



Liedes Heli-Hannele

Lasten luovuuden edistäminen esiopetuksessa: Pedagogisia menetelmiä lastentarhanopettajien  
kuvailemina

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten luovuuden edistäminen esiopetuksessa: Pedagogisia menetelmiä lastentarhanopettajien kuvailemina (Heli-Hannele Liedes)

Pro Gradu, 78 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2018

---

Tämän pro gradu -tutkimuksen aiheena on Luovuuden edistäminen esiopetuksessa: Pedagogisia menetelmiä lastentarhanopettajien kuvailemina. Luovuus on ollut tutkimuksen kohteena jo antiikin ajoista lähtien, mutta samaan aikaan se on myös ajankohtainen aihe. Luovuutta tarvitaan uusien ideoiden ja ratkaisujen keksimiseen, ja jatkuvasti kehittyvän maailman muutoksiin sopeutumiseen. Luovuus on ihmiselle ominainen piirre, mutta yksilölliset erot luovuudessa voivat vaihdella eri henkilöiden välillä paljonkin. Henkilön luovien taitojen kehittäminen on mahdollista erilaisten kasvatuksellisten menetelmien avulla.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisten pedagogisten menetelmien avulla lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa. Tutkimuksen kohteena ovat esiopetuspätevyyden omaavat lastentarhanopettajat, joilla on työkokemusta esiopettajana toimimisesta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapana on fenomenologia. Fenomenologia keskittyy tutkimaan ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tämän tutkimuksen keskiössä ovat lastentarhanopettajien henkilökohtaiset kokemukset lasten luovuuden kehittämisestä esiopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin sähköisesti kirjallisen haastattelupohjan ja internetissä olleen kyselylomakkeen välityksellä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 10 lastentarhanopettajaa Oulusta ja Oulun lähikunnista. Tutkimusaineisto analysoitiin käyttämällä fenomenologista analyysimallia. Tutkimuksen mukaan lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa useiden erilaisten pedagogisten menetelmien avulla. Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan tärkeimpiä kasvatuksellisia menetelmiä luovuuden kehittämiseen ovat pienryhmätoiminta ja projektityöskentely, lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen, monipuolisten työtapojen käyttäminen, sekä vuorovaikutuksellisuus aikuisten ja lasten välillä.

Tämä tutkimus tarjoaa syventävää tietoa luovuuden aiheesta erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Fenomenologinen tutkimus keskittyy tutkimaan yksittäisten ihmisten kokemuksia, jolloin tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Tämä tutkimus tarjoaakin yhden mahdollisen kuvauksen siitä, millaisten pedagogisten menetelmien avulla lasten luovuutta voi esiopetuksessa kehittää. Lastentarhanopettajat ja esiopettajat voivat hyödyntää tutkimuksen tarjoamaa tietoa omassa työssään suunnitellessaan pedagogista toimintaa lasten luovuuden edistämiseen. Myös muut lasten kanssa toimivat henkilöt voivat hyödyntää tutkimuksen tarjoamaa tietoa ja soveltaa sitä omaan toimintaansa lasten kanssa.

Avainsanat: esiopetus, fenomenologia, luovat menetelmät, luovuus, luovuuskasvatus, pedagogiikka

University of Oulu

Faculty of Education

Fostering creativity in the pre-school education: Pedagogical methods described by kindergarten teachers (Heli-Hannele Liedes)

Master thesis, 78 pages, 2 appendices

April 2018

---

The title of this master thesis is: Fostering creativity in the pre-school education: Pedagogical methods described by kindergarten teachers. Creativity is a subject that has been studied since the antiquity, but at the same time it is still a current topic. Creativity is needed when new ideas and solutions are invented, and it is also needed when people need to adapt to a constantly evolving world. Creativity is a feature that is characteristic to humans, but individual differences in creative abilities may vary a lot. Developing someone's creativity is possible by using different educational methods.

The purpose of this study is to find out what kind of pedagogical methods can be used when the aim is to develop children's creativity in a pre-school setting. The subjects of this study are kindergarten teachers, who have the pre-school teacher's qualifications, and who have work experience of the pre-school teachers' job. This study is a qualitative research that uses phenomenological approach. Phenomenology focuses on people's personal experiences about the investigated phenomenon, which means that this study focuses on kindergarten teachers' personal experiences about developing children's creativity in the pre-schools.

This study was implemented electrically by using a written interview form and an online questioning form. Ten kindergarten teachers from Oulu and neighboring municipalities participated into this study. The research material was analyzed by using a phenomenological analyzing model. According to this study it is possible to develop children's creativity in the pre-schools by using several different pedagogical methods. According to kindergarten teacher's personal experiences the most important educational methods to foster creativity are using small group activities and project working, involving children in planning activities, using versatile working methods, and emphasizing interaction between the adults and the children.

This study offers additional information about creativity, especially from the perspective of the early childhood education. Phenomenological research focuses on studying individual experiences, so it is important to remember that these findings can't be generalized to larger groups. This study offers one possible description about pedagogical methods that can be used to develop children's creativity in the pre-school settings. Kindergarten teachers and pre-school teachers can use this information in their own work when planning pedagogical activities to foster children's creativity. Also, other people who work with children can make use of the information this study offers and implement it to their own working methods.

