallaan niin tiukkaan suunniteltua juttua että siihen ei ninku vois antaa jonku toisenki luovuuden vaikuttaa tai tehdä siitä niinku sitä luovaa proses-sia. Että jos sinne tavallaan jättää semmosia aukkoja että näitä voijaan yhdessä pohtia niin se on tavallaan niinku meidän yhteinen luova prosessi. (Lo2)

4.2 Luovan prosessin vaiheet

Luovan prosessin vaiheet voi aineiston perusteella jakaa kolmeen alakategoriaan: ideaan ja inspiraatioon, luovaan prosessin matkaan ja keskeneräisyyteen sekä lopputulokseen eli tuotteeseen. Idean saamisesta ja inspiraatiosta puhuivat kaikki haastateltavat. Teema nousi

esille jo ensimmäisissä, pintapuolissa vastauksissa. Kuvataideopettajat puhuivat luovasta prosessista ensin henkilökohtaisella tasolla, omien kokemusten pohjalta, ja sitten vasta lasten näkökulmasta.

Että... enemmän se luova prosessi on sitte hirmuista haahuilua vapaapäivänä tai se voi olla sitte semmosta ihan niinko tekemistä että, että saa jonku idean ja kokeilee jotain... (KO1)

Luokanopettajat puhuvat aluksi pelkästään lasten ideoista ja heidän saamastaan inspiraatiosta, ja kuvailivat niitä jopa paremmiksi, kuin opettajien antamia ideoita. He kertoivat, että työssään he kuuntelevat paljon lasten ideoita, eivätkä tyrmää niitä. Yksi kuvataideopettaja piti inspiraatiota myyttinä:

Mutta että ei myöskään semmosta että, niinku on se myytti että, että että ootellaan inspiraatiota ja muuta, eli tota kyllä se tekemällä tulee, et jos jostaki vaan raon löytää. (KO2)

Työskentelyvaiheesta haastateltavat puhuivat usein matkana. Matkan aikana voi tapahtua paljon, ja työ voi herättää monenlaisia tunteita. Kaikissa vastauksissa tuli esille se, että työ saattaa matkan varrella muuttaa muotoaan ja elää, eikä aina osata sanoa, että mikä on mihinkin ratkaisuun vaikuttanut. Kuvataideopettaja 2 kertoo, että luova prosessi on hänelle leikkiä.

Niin ja sitä sanotaankin että ku näkee tavallaan kättesä jäljen, että kun tekee... ompelu, ompeluhommissa jossa mää esimerkiks teen nuita... esiintymisasuja lapselle niin niin niissä tulee jotenkin niin ku semmonen että ja seki on prosessi ja se on aika pitkä prosessi esimerkiks ku me yhtä puhkua tehään ja se elää ja muuttuu siinä matkan varrella ja välillä sitten on lopputulokseen tyytyväinen ja välillä ei ehkä saa sitä kaikkea mitä haluaa mutta että, ja kyllä, niin. (Lo1)

Vaan niinku tavallaan että siinä niinku matkallakin oppii monemmoista asiaa -- (Lo2)

Eli mää tota leikin sillon ku mää maalaan. Ja siis, se lähtee jostain, sit mää oikeestaan oon aika avoin sitten niin kun sen jälkeen et sit se lähtee mua viemään, eli mää en sitte siinä tiää että kuka siinä milloinkin määrää mutta että,--. Mutta myöskin sitten silleen matkana että se saattaa muuttua siinä monta kertaa matkan varrella ja välillä tulee sit sellasia et ei tästä tuu yhtään mittään, että niinku nakkaan mäkeen koko roskan, ja sitte tota, sit se kuitenkin se josain vaiheessa asettuu uomiinsa -- (Ko2)

Joskus kesken prosessia voidaan huomata, että jotain täytyy muuttaa, että pääsee eteenpäin. Luova prosessi vaatii myös aikaa. Tyypillistä on myös, että se voi jäädä kesken pitkäksikin

aikaa. Prosessin aikana tulee myös arvioitua omaa toimintaa ja työtä, ja sen perusteella työn jatkaminen määräytyy tiettyyn suuntaan.

-- toteaa, että osa siitä toimii, osa siitä pitää niinko jalostaa vielä hienommaksi muuttaa jotain materiaaleja tai jotain niinko rakennetta siinä ja sitte työstää eteenpäin. (Ko1)

sitte tuota, tavallaan siihen prosessiin ku tarvis sitä aikaa että se idea lähtis kypsymään, mulla on siellä yks semmonen taulu, taulukehys odottamassa ja mää oon sen alottanutki mutta jotenki jotenkin siinä on nytten tökkiny sen idean kans. (Ko3)

tai sitte mulla on semmosia pohjia, mikkä on ollu mulla yli viis vuotta ja mää en oo vielä ratkassu niitä et miten mää vien ne loppuun... mut ne on niinkun olemassa ja ne niinkun oottaa sitä aikaansa. (Ko2)

4.3 Tunteet luovassa prosessissa

Luovan prosessin eri vaiheissa koetaan erilaisia tunteita. Päälimmäisenä tunteena haastateltavat mainitsivat myönteiset tunteet, joita prosessin aikana voi kokea. Varsinkin innostuminen otettiin esille.

Mä kyllä mää yritän siihen sisällyttää mahdollisimman paljon niinko positiivisia tunteita, sillä se on enemmän semmosta harrastehommaa kumminki itelle. (Ko1)

...no varmaan se innostuminen on siinä ninku tärkeintä siinä aluksi, ja sehän on ihan luonnollisestikki aika semmonen hyvä fiilis (Ko3)

Vaikka prosessin aikana pääosin koetaan myönteisiä tunteita, kuuluu siihen myös haastavat ja ahdistavatkin tunteet. Ahdistusta aiheuttavat haastateltavien mukaan aikarajat tai se, että työ ei onnistu halutulla tavalla, ja tulee eteen jokin este tai haaste. Joskus haasteiden edessä turhautuminen voi ottaa vallan, ja luovuttaminenkin käy mielessä.

Ja öö oon ite huomannu että dedlainit (deadlinet) on semmosia että että kyllä se jossain vaiheessa niinko ahistaa mutta ilman sitä dedlainia taas niin sitä ei saa varmaa koskaan valmiiksi. (Ko1)

kyllähän sitä kokee sitten niinku tehdessä ni ku semmosta pientä ahistusta ja että jos ei kaikki onnistukkaa ihan niinku ite aatteli, pientä semmosta tuskasta fiilistä mutta, mutta mutta kyllä se positiivinen fiilis on se tärkein juttu siinä. (Ko1)

välillä tulee sit sellasia et ei tästä tuu yhtään mittään, että niinku nakkaan mäkeen koko roskan (Ko2)

Onnistumisen tunne prosessin aikana on oleellinen tunne luovassa prosessissa.

Ja sitte siellä matkan aikana ne tuuletukset että jes nyt se on totta ja mää ajattelin ensin että ei tästä tuu mitään, mutta nyt yhtäkkiä ne palaset onki tässä kaikki mulla. Ihan hanskassa. (Lo2)

Kuvataideopettaja 2 näki tunteiden olevan yksi taidekasvatuksen tehtävä. Hän otti esille myös sen näkökulman, että oman tuotoksen esille tuominen, näkyväksi tuleminen, voi olla myös pelottavaa. Tuotos on alttiina arvostelulle, ja näin ollen myös sen tekijä asettaa itsensä sille alttiiksi.