Keywords: creative methods, creativity, creativity education, pedagogy, phenomenology, pre-school

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Luovuus</b>	<b>9</b>
2.1	Luovuustutkimuksen historiaa ja tutkimussuuntauksia	10
2.2	Luovuuden määritelmiä	12
2.2.1	<i>Keskustelua luovuuden ”neljästä P:stä”</i>	13
2.2.2	<i>Luovuuteen vaikuttavia tekijöitä</i>	15
2.2.3	<i>Luovia persoonallisuuden piirteitä</i>	16
2.3	Luovuuden kehittäminen	18
<b>3</b>	<b>Luovuuden pedagogiikkaa</b>	<b>21</b>
3.1	Pedagogiikan määritelmiä	22
3.2	Esiopetuksen pedagogiikka	23
3.3	Luovuus alle kouluikäisillä lapsilla	25
3.4	Lasten luovuuden kehittäminen	27
3.4.1	<i>Luovien persoonallisuuden piirteiden tukeminen</i>	28
3.4.2	<i>Luova opettaminen ja luova opettajuus</i>	30
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>33</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	34
4.2	Fenomenologinen tutkimus	34
4.3	Tutkimushenkilöiden valinta	36
4.4	Aineiston kerääminen	37
4.5	Fenomenologinen aineiston analyysi	39
4.5.1	<i>Merkitystihentymien muodostaminen</i>	42
4.5.2	<i>Yksilökohtainen merkitysverkosto</i>	46
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b>	<b>51</b>
5.1	Lastentarhanopettajien kokemuksia luovuuden edistämisestä	53
5.1.1	<i>Spesifit sisältöalueet</i>	54
5.1.2	<i>Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto</i>	55
5.2	Pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden edistämiseen esiopetuksessa lastentarhanopettajien kuvailemina	58
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>61</b>
6.1	Tutkimustulosten taustatekijöiden analyysi	61
6.2	Tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset	63
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>67</b>
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	67

7.2 Tutkimuksen arviointia ja loppusanat	71
<b>Lähdeluettelo</b>	<b>76</b>

# 1 Johdanto

Luovuus on aihe, jota on tutkittu paljon jo vuosisatojen ajan, jopa antiikin ajoista lähtien (Craft, Gardner & Claxton, 2008, 2; Uusikylä, 2012, 23). Samaan aikaan luovuus on myös ajankohtainen aihe. Luovuus on nykypäivänä tärkeämpää kuin koskaan, sillä maailma muuttuu jatkuvasti, ja etenkin teknologia lisääntyy ja kehittyy koko ajan. Luovuus on välttämätön piirre nykypäivänä ihmiselle, joka haluaa pysyä tässä kehityksessä mukana. Ihmisen luovuus varmistaa sen, että henkilö kykenee mukautumaan muutoksiin. Luovuus on tärkeä, käytännöllinen ja tehokas keino vastata evoluution mukana tuleviin muutoksiin, ja samaan aikaan luovuus on myös kulttuurista evoluutiota eteenpäin ajava voima. (Runco, 2004, 658.)

Luovuus on ihmisille tyypillinen piirre, joka liittyy lähes kaikkeen ihmisen käyttäytymiseen; artistisen ja tieteellisen luovuuden lisäksi on tunnistettavissa myös jokapäiväiseen elämään liittyvää luovuutta. Luovuuden ilmenemiseen vaikuttavat henkilön kognitiiviset tekijät, persoonallisuuden piirteet, motivaatio, ympäristön tekijät, sekä kulttuuri. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena luovuus ja luovuuden ilmeneminen vaihtelee yksilöllisesti eri henkilöiden välillä. (Lubart & Georgsdottir, 2004, 24-25.) Luovuutta tarvitaan monissa arkipäiväisissäkin asioissa silloin, kun kohtaamme jonkin pulman, joka tulee ratkaista. Tällöin käytämme luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja – ilman niitä meidän ei olisi mahdollista keksiä, kuinka selviämme kun tekemämme suunnitelmat muuttuvat yllättäen, tai kuinka pääsemme aamulla töihin, jos kulkuvälineemme ei toimikaan. Tällä tavalla luovuus kuuluu meidän jokaisen elämäämme, ja se on arjessa hyödyllinen sekä tarpeellinen taito.

Tämä tutkimus on kasvatustieteellinen pro gradu -tutkimus, joka käsittelee lasten luovuuden kehittämistä esiopetuksessa. Esiopetus kuuluu Suomessa osaksi varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen kasvua, kehitystä, terveyttä sekä hyvinvointia kokonaisvaltaisesti huomioiden lapsen iän ja yksilöllisen kehityksen (Varhaiskasvatustilaki 36/1973, 2 a §). Tutkimukseni näkökulmasta tarkasteltuna myös luovuus on lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen liittyvä piirre, jonka vuoksi se ansaitsee lähempää tarkastelua varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on suuri mahdollisuus vaikuttaa kasvatettaviensa elämään, jolloin ei ole yhdentekevää, mitä varhaiskasvatuksessa tehdään, tai miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset toimivat lasten kanssa työskennellessään. Luovuus on tärkeä ihmiseen ja ihmisyyteen liittyvä piirre, jonka vuoksi näen sen tärkeänä osana myös varhaiskasvatusta ja siihen kuuluvaa esiopetusta.