No, innostus, hämmennys, sit saattaa tietenkun niinkun turhautuneisuus, kiukku.. eli tavallaan mun mielestä siinä päästään niinkun siihen ytimeen missä taidekasvatuksessa on kyse ylipääntään eli tunteista. (Ko2)

Eli tota sekin että, et uskaltaa jonkunnäköisen jäljen jättää, koska aina kun jättää jäljen niin asettaa itensä alttiiksi tämmöselle arvostelulle ja se on, se voi olla pelottavaa. (Ko2)

4.4 Tärkeimmät asiat luovassa prosessissa

Neljäs kuvauskategoria muodostui siitä, miten tärkeänä asiana haastateltavat kokevat luovan prosessin elämässään. Haastateltavat myös erittelivät sitä, mikä luovassa prosessissa on kaikkein tärkeintä. Yksiselitteinen käsitys oli, että luova prosessi on todella tärkeä kaikkien elämässä. "Matkan teko", eli luovan prosessin aikana työskentely koettiin tärkeimpänä. Kuvataideopettajat kuvailivat hieman tarkemmin sitä, miksi luova prosessi on juuri heidän elämässään tärkeä asia. Luova prosessi on heille luonnollinen ja tärkeä osa elämää, ja he kokevat, että ilman sitä heidän elämästään puuttuisi jotain.

Kyllä mä sen aika korkeelle arvottaisin, öö, ilman sitä luovuutta niin ois jotenki aika paljo harmaampaa, jotenki tylsempää itelle. -- mä koen sen kyllä niin paljo hauskempana vaihtoehtona että, että että, mä koen että mä voin paremmin jos mä saan tehdä jotaki tommosta, välillä jotaki vähä erilaista. (Ko1)

Tärkeehän se on. Tosi, tosi tärkeä (Ko2)

No onhan se huikea, huikean tärkeä. (Lo1)

Kuvataideopettaja 2 kuvailee sitä, miten prosessin tuotos on toissijainen, ja oppilaan tekemä matka ja näkyväksi tuleminen on tärkeintä.

niin mulle on niinkun jotenkin siis tavallaan se tuotos on nimenomaan toissijainen, vaan sen niinkun oppilaan, siis se matka ja tavallaan se, et et se niinkun jotenkin uskaltaa tulla näkyväksi, niin se on niinkun se tärkein siinä. (Ko2)

Kuvataideopettaja 3 pitää tärkeimpänä asiana sitä, että "lamppu syttyy pään päällä", eli luova prosessi ylipäättään syntyy ja saa jonkun alkusysäyksen. Se on jo vaatinut ajatustyötä ja innostumista, perehtymistä ja avoimuutta uusille ideoille. Myös muut prosessin vaiheet ovat tärkeitä omalla tavallaan.

... mä oon sitä mieltä että, että tuota jo se ajatus siitä uudesta jutusta vaikka ei oo mittään vaikka ei oo mittään tehny niin se on jo tosi hienoa että on oivaltanu niin mun mielestä se on semmonen tosi tärkeä. Ja sitte se itse tekeminen... on tärkeää. Mutta sitte, tottakai se lopputulos on sitte aina palkitseva jos se onnistuu ja muuta mutta mä en koe kuitenkaan että se olis se tärkeä, että ehkä kaikista tärkein on mun mielestä kuitenkin se että se lamppu syttyy siellä pään päällä, jostaki innostuu. (Ko3)

Luokanopettaja 1 oikein erikseen mainitsee, ettei prosessin tuotos ole se tärkein asia luovassa prosessissa. Hän puhui asiasta lasten näkökulmasta. Tämä näkökulma vaikuttaa siihen, miten hän arvioi lapsen toimintaa luovissa tehtävissä kuten kuvataiteen tunneilla työkennellessä.

Eikä se sitte välttis oo aina se tuotos mitä hän on tehny vaan just se iten hän on tehny, ja päässy ja prosessoinu sitä hommaa. Et seki on niinku tosi tärkeä. (Lo1)

Kuvataideopettaja 1 pitää luovuutta itseisarvona, ja harmittelee sitä, miten vähän sitä arvostetaan yhteiskunnassa. Kuvataideopettaja 3 taas näkee luovan toiminnan myös siten, että joskus voi antaa itselleen ja oppilailleen luvan siihen, että idea ei välttämättä ole kaikkein erikoisin ja luovin. Aina ei tarvitse saada “kuningasideaa”.

...sitte taas jos joltain päättäjiltä kysyy niin ei sitä (luovuutta) välttämättä arvosteta. Et et... et enemmän se, niin... se on harmillista et se nähdään sillain välineenä eikä niinku itessään arvokkaana. (Ko1)

...ko sitä ei voi kuitenkaan pakottaa että mutta sitte kuitenkin sitä että että aina ei tarvi olla niin kuningasidea että joskus on ihan hyvä vaan että teet mitä sulla tulee.. (Ko3)

4.5 Luovaa prosessia tukevat ja rajoittavat tekijät

Viides kuvauskategoria muodostuu kahteen alakategoriaan: haastateltavien käsityksiin siitä, mitkä asiat tukevat ja mitkä rajoittavat luovaa prosessia. Luovuudelle voidaan antaa tilaa, tai sitä voidaan rajoittaa.

Luovaa prosessia tukevat työtavat. Luokanopettajat ajattelevat, että lasten kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen on tärkeää luovan prosessin kannalta. Luovuudelle täytyy antaa tilaa ja mahdollisuus. Se tarkoittaa käytännössä sitä, ettei lapsen ehdotuksia sivuuteta. Tällöin lapsi uskaltaa myöhemminkin ajatella itse ja tuoda ideoitaan rohkeasti esille. Dialogi on heidän mielestään syytä pitää avoimena. He kuuntelevat herkällä korvalla lasten ideoita ja antavat lasten vaikuttaa oppimissisältöihin. Näin toimien lapset myös oppivat huomaamaan, miten he itse parhaiten oppivat ja työskentelevät. Opettaja voi tukea luovuutta olemalla kannustava ja toimimalla sensitiivisesti.

...että jotenki mä nään että jos puhutaan ihan kasvatustieteen termeillä että semmonen dialogi on niinku mun mielestä semmonen aika tärkeä siinä, tai siis on niinku tosiki tärkeä siinä luovuuden jutussa että aina aidosti kuunellaan ja sitte tulee myöskin se tunne että sää oot tullu kuulluksi eikä vaan sitte että opettaja on nyttehny sen suunnitelman ja on sillain että on sulla kyllä hyvä idea tuo mutta katotaan sitä sitte joskus että nyt mennään näin ku mä oon tän aatellu. (Lo1)

...mää niinku ajattelen että tässä mejjän luokassa aika semmonen keskusteleva ote ja tyyli tehä hommia ja sitten niinku oikiasti että että niinku joku jonku aihe tai nousee yleensä oppilaista, ja sitte tavallaan seki että he on tottunu siihen että että he niinku saa vaikuttaa, että niinku heijän ideat ja ajatukset niin ne oikeesti voi itse niinku havaita et se on jossain vaiheessa vaikuttanu siihen miten me edetään. --Että sallitaanko se hänen näkemyksensä jos se on mahdollista toteuttaa vai pitääks mennä just niinku mää ajattelen? (Lo2)

Lapsi on niin kauheen haavoittuvainen, niinkun tietenkkin me kaikki mut tavallaan et onko sitä kannustettu, onko sitä rohkastu vai mikä se on.. tavallaan ne perheessä esimerkiks ja miten siellä ylipäätään kohdellaan toisia, mun mielestä se lähtee jotenkin sieltä asti. (Ko2)

Myös tehtävänannolla on merkitystä luovan prosessin toteutumisen kannalta. Kuvataideopettajat ajattelevat, että tehtävänantoon olisi hyvä liittyä jotain lasten elämismailmasta. Myös jonkin uusi elementti, kuten materiaali tai tekniikka, voi tukea luovuutta. Monipuolisuus on tärkeää; mikään tehtävänanto ei toimi innostuksen lähteenä jokaiselle oppilaalle. Kuvataideopettaja 2 puhuu luovasta prosessista kuvataideopetuksen kannalta.