Esiopetus on osa eheää ja johdonmukaisesti etenevää oppimisen polkua, jossa esiopetus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välimaastoon. Esiopetuksen tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen tukeminen, myönteisen minäkuvan vahvistuminen, oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen, sekä erilaisten perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien oppiminen. Esiopetuksen tavoitteena on myös pyrkiä tunnistamaan ja ennaltaehkäisemään mahdollisia haasteita tai vaikeuksia lapsen kehityksessä ja oppimisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 12-14.) Esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta, mutta samaan aikaan esiopetusta määrittelee ja säätelee perusopetuslaki. Esiopetusta järjestetään vuotta ennen oppivelvollisuusiän alkamista, ja loppuvuodesta 2014 määriteltiin laki, jonka mukaan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan osallistuminen on velvoittavaa (Perusopetuslaki 628/1998, 26 a §). Tästä voidaan päätellä, että suurin osa Suomessa asuvista lapsista osallistuu kunnan tai yksityisen sektorin järjestämään esiopetukseen. Esiopetuksen nähdään olevan tärkeä ja merkittävä osa lapsen oppimisen polkua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisten pedagogisten menetelmien avulla lasten luovuutta on mahdollista kehittää. Tutkimukseni sijoittuu varhaiskasvatuksen alueeseen, ja olen rajannut tutkimukseni koskemaan esiopetusikäisten lasten luovuuden kehittämistä. Olen itse ammatillani lastentarhanopettaja ja toimin esiopettajana päiväkodissa, joten tutkimukseni rajauksen taustalla toimii henkilökohtainen kiinnostuneisuuteni sekä esiopetusta että lasten luovuutta kohtaan. Tutkimukseni kohteena ovat lastentarhanopettajat, jotka toimivat tai ovat toimineet esiopettajan työtehtävissä. Käytän tutkimuksessani fenomenologista lähestymistapaa, joka keskittyy esiopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin siitä, millaiset pedagogiset menetelmät tukevat lasten luovuuden kehittämistä heidän omakohtaisten kokemuksensa mukaan. Käytän tutkimuksessani rinnakkain ilmaisia kehittämisen, tukemisen ja edistämisen käsitellessäni erilaisia pyrkimyksiä harjoittaa lasten luovuutta ja opettaa lapsille luovia taitoja.

Tässä tutkimuksessa käsittelen aluksi luovuuteen liittyvää teoriaa ja luovuuden tutkimusta yleisestä näkökulmasta käsin. Tämän jälkeen etenen kuvaamaan esiopetuksessa käytettävää pedagogiikkaa ja lasten luovuuden kehittämistä kasvatuksellisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Luvussa neljä etenen kuvaamaan tutkimuksen tekemiseen liittyviä valintojani, tutkimuksen taustaa, sekä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Esittelen myös käyttämäni fenomenologista lähestymistapaa, ja kuvailen aineiston keräämisen vaiheita. Tämän jälkeen etenen kohti tutkimuksen analyysivaihetta, jossa tuon esimerkkien avulla näkyväksi tekemääni analyysiprosessia. Luvussa viisi esittelen tutkimukseni tulokset, joissa kuvataan pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden kehittämiseen esiopetuksessa lastentarhanopettajien kokemusten mukaan. Luvussa kuusi esittelen tutkimukseni johtopäätökset, ja

analysoin tutkimuksen tuloksia heijastaen ja peilaten niitä luovuuden teoriaan. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä sidon tutkimukseni osaksi luovuuden ja varhaiskasvatuksen kenttää.



## 2 Luovuus

Luovuus on ihmiselle ominainen piirre, ja perustavanlaatuinen osa ihmisyyttä. Luovuutta arvostetaan yleisesti, ja yksilön luovuuden kehittäminen nähdään myös arvokkaana kasvatustavoitteena. Luovuus voi ilmetä monin eri tavoin, jolloin sen voidaan todeta olevan esimerkiksi uuden näkökulman omaksumista, kykyä tunnistaa ongelmia ja keksiä niihin ratkaisuja, ja kykyä ajatella tai tehdä jotain uutta ja omaperäistä. Henkilö tarvitsee kaikkia näitä edellä mainittuja taitoja jokapäiväisessä elämässään toimiessaan osana yhteisöään ja yhteiskuntaansa. Etenkin nyky-yhteiskunnassa, jossa akateemiset taidot ja korkea ammatillisuus ovat merkittävässä asemassa, luovuudella nähdään olevan tärkeä rooli. Henkilön akateeminen osaaminen, luovan ajattelun ja luovan ongelmanratkaisun kyky, sekä informaation luova käsittely ja luova tuottaminen nähdään tärkeinä ja yhteiskuntaa rakentavina ammatillisina piirteinä. Luovuuden nähdään olevan kasvatusihanne, johon pyritään ja jota tavoitellaan. (Hämäläinen & Nivala, 2008, 121-122.)

Luovuutta voi esiintyä kaikilla ihmisillä riippumatta henkilön älykkyydosamäärästä, koulutuksesta, ammatista, tai muista yksilöllisistä tekijöistä. Näin ollen luovuus kuuluu osaksi jokaista ihmistä. Luovuus ilmenee niissä teoissa, mitä henkilö elämässään tekee. Luovan teon ei aina tarvitse olla historiallisesti ainutlaatuista, vaan riittää, että se on uutta ja ainutlaatuista henkilölle itselleen. Luovuus voi näkyä hyvin erilaisilla elämänalueilla ja erilaisissa teoissa, jolloin luovuus voi olla esimerkiksi kirjan kirjoittamista, koreografian suunnittelemista, tai yllättävien ratkaisujen keksimistä harrastuksissaan. (Uusikylä, 2012, 57.) Kaikki tieteelliset läpimurrot, innovaatiot ja kulttuuriset saavutukset muun muassa taiteen, musiikin ja kirjallisuuden alalla ovat vaatineet suurta luovuutta. Lisäksi luovuutta tarvitaan myös jokapäiväisessä elämässämme. Ilman luovuutta emme pystyisi selviämään haasteista, joita kohtaamme arjessamme. Luovuudella on itse asiassa selkeä, ja jopa suuri rooli meidän kaikkien elämässä. (Diener, Wright, Brehl, & Black, 2016, 450.)

Luovuus on mahdollista jakaa kolmeen osa-alueeseen: taiteeseen, keksintöihin, sekä jokapäiväiseen elämään. Luovuus taiteena korostaa henkilön eli taiteilijan itseilmaisua, uuden luomista, ja poikkeavaa ajattelua. Luovuus liitetään yleensä taiteellisuuteen eri kulttuureissakin, ja taiteilijoiden ajatellaan olevan luovia persoonia. Luovuus keksintöinä käsittelee luovuutta tieteen näkökulmasta, jossa olennaista on ongelmanratkaisun taito. Tämä luovuuden näkökulma tarkastelee ongelmien ratkaisemista esimerkiksi teknologian ja tieteen aloilla, joissa pyritään luomaan uusia keksintöjä jatkuvasti. Kolmas näkökulma, eli luovuus jokapäiväisenä taitona, tarkastelee luovuutta niin sanottujen jokapäiväisten elämään kuuluvien asioiden kautta. Myös arkielämässä tarvitaan luovaa ongelmanratkaisua erilaisia pulmia kohdatessaan. (Glăveanu, 2018, 25-29.)

Nämä kolme eri näkökulmaa osoittavat luovuuden liittyvän moniin erilaisiin toimintoihin ja tekoihin. Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan luovuutta yleisestä näkökulmasta käsin, jolloin olennaista ei ole jaotella luovuutta eri osa-alueisiin, vaan etsiä yhteisiä ja yhdistäviä tekijöitä luovuuden eri ilmenemismuodoille. Koska luovuus kuitenkin on laaja ja monipuolinen ilmiö, tulee sitä tutkittaessa väistämättä vastaan erilaisia jaotteluita tai luokitteluita. Pyrin esittelemään nämä erilaiset osa-alueet ja jaottelut toistensa arvoisina, rinnakkaisina näkökulmina tai lähestymistapoina luovuuden teemaan. Ainoastaan tällä tavalla on mahdollista saavuttaa kattava kuva luovuuden ilmiöstä, sen eri ilmenemismuodoista, ja eri teorioista. Aloitan luovuuden teemaan perehtymisen esittelemällä luovuustutkimuksen historiaa, jonka jälkeen etenen luovuuden tarkempaan määrittelyyn.

## **2.1 Luovuustutkimuksen historiaa ja tutkimussuuntauksia**

Ihmisen luovuutta on tutkittu jo vuosisatojen ajan. Jo ennen ajanlaskumme alkua, antiikin aikaan luovuuden nähtiin olevan jotain jumalallista tai jumalaisen inspiraation luomaa. Myöhemmin luovuus alettiin ymmärtää ihmisen kapasiteettina, johon sisältyi oivaltamisen, omaperäisyyden, ja tunteiden subjektiivisuuden teemat. 1800-luvun lopulla psykologinen tieteenala alkoi hallita luovuuden tutkimusta, ja 1900-luvun aikana useat eri psykologian suuntauksia tutkivat ihmisen luovuutta. Psykoanalyysi keskittyi ihmisen alitajunnallisten motivaatioiden ja prosessien tutkimiseen, kun taas behavioristinen lähestymistapa painottui sellaisten olosuhteiden tutkimiseen, jotka palkitsivat alkuperäisiä reaktioita ja tuotteita. Persoonallisuuspsykologia korosti luovien henkilöiden persoonallisuuden ja temperamenttien piirteitä, kun taas humanistinen psykologia korosti ilmaisun ja keksimisen tärkeyttä yksilön elämässä. (Craft, Gardner & Claxton, 2008, 2.)

1900-luvun alussa tutkijoiden kiinnostus alkoi suuntautua myös luovuuden tutkimiseen koulutuksellisesta näkökulmasta käsin. Tämän myötä muodostui lisää psykologian eri suuntauksia luovuuden tutkimuksen kentälle, kuten esimerkiksi kognitiivinen psykologia. Nyt ihmisen luovuus nähtiin piirteinä, jota eri ihmisillä saattoi olla eri määrä – luovuus siis nähtiin asiana, jota oli mahdollista mitata. Tämä johti erilaisten testien kehittämiseen, joiden pyrkimyksenä oli mitata luovuuden määrää divergentin, eli poikkeavan ajattelun kautta. (Craft et al., 2008, 2.) Yksi merkittävä luovuuden tutkimukseen vaikuttanut henkilö on J. P. Guilford (viitattu Uusikylä, 2012), joka vaikutti alalla etenkin 1950- ja 1960-luvuilla. Guilfordin tekemä työ luovuustutkimuksen alalla on merkittävää, sillä hänen ajatuksensa ja tutkimuksensa herättivät laajan kiinnostuksen luovuuden tutkimista kohtaan. Guilfordin näkemykset ja teoriat vaikuttavat alalla edelleen, ja niihin viitataan yhä uudelleen. Guilford teki eron

luovuuden ja älykkyyden välille korostaen, etteivät älykkyydestit mittaa luovuutta, ja tämän näkemysensä johdosta hän kehittelikin luovuutta mittaavia luovuustestejä. (Uusikylä, 2012, 17-19.)