...mun mielestä on niinkun hyvä tehdä erilaisia tehtäviä. Et mää huomaan siis sen että niinku tai tai jotenki niinkun mun, mun mielestä jos ottaa vaan huomioon sen luovuuden, niin sitte ottaa huomioon vain sen pienen osan niistä ketkä on silleen niinkun taiteellisesti tai jotenkin niinku visuaalisesti motivoituneita, nehän siitä ammentaa tosi paljon, mut sitte jotenki koska on niitäki jotka ei välttämättä niin syty tai kelle tää ei oo ollu lempiaine tai muuta niin välillä pitää ajatella asioita niitten kantilta ja tehdä myöskin sellaisia tehtäviä, joissa niille on enemmän. -- jotenkin kun suunnittelee tehtäviäki, nii ois se että ne jollain tavalla sivuais niitten oppilaitten omaa elämismailmaa, että ne ei jäis irrallisiksi (Ko2)

Myös opettajan omalla innostumisella on merkitystä luovan prosessin käynnistymisen kannalta. Innostunut ja kannustava opettaja luo luovuudelle otollisen ilmapiirin. Luokanopettaja 2 korostaa yhdessä tekemistä.

... että mejjän niinku työssä se juju on niinku että sun pitäis saaha ensin ittes innostuun ja sitte tähän se niinku lähtee tavallaan se niinku se innostuminen ja se tila ja aika niin antaa niinku sille luovuudelle sitte sen... (Lo1)

...tavallaan jotenkin semmoen niinkun et se ilmapiirikin olis semmonen niinkun mille tahansa luovalle prosessille että se niinkun antaa tilaa ja niinkun tavallaan kannustaa siihen että hei, nyt me ollan yhdessä täällä oppimassa ja tekemässä ja keksimässä että silleen eikä silleen tosiaan että mulla on joku valmis jääkarhu mietittynä mielessä ja sitte mää vaan puksutan sen vaan ja niin. Kaikki tekee samanlaisia. (lo2)

... sitte sitä pitää vaan jotenki, jotenki vaan tehdä se tarpeeks mielenkiintoseksi että tavallaan mää ainaki näin opettajana ite että jos mää itekki siitä kiinnostun, kiinnostun ja innostun niin se toimii oppilailleki, suurimmalle osalle. (Ko3)

Luovaa prosessia rajoittavat työtavat. Luovaa prosessia eniten haittaava ja rajoittava tekijä oli kaikkien haastateltavien mielestä kiire. Useimmat mainitsivat heti sen jälkeen myös kieltämisen ja rajoittamisen. Liian suuret ryhmäkoot haittaavat myös opetuksen laatua, mikä saattaa vaarantaa luovan prosessin. Koulumaailmaa kuvailtiin kiireiseksi ja hektiseksi, ja pysähtymistä, hiljaisuutta ja rauhallisuutta kaivattaisiin lisää. Luokanopettaja 2 heittäkin kysymyksen, että onko meillä oikeasti kiire, vai teemmekö sen vahingossa itse.

...että kiire sitä ainaki syö. Eli et pitäs olla aikaa niinku ittelle silleen hetkeksi pysähtyä. Ja jotenki..et kaiken niinku jotenki sen arkihulinan ympärillä siis ei siinä niinkun ei siinä jää aikaa semmoselle et pittää olla se oma tietty hiljaisuus ensin. (Ko2)

No, no varmaan just kiire, ajanpuute voi häiritä...(Ko3)

...on aika isoja ne ryhmäkoot, ainakin mitä mää oon opettanu niin on ollu, neljääkymmentä viittäkin saattanu olla, et tota se on ihan älytöntä, et et se on, mmm.. (Ko2)

Liian tiukat normit tai rajoittavat ohjeet nähtiin myös luovaa prosessia rajoittaviksi tekijöiksi. Jonkinlaiset rajat antavat raamit, minkä sisällä voi toteuttaa omaa luovuuttaan, ja hyvästä ohjeistuksesta voi saada hyvän sysäyksen luovalle prosessille. Toisaalta myös liika vapaus nähtiin huonona asiana.

Kyllä mää sanosin että semmonen kieltäminen tai semmonen että jos niinku sanotaan että sen taiteen pitäs tai sen tekemisen pitää olla tietynlaista, niin ku että jos sitä rajotetaan, niin niin se on kyllä semmonen mikä ei oo ollenkaan hyvä juttu kuvataiteessa tai oikeestaan mun mielestä missään... -- Niin, toisaalta oon sitte huomannu sen, että jos on liian vapaa aihe, niin sekään ei oo sitte hyvä, ei osata tarttua sitten mihinkään ja se menee riehumiseksi se homma. (Ko1)

...että tavallaan sen kyllä aika helposti se voi tappaakkin sen luovuuden ja sen luovan prosessin jo sillä, että sille tekee jotenki liian tiukat ne tavallaan ne reuna, karsinan siihen, että tässä se pitäs nyt tapahtua... --jos liian mun mielestä jos liian valmiiksi pureskellaan silleen mitä tahansa asiaa koulussa, (Lo2)

Luokanopettaja 1 ottaa esille myös mallitöiden mahdollisen rajoittavan vaikutuksen luovaan prosessiin. Luovan prosessin kannalta on tärkeää, että lapsella on selkeä visio ja mo-

tivaatio työskennellä. Valmiiseen malliin pyrkiminen saattaa aiheuttaa lapselle suorituspainetta, eikä valmiiksi tarjotuille aihe välttämättä edes kiinnosta.

Niin et jos sää annat lapselle sen valmiin malli minkälainen siitä pitäis tulla niin sehän on jo asettaa jollakin sen riman jo että mä en pysty tohon niin sittehän se tulee justinsa että no miks mä ees yrittäisin, että eihän se onnistu kuitenkaan. --Niinku ajattelee itseäki aikuisena että jos mulle sanotaan että nyt on tällainen määräys, täytyy tehdä näin niin sehän jo asettaa mulle tietyt että häh, miks mun pitää tehdä, jos mä en nää ite siinä mitään järkeä. Vaan miten se niinku oppilaillekin tuodaan se asia, jos siellä on joku juttu, mitä me halutaan että he niinku esimerkiksi kaikki tekee... (Lo1)

Et et.. niin, ihmettelen kyllä semmosia ratkasuja, että että kopioidaan vaan jotain, että ei se oo niinku sen oppimisen kannalta mitenkään hyvä juttu (Ko1)

4.6 Luova prosessi oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessina

Kuudes kuvauskategoria muodostuu sen perusteella, miten haastateltavat kuvailevat luovaa prosessia ongelmanratkaisuprosessina. Jaoin tämän luvun kahteen alakategoriaan: tavoitteet luovalle prosessille ja luova prosessi ongelmanratkaisuna. Kaikki haastateltavat pitivät luovaa prosessia jollain lailla tavoitteellisena toimintana. Lisäksi kaikkien mielestä luovan prosessin aikana voi oppia jotain uutta maailmasta tai itsestään.

Tavoitteet luovalle prosessille. Kuten kaikilla oppimisprosesseilla, luovalla prosessilla koettiin olevan jonkinlainen kiintopiste tulevaisuudessa. Kaikki prosessit eivät välttämättä ole vielä päättäneet, ja jotkut prosessit saavuttavat loppunsa jo hyvin pian idean syntymisestä. Luova prosessi vaatii myös motivaatiota. Toisaalta kuvataideopettaja 3 mainitsee, että joskus on mukava vain tehdä ilman tarkkaa tavoitetta.

...mutta mutta ylipäättään jos joku haluaa tehdä jotain niin pitää löytää se semmonen että minä takia ja mitä sää siitä haluat sanoa et et.. (Ko1)

Ja sitte tavallaan että onko siinä jotaki tavoitteita itellä mukana eli se riippuu ihan siitä sitte se prosessin käynnistyminen että jos on jotaki että, että tuota, että tähtää johonkin että haluaa jotaki tietynlaista saaha aikaseksi -- ...että ku joskus voi olla ihan mukava tehdä ilman tavoitetta että vaan niinku yksinkertaisesti niinku tehdä sitä. Ja siitä voi syntyä sitte jotaki tosi mukavaa ja itelle tulla hyvä fiilis. (Ko3)

Kuvataideopettaja 2:n mielestä tärkein tavoite luovassa prosessissa on tulla näkyväksi.

Siis se matka ja tavallaan se, et et se niinkun jotenkin uskaltaa tulla näkyväksi, niin se on niinkun se tärkein siinä. (Ko2)

Luova prosessi oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessina. Luovan prosessin aikana tutustutaan johonkin uuteen asiaan, ja prosessin aikana kohtaa myös ongelmia. Ongelma voi olla esimerkiksi jonkun uuden tekniikan soveltaminen tai aiheen työstämisessä eteen tulevat hankaluudet tai ristiriidat. Prosessinomainen työskentely opettaa myös pitkäjänteisyyttä ja joustavuutta.

Ja sehän on niinku semmonen luova uus prosessi missä käsitellään jotain uutta, tehään jotain uusia materiaalihommia tai jotain mitä ikinä, niin niin sehän on oppimisprosessi. Ko1)

Tosiaanki että sitä se on, ongelmanratkasua just parhaimmillaan. Että joutuu ettiin sitte toiset keinot jos ei vaikka pysty johonki, kokee että mää en nyt pystykkään tätä maalaamaan tällä tavalla että miten mää tämän saman asian vois in sitte ilimaista jotenki toisella, että mää vois in kiertää sen ongelman jotenki. -- että varmaan sitä ongelmanratkasua, sitte semmosta joustavuutta, sit siinä oppii hyväksymään ehkä niitä että aina ei ehkä pääse sinne mihin haluaa ja, ja tuota... no siinä voi oppia uusia tapoja myös, ilm.. uusia niinku tekniikoitaki vaikka esimerkiksi että miten sitä sivellintä vois toisella tavalla käyttää, voi oppia jotaki sellasia ja -- ...ko sitä joutuu prosessoimaan siinä koko ajan ja jos haluaa päästä pintaa syvemmälle nii... joo. (Ko3)

Luovan prosessin aikana voi ongelmanratkaisutaitojen lisäksi oppia esimerkiksi sosiaalisuutta, oman toiminnan ohjausta, tunnetaitoja ja uusia tekniikoita. Prosessin aikana oppii tuntemaan myös itseään ja omaa oppimistaan.

Oppiiko ne pitkäjänteisyyttä vai oppiiko ne sitä suunnittelua vai oppiiko ne sitä kanssakäymistä vai oppiiko ne jotain vai onko se se aika, että viistoista minuuttia kaikille ja se on oltava pulkassa. Joskushan se voi tietenki olla vaikka seki. (Lo2)

--onhan se semmosta omaehtosta, kokeilevaa, hyvinki epämääräistä voi olla mutta kyllä siinä oppii, jos ei muusta niin ainaki itestä sitte...(Ko1)

5 TULOKSET

Aineiston analyysissä syntyneet kuvauskategoriat ovat itsessään tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Tutkimusaineistoni vastasi siis hyvin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli millaisia käsityksiä kuvataideopettajilla ja luokanopettajilla on luovasta prosessista. Toinen tutkimuskysymykseni luovan prosessin merkityksestä kasvatustyössä oli hieman haastavampi, mutta siihenkin on löydettävissä vastauksia. Haastateltavat eivät suoraan puhuneet siitä, mitä luova prosessi merkitsee kasvatustyössä, mutta he puhuivat useaan otteeseen siitä, miten ja miksi luova prosessi otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Esiin nousi myös tärkeänä asiana se, mitä kaikkea luovan prosessin aikana voi oppia.

Kuvataideopettajien käsitykset vastasivat pitkälti toisiaan, ja luokanopettajien käsitykset toisiaan, mutta joitakin eroja oli havaittavissa ammattikuntien kesken. Eroja ei ole mielestäni syytä sen tarkemmin tarkastella, mutta mainitsen asiasta, jos esimerkiksi jokin käsitys kuuluu vain luokanopettajille. Seuraavaksi esittelen tiivistetysti tulokset kumpaankin tutkimuskysymykseen.

5.1 Millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja kuvataideopettajilla on luovasta prosessista?

Luokanopettajat käsittelivät luovaa prosessia vahvasti lasten näkökulmasta, ja puhuivat siitä, kuinka se voidaan kokea yhteisenä luovana prosessina. Osallisuus ja kuulluksi ja nähdyksi tuleminen ovat olennainen osa luokanopettajien käsitystä luovasta prosessista. Heidän käsityksensä mukaan luova prosessi toteutuu parhaiten turvallisessa, rauhallisessa eli kiireettömässä, ja osallistavassa ilmapiirissä, jossa lapsilla on mahdollisuus tehdä omia ratkaisuja. Aikuisten ja lasten välisellä dialogilla on suuri merkitys luovuudelle tilaa antavan ilmapiirin rakentamisessa.

Luokanopettajien käsityksiin liittyivät myös heidän omat kokemuksensa luovasta prosessista. Kummatkin luokanopettajat tuntevat kokevansa luovan prosessin parhaiten jossain harrastuksessa, jossa saa tehdä käsin jotain. Käsillä tekeminen nousi esille usein. Luovia

harrastuksia olivat esimerkiksi tanssi ja käsityöt. Prosessin itsessään he kokevat hyvin palkitsevana.