Toinen tunnettu luovuustutkija on E. Paul Torrance (viitattu Uusikylä, 2012), joka on kehittänyt laajalti tunnetun testin luovuuden mittaamiseen. Testi kantaa nimeä Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Tässä luovuustestissä henkilö täydentää erilaisia yksinkertaisia kuvioita, ja tulokset pisteytetään tarkoin. Torrancen kehittämää testiä on kritisoitu siitä, että se mittaa vain tietyn tyyppistä luovuutta, eikä kaikenlainen luovuus voi näkyä tämänkaltaisissa kynäpaperi-testeissä. Torrancen kehittämä luovuustesti on kuitenkin levinnyt useisiin eri maihin ja sitä käytetään luovuustutkimuksen saralla edelleen, ja se voi tarjota arvokasta tietoa luovuudesta omalla osa-alueellaan. (Uusikylä, 2012, 25 ja 55-56.) Tämän kaltaisten luovuuden eri mittausten ja niistä johdettujen teorioiden myötä kehitettiin konkreettisia keinoja, joiden avulla oli mahdollista tukea ja kehittää ihmisen luovuutta. Näitä keinoja olivat muun muassa ”brainstorming” (suom. aivoriihi) ja avoimien kysymysten esittäminen. Toinen kognitiivisen psykologian suuntaus keskittyi tutkimaan mentaalaisia toimintamalleja, jotka olivat ominaisia luovassa toiminnassa, mutta näitäkin malleja usein mitattiin erilaisin keinoin. Kolmas suuntaus keskittyi tapaustutkimuksiin, joissa tutkittiin poikkeuksellisen luovaksi koettuja henkilöitä. Näiden yksilökeskeisten lähestymistapojen rinnalle on muodostunut myös suuntaus, joka tutkii luovuutta huomioiden myös ympäristön, kulttuurin ja yhteistoiminnan vaikutuksia. Luovuuden tutkimus on hiljalleen siirtynyt pois päin mittaamisesta, ja liikkunut kohti jokapäiväisen luovuuden tutkimusta. (Craft et al., 2008, 2.)

Sternberg ja Lubart ovat niin sanotusti uudempia luovuuden tutkijoita, ja he kritisoivat luovuuden tutkimista yhdestä tietyistä psykologian lähestymistavasta käsin. Heidän mukaansa kaksi suurinta psykologian suuntausta luovuuden tutkimuksessa ovat kognitiivinen psykologia sekä persoonallisuus- ja sosiaalipsykologia. Kognitiivinen psykologia pyrkii etsimään ja ymmärtämään niitä kognitiivisia prosesseja, joita tapahtuu luovan ajattelun taustalla. Persoonallisuus- ja sosiaalipsykologia taas keskittyy tutkimaan luovuuteen liittyviä persoonallisuuden piirteitä, motivaation vaihteluita, sekä sosio-kulttuurista ympäristöä. Sternberg ja Lubart toteavat, että sekä kognitiivinen että persoonallisuus- ja sosiaalipsykologia ovat tarjonneet paljon arvokkaita näkökulmia luovuuden tutkimukseen, mutta pelkän yhden lähestymistavan tarkastelu luo kapean kuvan tutkittavasta aiheesta, ja ihmisen luovuudesta ei näin ollen ole mahdollista saada kokonaisvaltaista kuvaa. Sternbergin ja Lubartin mielestä luovuutta tulisi tutkia käyttäen moniulotteista lähestymistapaa, jossa sovelletaan useita eri psykologian osa-alueita ottaen huomioon luovuuden kokonaisuutena. (Sternberg & Lubart, 1996, 681-686.)

## 2.2 Luovuuden määritelmiä

Puhuttaessa luovuudesta saatamme helposti yhdistää sen mielessämme musiikkiin, kuvataiteeseen tai näyttelemiseen. Luovuus on kuitenkin paljon tätä laajempi ja monipuolisempi ilmiö. Luovuus voidaan määritellä eri kulttuureissa eri tavoin, ja myös yksilöiden käsitykset luovuudesta voivat vaihdella samankin kulttuurin sisällä. Tämän vuoksi luovuuden määrittelemisen yksiselitteisesti ja tyhjentävästi voi olla lähes mahdotonta. Yleisellä tasolla luovuuden voidaan kuvailla olevan jonkin uuden tai omaperäisen asian luomista, keksimistä tai tuottamista. Luovan asian tulee siis olla uudenlainen tai omaperäinen – sellainen, jollaista aiemmin ei ole ollut. Omaperäisyyttä arvioitaessa luovaa tuotosta voidaan tarkastella yksilöllisellä tai yhteisöllisellä tasolla; onko tuotos uudenlainen henkilökohtaisella tasolla luojalle itselleen, vai onko se uudenlainen laajemmassa kontekstissa, kuten esimerkiksi kulttuurisessa ympäristössä tai jopa koko ihmiskunnan historiassa. (Partridge & Rowe, 1994, 1-2 ja 7.) Luovuus on siis monimutkainen ja monitahoinen ilmiö, jolle ei ole olemassa vain yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Luovuuden nähdään olevan merkittävässä asemassa uusien ideoiden muodostamisessa, ongelmanratkaisussa ja itsensä toteuttamisessa riippuen siitä, mistä teoreettisesta lähestymistavasta käsin luovuutta tarkastellaan. (Esquivel, 1995, 186.)

Luovuutta tarkasteltaessa tulee vastaan kysymys siitä, onko luovuutta olemassa kaikilla ihmisillä, vai onko se ainoastaan jokin poikkeuksellinen kyky harvoilla henkilöillä (Partridge & Rowe, 1994, 2). Useat eri luovuuden tutkijat vaikuttavat olevan samaa mieltä siitä, että jokaisella ihmisellä on luovia kykyjä. Freundin (1977, 11-13) mukaan luovuutta on jokaisessa ihmisessä valmiina jo synnynnäisesti. Xanthacou ja Kaila (2011, 10) määrittelevät luovuuden olevan luovan ajattelun kykyä, ja toteavat jokaisen ihmisen pystyvän tähän luovaan ajatteluun. Uusikylä (2012, 41) toteaa jokaisella ihmisellä olevan luovia piirteitä. Xanthacoun ja Kailan lisäksi myös Uusikylä puhuu luovan ajattelun tärkeydestä, ja jakaa ihmisen ajattelun kahteen osa-alueeseen: konvergenttiin ja divergenttiin ajatteluun. Konvergentin ajattelun periaatteiden mukaisesti on olemassa vain yksi tilanteeseen sopiva lopputulos, kun taas divergentin ajattelun mukaan on mahdollista luoda monia erilaisia tilanteeseen sopivia lopputuloksia. Näin divergentti ajattelu edustaa luovan ajattelun mallia. Uusikylä toteaa divergentin ajattelun vaativan henkilöltä tietyntasoista älykkyyttä, mutta samaan aikaan hän korostaa, ettei älykkyys ole suoraan verrannollinen henkilön luovuuteen. Vaikuttaisi siltä, että niin sanottu normaali älykkyysosamäärä voi riittää laadukkaaseen luovaan toimintaan eri yksilöillä. (Uusikylä, 2012, 19-21.)