Kuvataideopettajilla on henkilökohtainen suhde luovaan prosessiin, joten heidän käsityksensä pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa sekä aiemmin opiskeltuihin asioihin. Heidän käsityksensä mukaan luovaan prosessiin kuuluu eri vaiheita. Luova prosessi alkaa ideasta, jonka pohjalta sitä aletaan työstää. Luovan prosessin aikana tapahtuu monenlaisia asioita, se voi olla hapuilua, kokeilua, tuskaista ja palkitsevaa, ja parhaimmillaan se voi tarjota flow-tilan.

Kaikki haastateltavat puhuivat siitä, miten luovuus ja luovan prosessin kokeminen ovat hyvin yksilöllistä. Ensinnäkin ikä tuntui olevan merkittävä tekijä siinä, millaisena luova prosessi koetaan. Haastateltavien mukaan pienempien lasten työskentelyn pääpaino on tekemisessä ja kokemisessa, ja vasta vanhemmiten päästään syvällisempään luovaan prosessiin. Yleinen käsitys oli myös se, että jotkut ihmiset ovat luovempia kuin toiset. Luovan prosessin sosiaalinen aspekti tuli esille varsinkin luokanopettajien vastauksissa: he puhuivat yhteisestä luovasta prosessista. Kuvataideopettajien käsityksessä sosiaalinen puoli tuli esille siten, että luovasta prosessista voi keskustella muiden kanssa.

Luovaa prosessia kuvattiin usein sanalla matka. Sen katsotaan alkavan ideasta tai inspiraatiosta, jatkuvan työskentelynä. Matkan aikana voidaan kohdata ongelmia, joita joutuu selvittämään. Huomionarvoista on se, ettei kukaan haastateltavista puhunut hautomisen vaiheesta suoraan. Kuvataideopettajat tosin kertoivat projekteista, jotka ovat edelleen kesken, eli voidaan olettaa hautomisen vaiheen jääneen päälle. Varsinkin lasten luovan prosessin nähtiin olevan juuri sitä käsillä tekemistä, ja tekemisen kautta oivaltamista ja oppimista.

Haastateltavat liittivät luovaan prosessiin pääosin myönteisiä tunteita: innostumista, iloa ja riemua. Onnistumisen ilo syntyy siitä, kun on päästy jonkin vaikean vaiheen ohi. Lukemani teorian perusteella voin päätellä, että tällöin kyse on oivaltamisen vaiheesta; hautomisen raskas vaihe jää taakse, ja työskentely sujuu. Jokaisen haastateltavan mielestä luova prosessi on myös oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessi. Käsitys luovasta prosessista ongelmanratkaisuprosessina liittyy kuitenkin enemmän seuraavaan tutkimuskysymykseen, joten avaam sitä lisää seuraavassa alaluvussa.

5.2 Millaisia merkityksiä luovalla prosessilla on kasvatustyössä?

Kasvatustyön kannalta merkittävää on haastateltavien käsitykset luovasta prosessista oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessina. Heidän mukaansa luovan prosessin aikana voi oppia mm. uusia tekniikoita, jonkin teeman sisältöjä ja ennen kaikkea sen aikana oppii paljon itsestään. Luovan prosessin aikana voi oppia myös luovia ongelmanratkaisutaitoja. Luova ongelmanratkaisu on työelämässä arvostettu ja elämässä pärjäämisen kannalta tärkeä taito.

Opettaja voi tukea lasten luovaa prosessia esimerkiksi antamalla lasten osallistua suunnitteluun, antamalla aikaa prosessille ja luomalla avoimen dialogin ja turvallisen oppimisympäristön. Työrauhan ylläpitäminen nähtiin myös yhtenä luovuutta tukevana seikkana, sillä työskentely vaatii omaa rauhaa. Kasvatustyön kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on suunniteltava tehtävänantonsa siten, että lapsilla on siinä liikkumavaraa. Liian suuri vapaus ei kuitenkaan ollut haastateltavien mielestä hyvä ratkaisu, sillä silloin tekemiseltä puuttuu tavoite.

Eniten luovaa prosessia rajoittavat haastateltavien mielestä kiire, kieltäminen ja liian tiukat rajat ja ohjeet. Tiukat määräykset aiheuttavat useissa aikuisillakin voimakkaan vastareaktion, joten miten lapset pystyisivät motivoitumaan samassa tilanteissa? Luova prosessi vaatii myös aikaa. Tämä tutkimustulos on merkittävä kasvatuksen kannalta: se oikeastaan vihjaa hyvin suoraan, että opettaja voi omalla toiminnallaan estää luovan prosessin toteutumista. Lisäksi se laittaa myös pohtimaan sitä, että annetaanko koulussa tarpeeksi aikaa erilaisille tehtäville.

Tärkeä näkökulma kasvatuksessa on myös tunnekasvatus. Luovan prosessin aikana ollaan tekemisissä oman itsen kanssa. Produktissa näkyy jokaisen yksilöllinen ilmaisu. Luovien prosessien äärellä on oiva paikka harjoitella tunnetaitoja, mikä onkin ajankohtainen aihe uuteen opetussuunnitelmaan siirryttäessä. Opettajalle paras hetki on se, kun lapsi onnistuu löytämään luovasta prosessistaan jotakin itselleen tärkeää tai omaa. On hyvä muistaa, että tuottaessaan jonkin luovan produktin lapsi altistaa myös itsensä arvostelulle.

Loppuun asti tekeminen on myös luovan prosessin valossa tärkeä asia. Produktin tuottaminen on palkitsevaa, varsinkin silloin, kun se on omasta mielestä onnistunut. Kasvatuksen näkökulmasta kyse on periaatteesta: töitä ei ole tapana jättää kesken.

6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimusaiheen valinta sisältää monia eettisiä valintoja. Tutkija pohtii, onko aihe ajan ja vaivan arvoisen, eli kannattaako aihetta tutkia. Täytyy pohtia, onko valitsemissa ulkoisissa olosuhteissa ylipäättään mahdollista toteuttaa tutkimusta, ja onko tutkimus yhteiskunnallisesti tärkeä ja aiheellinen. Myös taustatietojen pohtiminen on oleellista, eli tutkijan tulee pohtia, onko hänellä riittävä pohjatieto tehdä tietyn tyyppinen tutkimus. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 54-55.) Minä olen tehnyt kandintutkielmani jo samasta aiheesta, joten koen, että minulla on tarpeeksi taustatietoa ja kokemusta tutkimusaiheestani. Lisäksi henkilökohtaiset syyt motivoivat tutkimuksen tekoon: haluan saada perusteluja luovan prosessin tärkeydelle kasvatuksessa.

Eettisten kysymysten määrittelyä voidaan kutsua myös eettiseksi analyysiksi, jossa voidaan erottaa viisi elementtiä, joiden tarkastelu antaa päätöstä tekeväälle mahdollisimman kattavan kuvan valintatilanteista. Ensimmäinen elementti on Henriikka Clarkeburnin ja Arto Mustajoen mukaan kyky nähdä eettiset kysymykset, eli eettisen kysymyksen tunnistaminen. Jos eettisiä kysymyksiä ei tiedosteta, niihin on mahdotonta tietoisesti vastata. Tämä kyky on opittavissa, mutta se ei välttämättä kehity itsestään muiden opintojen myötä tai iän karttuessa. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 28.)

Tutkijan oma subjektiivisuus, aiemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat tahtomattaankin tutkimiseen. Tämän takia on paras tiedostaa omat lähtökohdat, tunnustaa se, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäkäinen ja Saari, 1994, 122.) Jo tutkimuksen aihetta valitessani tiedostin itsessäni asenteita, jotka varmasti vaikuttavat esimerkiksi haastattelun vuorovaikutuksen laatuun. Esimerkiksi pelkäsin eniten sitä, että antaisin liian jyrkän kuvan siitä, miten suhtaudun esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa käytettäviin malleihin tai hehkuttaisin luovuuden tärkeyttä liikaa.

Toinen askel eettisessä analyysissä on asianosaisten tunnistaminen. Heitä ovat kaikki ne, joihin päätös mahdollisesti vaikuttaa, tai jotka voivat vaikuttaa päätökseen. On oleellista päättää, kellä on oikeus tulla huomioiduksi, ja ovatko kaikki asianosaiset tasavertaisessa asemassa. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 30-31.) Tämän tutkimuksen asianosaisia ovat minun lisäksi haastattelemani kolme kuvataideopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Pidän

myös ohjaajaani ja graduryhmääni osallisina, sillä heillä on ollut merkitystä tutkimuksen etenemisen ja jopa sisällön kannalta.

Kolmas vaihe on tunnistaa eettiset oikeudet ja velvollisuudet. Tutkijalla on turvanaan tiettyjä laillisia ja moraalisia oikeuksia sekä erilaisia velvollisuuksia. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 31.) Minun tapauksessani tämä kohta on melko selkeä: tutkimukseni tulee olemaan avointa, ja jälkepäin luettavissa Oulun yliopiston julkaisuarkistossa Jultikassa. Minulla on velvollisuus huolehtia myös haastattelemieni ihmisen anonymiteetista. Anonymiteetti on myös haastateltavien oikeus. Tutkimuksestani ei paljastu heidän nimensä, työpaikkansa tai edes sukupuolensa. Näin ei pystytä päättämään, ketä haastattelemani ihmiset ovat.

Neljäs vaihe on vaihtoehtojen ja niiden tuottamusten tunnistaminen. Tietyn päätöksen vaihtoehdot on tunnistettava, mikä on haastavaa, sillä eettisiin kysymyksiin on usein erilaisia vaihtoehtoja, eikä yksikään niistä ole yksiselitteisesti oikea. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 32.) Yksi tutkimukseni eettisistä kysymyksistä koski haastateltavien valintaa, ja sitä, missä suhteessa haastattelen luokanopettajia ja kuvataideopettajia. Kuvataideopettajia on yksi enemmän, mutta mielestäni laatu on tärkeämpää kuin määrä. Mikäli haastattelemltani luokanopettajilta ei olisi saanut niin kattavia vastauksia, olisin ehkä päätynyt haastattelemaan vielä yhtä luokanopettajaa. Olen kuitenkin tyytyväinen aineistoon, jonka sain tällä kokoonpanolla.

Käsitykset ovat mielenkiintoisia, mutta toisaalta ongelmallisia tutkimuskohteita. Niiden pohjalta ei voi koskaan tehdä yleistyksiä, ja aina on olemassa virhetulkinnan vaara. Antoisinta on ollut huomata se, miten eri taustoista olevien ihmisten käsitykset luovasta prosessista sivuavat, tukevat ja muistuttavat toisiaan, myös omaa käsitystäni. Haastattelukysymyksiä laatiessani otin huomioon sen, etten kysy sellaisia kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei. En mielestäni myöskään vihjaillut tai johdatellut kysymyksilläni. Kaikissa haastatteluissa käytin samaa haastattelurunkoa, mutta joskus esitin kysymykset erissä järjestyksessä. Joskus haastattelu alkoi muistuttaa syvähaastattelua, sillä haastateltavat puhuivat myös vähän kysymykseni ohi.

Viides vaihe eettisessä analyysissä on päätöksentekijän oman aseman huomioonottaminen. Päätöksentekijän tulee pohtia omia vaikuttimiaan kokemuksiin ja arvojaan, jotka mahdollisesti vaikuttavat päätöksentekoprosessiin. Päätöksentekijä on myös tavallinen ihminen, joka on normaalien psykologisten taipumusten alainen. (Clarkeburn & Mustajoki, 2007,

32.) Kuten aiemmin mainitsin, tiedostin ennen tutkimuksen aloittamista omia asenteitani, jotka liittyvät luovana prosessiin varsinkin koulukontekstissa. Tutkimusaihe on lähellä sydäntäni, mikä on varmasti vaikuttanut esimerkiksi analyysin muodostusta: aineistosta nostamani kuvauskategoriat ovat omasta mielestäni oleellisimpia. Voi olla, että eri tutkija saisi aikaan erilaiset tulokset samasta aineistosta.

Tutkimuksen validiteetti ilmaisee sen, miten hyvin valittu metodi mittaa juuri tutkittavan ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetti on ratkaisevan tärkeä seikka, sillä validiteetin totaalinen puuttuminen tekee tutkimuksesta arvottoman. (Hiltunen, 2009, 2.) Fenomenografia on tutkimusmenetelmänä nimenomaan tarkoitettu käsitysten tutkimiseen, joten metodin valinta tutkimuskysymykseeni on hyvin luotettava ja sopiva. Teema-haastattelu taas on vain yksi mahdollinen haastattelunkeruumenetelmä.

7 POHDINTA

Koko pro gradu -työn tekoprosessin ajan olen silloin tällöin saanut perustella aihevalintaa erilaisille ihmisille. Tällöin olen aina joutunut perustelemaan myös itselleni, miksi halusin tutkia luokanopettajien ja kuvataideopettajien käsityksiä luovasta prosessista. Päällimmäinen tarkoitukseni on ollut selvittää itsellenikin se, miksi luova prosessin on olennainen osa taidekasvatusta ja elämää ylipäätään. En ole aiemmin osannut sanallistaa sitä, vaan mielipiteeni on perustunut lähinnä omiin tunteisiin. Toinen tutkimuskysymykseni muotoutui paljon myöhemmin, sillä halusin suunnata tutkimusta kasvatuksen kysymyksiin. Halusin tutkia, millaisia merkityksiä luokanopettajat ja kuvataideopettajat antoivat luovalle prosessille kasvatuksen näkökulmasta.

Nyt olen kerännyt melko kattavan teoriapohjan luovuudesta ja luovasta prosessista, sekä miettinyt omaa ihmiskäsitystäni peilaten sitä Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Olen oivaltanut, että luova prosessi vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti. Luova prosessi kokemuksena koskettaa ihmisen tajuntaa, sillä se on ennen kaikkea ajatusprosessi. Käsillä tekeminen tekee siitä vahvasti kehollista. Prosessin aikana ihminen myös kommunikoi ympäristön kanssa, ja saa siitä vaikutteita, joten voi sanoa, että luovassa prosessissa on mukana myös situationaalisuus. Luovuus on mielestäni osa ihmisenä olemista.

Olen mielestäni saanut tutkimuskysymyksiini kattavia vastauksia. Tulokset toimivat hyvin perusteluina sille, miksi luovuuden tukeminen opetuksessa on otettava huomioon. Vaikka tutkimustulokset ovatkin vain viiden luokanopettajan käsityksiä luovasta prosessista, voi se antaa viitteitä siitä, että ne vastaavat muidenkin opettajien käsityksiä. Varsinkin ne väittämät, joiden takana kaikki viisi seisovat, ovat luotettavimpia.