### 2.2.1 Keskustelua luovuuden ”neljästä P:stä”

Luovuuden tutkija Mel Rhodes (1961) on muodostanut luovuuden teorian, jota hän kutsuu nimellä ”Luovuuden neljä P:tä” (engl. Four P’s of Creativity). Rhodesin mukaan luovuuteen sisältyy neljä osa-aluetta, jotka hän on jakanut seuraavasti: 1) person (persoona, henkilö), 2) process (prosessi), 3) press (paine) ja 4) products (produktit, tuotteet). Ensimmäinen osa-alue, eli person, käsittelee henkilöä yksilönä, ja sisältää tietoa henkilön ominaisuuksista, persoonallisuudesta, temperamentista, tavoista, käyttäytymisestä, arvoista, asenteista, älykkyydestä, fyysisistä ominaisuuksista, minäkuvasta ja puolustusmekanismeista. Toinen osa-alue, eli process, keskittyy mentaaliin prosesseihin, jotka työskentelevät luovien ideoiden taustalla. Nämä mentaaliset prosessit käsittävät sisälleen ajattelun, havainnoimisen, oppimisen, motivaation, ja kommunikoimisen teemat. Kolmas osa-alue, eli press, viittaa ihmisen ja ympäristön välisiin suhteisiin. Se käsittelee ympäristön paineiden vaikutusta henkilöön ja hänen mentaaliin prosesseihinsa. Tämän teorian mukaan ympäristö vaikuttaa yksilön elämässä koko ajan, ja muodostaa erilaisia paineita (press) yksilön kasvaessa ja toimiessa. Näin ollen luova toiminta tai käyttäytyminen on yksilön ja ympäristön yhteisvaikutuksen tulosta. Neljäs osa-alue, eli products, kuvastaa luovan toiminnan lopputuloksia, eli luovia tuotteita. Luova tuote syntyy siitä, kun yksilö keksii uuden idean, ja kommunikoi siitä muille joko sanallisesti tai erilaisten käsitöiden avulla. Luova tuote syntyy siis silloin, kun luova idea esitetään muille ihmisille tai yleisölle. Tämän näkemyksen mukaan luova tuote kuvastaa aina luojansa ajattelua tai ajatuksia, eli tuotteet ovat ajattelun esineitä. (Rhodes, 1961, 307-309.)

Rhodesin mukaan yksilö muodostaa ideoita fyysisten tarpeiden, tunteiden, havaintojen ja mielikuvituksen kautta. Erilaisia tuntemuksia ja havaintoja muodostuu sekä ulkoisista että sisäisistä asioista. Luovuus on tiedon uudelleenjärjestämistä, joka tulee esittää tai artikuloida siten, että muut ihmiset ymmärtävät sen tarkoituksen. Rhodes määrittelee luovuuden olevan nimitys sille ilmiölle, jossa henkilö työskentelee uuden asian ja tuotteen, eli produktin parissa. Tässä työskentelyssä tarvitaan mentaalisia prosesseja, jotka ovat välttämättömiä luovalle toiminnalle. Ideoiden muodostaminen mielessä vaatii useita eri toimintoja älykkyydeltä; muistiin painamisen kykyä, muistiin palauttamisen kykyä, ja kykyä yhdistellä erilaisia ajatuksia toisiinsa. Jokainen syntynyt idea kuvastaa henkilöä itseään; hänen mentaliteettiaan, arvoperustaansa, sensorisia toimintoja, ja kuinka henkilö käsittelee elämässään olevia ja tulevia kokemuksiaan. Rhodesin mukaan ympäristön tekijät muodostavat psykologisen paineen (press), joka voi vaikuttaa henkilön luovuuteen joko rakentavasti tai tuhoavasti. Jokainen yksilö kokee ympäristönsä henkilökohtaisella ja ainutlaatuisella tavalla, ja näitä ympäristöllisiä tekijöitä ilmenee koko ajan, kaikissa henkilön elämänvaiheissa. Lisäksi yksikään henkilö ei voi työskennellä

tyhjiössä, joten ympäristön paine on väistämätöntä. Rhodesin mukaan luovuus on eräänlainen soveltavan taiteen laji, jota on mahdollista opettaa ja oppia, ja jossa voimme kehittyä taitaviksi, jos vain itse haluamme. (Rhodes, 1961, 305-309.)

Rhodesin tavoin myös Knoop (2008) määrittelee luovuuden kokonaisuudeksi, johon kuuluu prosessi, produkti, persoona ja luovuuteen vaikuttavat paineet. Ympäristön paineet voivat olla sekä luovuutta edistäviä että estäviä voimia. Knoop ei halua korvata omalla teoriallaan aiempia luovuudesta esitetyjä teorioita, vaan esittää oman, kokonaisvaltaisemman näkemyksensä ihmisen luovuudesta yhdistelemällä aiempia määritelmiä syvemmällä käsitteellisellä tasolla. Knoop katsoo, että ihmisen luovaan toimintaan sisältyy luovaa havainnoimista eli ongelmien tunnistamista, luovaa prosessointia eli ongelmanratkaisua, ja innovatiivisuutta, eli halua luoda uutta. Knoopin mukaan ihminen on erottamaton osa ympäristöään; hänen mukaansa ei ole mahdollista tarkastella yksilön toimintaa erillisenä hänen ympäristöstään. Tällä tavalla ympäristön voimat, sekä edistävät että estävät, vaikuttavat henkilön luovuuteen. Lisäksi Knoopin mukaan luovuus ja älykkyys kulkevat niin sanotusti käsi kädessä. Sen sijaan, että niitä tutkittaisiin toisistaan erillisinä ominaisuuksina, niitä tulisi tarkastella toisiaan täydentävinä asioina. Knoop esitteleekin termit ”luovuus kehittyneenä viisautena” (engl. creativity as advanced wisdom) ja ”viisaus kehittyneenä luovuutena” (engl. wisdom as advanced creativity). (Knoop, 2008, 122-124.)