Antero Salmisen mukaan luovuus yhdistyy mitä erilaisimpiin ihmisten toimintoihin ja oppiainesisältöihin, minkä takia luovaa suoritusta ei tulisikaan liittää vain ilmaisullisiin ja tunnevaltaisiin oppisisältöihin, vaan myös älyllisiin, tiedollisiin ja käytännöllisiin toimintoihin. Salmisen mielestä mikä tahansa oppiaine kunnolla opeteltuna kehittää oppilaan luovuuden kokonaispotentiaalia. (Salminen, 2005, 189-190.) Salmisen käsityksen valossa on mielenkiintoista tutkia käsitystä siitä, että luova prosessi on oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessi. Vaikka luova prosessi voidaan nähdä ongelmanratkaisuprosessina, se on sitä

hieman eri tavoin kuin esimerkiksi matemaattinen ongelmanratkaisu. Olennaista on nähdä ero ongelman poistamisessa ja uuden luomisessa, sillä luomisen tehtävänä on tuottaa jotakin olevaksi (Sava, 2007, s. 32). Savan ajatus kiteyttää luovan prosessin tarkoituksen; sen avulla tuotetaan jotakin olevaksi. Koen, että olen itse tuntenut parhaimpia onnistumisen kokemuksia juuri silloin, kun olen saanut näkyväksi jotain sellaista itsestäni, joka on ollut siihen mennessä piilossa. Joskus olen itsekin yllätynyt lopputuloksesta, ja sen jälkeen nähnyt itsenikin aivan eri valossa.

Kasvatuksen kannalta mielenkiintoinen tutkimustulos on se, että haastateltavat pitivät luovaa prosessia tärkeänä osallisuuden ja dialogin takia. Lapset voivat keskustella prosessista keskenään sekä opettajan kanssa. Luokanopettajien vastauksissa osallisuus nähtiin tärkeänä siten, että lapset voivat halutessaan ehdottaa koko ryhmälle ideoita tekeillä oleviin tehtäviin tai projekteihin. Toisin sanoen lapsia kannustetaan jakamaan luovia ideoitaan kaikille. Yhteisöllisyys oli teema, jota en ollut osannut odottaa. Olen aina ajatellut luovan prosessin koskevan enemmän yksilöä ja lähtevän yksittäisen ihmisen tarpeista.

Tutkimusaineisto tarjoaa tietoa siitä, millaisessa ympäristössä sitten luova prosessi voi toteutua koulumaailmassa. Yksilöllinen opetus ja avoin ilmapiiri ovat hyvät työkalut luovuutta edistävään opetukseen. Olisi hyvä myös muista antaa palautetta myös työskentelystä ja ideasta, ei pelkästään lopputuloksesta. Kari Uusikylä on kirjoittanut, että koulussa pitäisi olla sellainen ilmapiiri, ettei ketään tuomita tai pilkata. Hänen mukaansa se voi olla emotionaalisesti pahempi asia kuin fyysinen rankaisu. Hänen mielestään aikuisen eettinen velvollisuus on estää emotionaalinen pahoinpitely. Luovan prosessin mahdollistamiseksi opettajan tulisi antaa lapselle yksilöllistä, itselleen sopivinta opetusta - niin erityislahjakkaiden, nopeiden, hitaiden ja oppimisvaikeuksista kärsivien. Lisäksi on muistettava, että luovuus kehittyy avoimessa ja luottavaisessa ilmapiirissä, ei pakon ja kurin avulla. On tärkeämpää pyrkiä luovaan prosessiin kuin vertailuun ja tuotosten arviointiin. (Uusikylä, 2012, s. 166, 169.) Tämä tutkimustulos luovuuden sallivasta ilmapiiristä on mielestäni tärkeä myös siitä syystä, että voisi olettaa turvallisessa oppimisympäristössä kaikenlaisen oppimisen sujuvan paremmin.

Luovassa prosessissa on kyse myös itsetuntemuksesta. Esimerkiksi kuvataideopettaja 1 nosti esille sen, että opettaja voi auttaa lasta kehittämään omaa tyyliään luovassa prosessissa. Prosessin aikana oppii tuntemaan omia toimintatapojaan ja löytämään uusia keinoja ilmaista itseään. Uusikylä kirjoittaa, että olisi tärkeää, että lapsi tunnistaisi omat kykynsä ja

uskaltaisi kehittää niitä. Kaikki eivät esimerkiksi ole kovin sosiaalisia, ja luokassakin pitäisi olla oikeus ajoittaiseen yksinäisyyteen, jos se on vapaaehtoista eikä johdu yhteisön torjunnasta. Aidot ihmissuhteet ovat nuoren onnellisen elämän perusta, ja jos muiden miellyttäminen on elämän tärkein tehtävä, on tukahdutettava oma luovuus ja riippumattomuus. (Uusikylä, 2012, s. 163.) Koulun kuvataidekasvatuksen kannalta voisi ajatella, että ihmisestä tulee taiteessa kuten muillakin alueilla luova vain, kun hän oppii tekemään jotain kunnolla ja kun hän haluaa tehdä sen vielä paremmin (Salminen, 2007, 185). Loppuun asti tekeminen ja kunnolla tekeminen ovat mielestäni arvostettavia asioita kasvatuksessa. Ne ovat sellaisia periaatteita, joita työelämässäkkin vaaditaan. Keskenpäiset asiat aiheuttavat ainakin itselleni epämääräistä ahdistusta ja odotuksen tunteen.

Omien havaintojeni perusteella väitän, että luovalle prosessille ei kuitenkaan aina löydy paikkaa koulumaailmasta. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa aihetta on sivuttu vain pikaisesti taide- ja taitoaineiden opinnoissa, mutta se ei ole varsinaisesti sisältynyt mihinkään opintojaksoon. Uusikylä näkee koulun pahimpana ongelmana suorituspsykosin, jossa oppilaan on jatkuvasti osoitettava omaa erinomaisuuttaan, eikä hän saa erehtyä. Psykosin vastakohta olisi Uusikylän mukaan oppimisorientaatio, jossa oppilas ymmärtää tehtäväkseen opiskella. Näin orientoituneena hänestä tulee yhä etevämpi ja valmiimpi opiskelmaan jotain uutta ja kiinnostavaa. (Uusikylä, 2012, s. 172.) Luovan prosessin aikana voi turvallisesti myös mokailla. Juuri tässä se eroaa esimerkiksi matematiikan tehtävistä: luovassa prosessissa ei välttämättä ole oikeita vastauksia, vaan uusia vastauksia. Haastateltavien mielestä luova prosessi on myös oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessi. Luovuutta vaativat tehtävät voisi ottaa vastaan sellaisella asenteella, että niitä voi harjoitella. Luovassa prosessissa ei ole suorituspainetta.

Ongelmallista on se, ettei luovan prosessin aikana opittuja asioita voi mitata eikä näyttää paperilla todeksi, kuten eräs haastateltavakin kertoi. Mielestäni olisi hyvä muistaa, ettei kaikkia kasvatuksen tuloksia näekään todistuksen numeroista. Kasvatuksessa tähdätään aina tulevaisuuteen. Opettajien pitäisi pystyä luottamaan siihen, että lapsen tasapainoisen kasvun ja terveen itsetunnon tukeminen on sijoitus tulevaisuuteen.