Amabilen (1983) mukaan luovuutta tarkasteltaessa ei tulisi keskittyä luovaan persoonaan tai luovaan prosessiin, vaan tärkeämpää olisi kiinnittää huomiota luovaan tuotokseen tai tulokseen. Amabile kritisoi luovuuden määrittelemistä luovan prosessin kautta, sillä se ei hänen mukaansa ole käyttökelpoinen tai mahdollinen tapa. Prosessin myötä syntyvä tuote tai tulos on lopulta se, joka määrittelee, oliko henkilön toiminta luovaa vai ei. Niinpä luovuuden määritelmä perustuu hänen mukaansa luovien lopputuloksien tai tuotosten tutkimiseen. Tämä olisi Amabilen mukaan hyödyllinen lähestymistapa myös luovuuden empiiriselle tutkimukselle. Amabilen määritelmän mukaan luovalle lopputuotokselle on olemassa kaksi ehtoa: 1) Sen tulee olla uusi, tarkoituksenmukainen, käyttökelpoinen, sopiva tai arvokas tuotos, kun tarkastellaan alkuperäistä tehtävää tai ongelmaa, ja 2) alkuperäisen tehtävän tai ongelman tulee olla luonteeltaan heuristinen, ei algoritmisen. Algoritmisella tarkoitetaan sellaista tehtävää tai ongelmaa, johon on jo valmiiksi tiedossa oikea etenemismalli, tai johon on olemassa selkeä ratkaisu. Heuristisella tarkoitetaan sitä, että tehtävään tai ongelmaan ei ole olemassa selkeää tai valmiiksi tunnistettavaa ratkaisua eikä etenemistapaa, vaan sellainen tulee keksiä tai luoda itse. Amabile korostaa, että tärkein vaatimus luovalle toiminnalle on kuitenkin se, että lopputuloksen täytyy olla uusi ja tarkoituksenmukainen. Amabile huomauttaa, että luovuutta ei kuitenkaan ole mahdollista määritellä objektiivisten kriteerien perusteella, sillä niitä on mahdotonta löytää. Oleellisempaa olisi

määritellä luovuus subjektiivisten kriteerien mukaan. Myös se, käsitetäänkö alkuperäinen tehtävä tai ongelma heuristiseksi vai algoritmiseksi, riippuu yksilön aiemmista tiedoista. Mikäli tehtävään on algoritminen ratkaisu, mutta henkilö ei tiedä sen olemassaolosta, voidaan tämä tehtävä nähdä heuristisena tälle kyseiselle yksilölle. Mikäli kyseinen henkilö keksii tehtävään ratkaisun, joka voidaan käsitellä luovaksi ja sopivaksi, voidaan henkilön työ nähdä luovana. (Amabile, 1983, 31-34.)

### 2.2.2 Luovuuteen vaikuttavia tekijöitä

Sternberg ja Lubart (1992) ovat tutkineet luovuutta ja kehittäneet näkemystensä pohjalta luovuuden investointiteorian. Teorian pohjalla toimii näkemys siitä, että henkilön täytyy ”ostaa halvalla ja myydä kalliilla” ollakseen luova. Luova henkilö muodostaa uusia ideoita, jotka voivat olla valtavirran vastaisia tai vaikuttaa omituisilta, mutta joissa piilee mahdollisuus saavuttaa lopulta muiden hyväksyntä. Henkilö siis muodostaa luovan idean ”halvalla”, ja kun se on saavuttanut arvostusta muiden ihmisten keskuudessa, on sen arvo noussut ja luova idea ”myydään” heille. Tämän jälkeen luova henkilö siirtyy työstämään seuraavaa ideaa. Henkilö ei kuitenkaan voi etukäteen tietää mitkä uudet ideat tai tuotokset tulevat saamaan arvostusta muiden silmissä. (Sternberg & Lubart, 1992, 2.) Sternbergin ja Lubartin investointiteoria sisältää kuusi luovuuden voimavaraa, joita ovat älykkyys, tieto, ajattelumallit, persoonallisuus, motivaatio, sekä ympäristö. Nämä kuusi voimavaraa vaikuttavat henkilön luovuuteen. Älykkyys on johtava prosessi, joka sisältää ongelmien uudelleenmäärittelyä. Henkilöllä on kyky nähdä uudenlaisia näkökulmia tavallisissa jokapäiväisissä asioissa, tai henkilö kykenee yhdistelemään tavallisia asioita yhteen uudenlaisella tai yllättävällä tavalla, tai henkilö pystyy löytämään merkityksellisiä uusia yhteyksiä työstettävänä olevan ongelman ja aiemman tiedon välillä. Jotta henkilö voisi laajentaa tietojansa, ensin tulee ymmärtää nykyinen tila. Tiedot voivat johtaa suorituskyvyn automatisointiin, joka voi heikentää kykyä käyttää näitä tietoja joustavasti. Henkilön tulee olla motivoitunut pystyäkseen tuottamaan luovia ideoita. Motivaation tulee olla tehtäväorientoitunutta, ei lopputulosta painottavaa, ja motivaation täytyy olla sisäistä, ei ulkoapäin tulevaa. Kannustava ympäristö on välttämätöntä luovuuden ilmentymiselle. Ympäristö voi edistää luovuutta ainakin kolmella tavalla; se voi auttaa keksimään luovia ideoita, voi tukea näitä ideoita, ja voi tarjota pohjan ideoiden arvioimiselle ja korjaamiselle, kun ne ovat muodostettuna. (Sternberg & Lubart, 1992, 3-4.)