Aihe on haasteellinen myös siksi, että luovuus saattaa vaikuttaa ikään kuin taiteilijoiden tai luovien persoonien "yksityisomaisuudelta". Sekin on harmillista kuulla, jos joku toteaa, että minä en sitten ole ollenkaan luova, en ikinä keksi mitään. Olen tutkimukseni aikana pohtinut, että olisiko tämä asenne tulosta juuri sellaisesta kasvatuksesta, jossa luovuudelle

ei anneta ollenkaan tilaa eikä mahdollisuutta. Jos ihminen ei koskaan saa tilaisuutta kokeilla, tehdä ja epäonnistuaakin, ei hän silloin luultavasti uskokaan osaavansa.

Seuraavaksi olisi mielenkiintoista tutkia lasten kokemuksia luovasta prosessista. Tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi järjestämällä jonkin taiteellisen projektin, minkä aikana aineistoa voisi kerätä. Lapset eivät välttämättä osaa sanallistaa ja eritellä prosessin eri vaiheita, mutta tehdessään jotain luovaa, heiltä voisi saada arvokasta tietoa siitä, millaisena he kokevat luovan toiminnan. Tutkimalla lasten kokemuksia luovasta prosessista saataisiin mahdollisesti vahvistusta aikuisten käsityksille ja kokemuksille luovan prosessin tarpeellisuudesta koulussa.

Lähteet

- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessments Kill Student Creativity? *The Educational Forum, Volume 69*, s. 254-263. Lainattu 10.2.2016, saatavilla:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683512.pdf>
- Clarkeburn, H. ja Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino, Tampere.
- Gadamer, H-G. (1986). *Hermeneutiikka, ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitunut ja suomentanut Nikander, I. Kirjakassi Ky, Tampere.
- Hakala, J. T. (2002). *Luova prosessi tieteessä*. Tammer-Paino, Tampere.
- Hakala, J. T. (2013) *Luova laiskuus*. Gummerus Kustannus Oy, Jyväskylä.
- Heikkilä, J. (1984) *Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen*. Teoksessa Luovuuden ulottuvuudet, toim. Haavikko, R. & Ruth, J-E. (1984) Espoo: Armer-yhtymä Weiling+Göös kirjapaino.
- Hiltunen, L. (2009). *Validiteetti ja reliabiliteetti*. Jyväskylän yliopisto. Lainattu 19.4.2016, saatavilla:
http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ja_reliabiliteetti.pdf
- Huusko, M. ja Paloniemi, S. (2006) *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä*. Artikkelit Kasvatus-lehdestä 2/2006. (TARKISTA ulkoasu)
- Häyrynen, Y-P. (1994). *Luovuus yhteisössä ja arjessa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Inkeri Sava. (2007). *Katsomme - näemmekö? luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Ikäheimo, R. & Vaakkuri, K. (1997) *Luova äly, luovuuden monet kasvot*. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Joubert, M. (2001). *The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond*. In Craft, A., Jeffrey, B., and Leibling, M. (2001). *Creativity in Education* (s. 17-34). London: Continuum.

Järvilehto, T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systeemisen psykologian perusteet*.
Lainattu 18.4.2016, saatavilla:
http://www.academia.edu/5514622/Ihminen_ja_ihmisen_ymp%C3%A4rist%C3%B6._Systeemisen_psykologian_perusteet_koko_kirja_k%C3%A4sikirjoitus_

Kiviniemi, L., Koivisto, et. al. (toim.) (2012). *Kokemuksen tutkimus III*, Lapin yliopisto-kustannus, Rovaniemi.

Latomaa, T. (2000). *Psykologinen ymmärtäminen: psykodynaamisen metapsykologisen ja näyttämöllisen ymmärtämisen perusteet*. Oulu. Lainattu 26.1.2016, saatavilla:
<http://herkules oulu.fi/isbn9514256417/isbn9514256417.pdf>

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp, Helsinki.

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus, Helsinki.

Oravakangas, A. (2009). Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* / Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Lainattu 11.4.2016, saatavilla:
<https://arto.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=325&recCount=10&recPointer=5&bibId=1462677>

Pääjoki, T. (1999). *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus kustannus.

Richards, R. (2007) *Everyday creativity, our hidden potential*. Artikkele teoksessa *Everyday creativity and New Views of Human Nature*. Toim. Richards, R. American Psychological Association, Washington, DC.

Ruth, J-E. (1984) *Luova persoona, prosessi ja tuote*. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*, toim. Haavikko, R. & Ruth, J-E. (1984) Espoo: Armer-yhtymä Weiling+Göös kirjapaino.

Ruth, J-E. (1984) *Luovuuden kehitys elämänkaaren aikana*. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*, toim. Haavikko, R. & Ruth, J-E. (1984) Espoo: Armer-yhtymä Weiling+Göös kirjapaino.

Rauhala, L. (2005) *Ihmiskäsitys ihmistieteissä*. Yliopistopaino, Helsinki.

Rouhiainen, L. *Tanssija-tutkijan esiymmärrys ja haastattelujen tulkinta*. Teoksessa *Taide, kertomus ja identiteetti*, toim. Houni, P., ja Paavolainen, P. Acta Scenica 3, Teatterikorkeakoulu, Helsinki.

Räsänen, M. (2010). *Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia*. Lainattu 18.4.2016, saatavilla: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf

Sava, I. (2000). *Kasvattajan oikeus - ja vastuu - omaan elämään*. Teoksessa *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*, PS-kustannus, Opetus 2000.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäkäinen, E., ja Saari, S., 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino West-Point Oy, Rauma, 1994.

Toivanen, Tapio. (2007) *Huippukokemus*. Teoksessa *Taide keskellä elämää*, toim. Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, MM & Korhonen, P. (2007) Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Uusikylä, K. (2005) *Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen*. Teoksessa Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta.

Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (2005) Oy FINN LECTURA Ab, Helsinki.

Uusikylä, K. (2012) *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2002) *Isät meidän: Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. (3. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2002). *Isät meidän : Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen* (3. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Varto, J. (2001). *Kauneuden taito*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy.

LIITE 1

Teemahaastattelun runko

Teema: luova prosessi (kasvatuksen näkökulmasta)

Muistele jotain tilannetta, jossa olet kokenut luovan prosessin. Kuvaile sitä.

Pääkysymykset:

1. Millainen käsitys sinulla on luovasta prosessista?
 - Mitä tunteita siihen liittyy? Mitä asioita siihen liittyy? Millaisia vaiheita siinä on?

Lisäkysymykset:

2. Millaisissa tilanteissa luova prosessi syntyy/saa alkunsa?
3. Miten lapset ovat kuvailleet luovaa prosessia?
Tuleeko sinulle mieleen tilanteita, joissa lapsi on kokenut luovan prosessin?
4. Mitä luova prosessi merkitsee sinulle?
(Kuvaile luovan prosessin *tärkeyttä* sinulle.)
5. Millaisessa ympäristössä luova prosessi parhaiten toteutuu?
6. Millainen tehtävänanto antaa tilaa luovalle prosessille?
7. (Mitkä asiat saattavat tukahduttaa luovuutta ylipäätään?)

LIITE 1

LIITE 2