Feldman (1999) esittelee puolestaan seitsemän luovuuden ulottuvuutta, jotka vaikuttavat henkilön luovuuteen: 1) kognitiiviset prosessit, 2) sosiaaliset ja emotionaaliset prosessit, 3) perheen vaikutus

sekä kasvaessa että nykyhetkellä, 4) koulutus ja valmistuminen (sekä muodollinen että epämuodollinen) 5) henkilön koulutuksen ja työskentelyalan ominaispiirteet, 6) sosiokulttuuriset näkökulmat ja piirteet, sekä 7) historian vaikutus. Feldman toteaa, että luovuuden tutkimus sisältää vähintäänkin nämä seitsemän ulottuvuutta, joten luovuus on erityisen laaja aihe. Yhden tutkijan on mahdotonta selvittää näitä kaikkia eri osa-alueita kattavalla tasolla, joten moniulotteinen lähestymistapa luovuuden tutkimiseen on tarpeen. Feldmanin mukaan luovuudesta puhuttaessa tulisi ottaa huomioon myös kehityksellinen näkökulma. Hänen mielestään luovuuden tutkimus ei ole täysin tarkoituksenmukaista ilman kehittymisen huomioimista. Luovuuden kehityksellinen näkökulma voi sisältää biologisten ja fyysisten ominaisuuksien ja perimän tutkimista, ulottuen jopa laajempiin historiallisiin näkökulmiin ja niiden vaikutuksiin henkilön luovuuden kehittymiseen. (Feldman, 1999, 169-172 ja 181.)

### 2.2.3 Luovia persoonallisuuden piirteitä

Useat eri luovuuden tutkijat ovat perehtyneet erilaisiin persoonallisuuden piirteisiin, joilla voisi olla vaikutusta yksilöiden luovuuteen ja yksilöllisiin luovuuden eroihin. Eri tutkijat ovat päätyneet erilaisiin näkemyksiin siitä, millaisia persoonallisuuden piirteitä luovalla henkilöllä on, tai millaisia piirteitä on yhdistettävissä luovaan toimintaan. Myös erilaisilla persoonallisuustesteillä on pyritty mittaamaan henkilöiden luovuutta, mutta ei ole olemassa mitään yksiselitteistä näyttöä siitä, ovatko jotkin tietyt persoonallisuuden piirteet liitettävissä tiettyihin luoviin käytösmalleihin vai eivät. (Partridge & Rowe, 1994, 6.) Amabilen (1983, 31) mukaan on mahdollista määritellä luovalle henkilölle kuuluvia persoonallisuuden piirteitä, mutta luovuus määritellään hänen mukaansa aina ensisijaisesti toiminnan lopputuloksen perusteella. Xanthacoun ja Kailan (2011) mukaan luovuus edellyttää henkilöltä tietynlaisia piirteitä, tai ilman näitä piirteitä henkilö ei kykene luovaan ajatteluun tai luovaan toimintaan alkuunkaan. Heidän mukaansa luovan henkilön piirteisiin kuuluvat vahva motivaatio toimintaa kohtaan, kyky ottaa riskejä, sekä kyky sietää epäonnistumisia. Luova henkilö tarvitsee vahvaa motivaatiota pystyäkseen työskentelemään pitkäjänteisesti, kykyä ottaa riskejä pystyäkseen yrittämään erilaisia ratkaisuja, ja kykyä sietää epäonnistumisia pystyäkseen jatkamaan toimintaa mahdollisista pettymyksistä huolimatta. (Xanthacou & Kaila, 2011, 26-29.)

Myös Sternbergin ja Lubartin (1992) mukaan luova persoonallisuus sisältää samankaltaisia piirteitä. He ovat listanneet viisi luovan persoonallisuuden ominaisuutta: epäselvyyden sietämisen, halun ylittää esteitä, halun kasvaa, halun ottaa riskejä, ja uskon itseään kohtaan. Epäselvyyden sietäminen on



tärkeää, sillä henkilön tulee pystyä työskentelemään pitkiäkin aikoja, kun uusi idea on vielä muodostumassa ja lopputulos ei ole vielä tiedossa. Halu ylittää esteitä on tärkeä ominaisuus, sillä luovia ideoita muodostaessaan henkilö voi kohdata erilaisia esteitä johtuen siitä, että luova henkilö ei välttämättä toimi yleisesti hyväksytyjen mallien mukaan. Halu kasvaa on avainasemassa, kun luova henkilö haluaa jatkaa työskentelyään eteenpäin. Mikäli henkilö tyytyy ensimmäiseen tai toiseen hyvään ideaansa tai tuotokseensa ja jää paikoilleen, ei luovuutta enää synny. Myös halu ottaa riskejä on välttämätöntä luovuuden kehittymiselle. Henkilön tulee uskaltaa yrittää uudelleen, vaikka kohtaisi epäonnistumisia. Luova henkilö oppii kohtaamistaan epäonnistumisista ja tähtää yhä korkeammalle. Lisäksi usko itseä kohtaan on välttämätöntä, sillä luovalla henkilöllä tulee olla itsevarmuutta sen verran, että pystyy korjaamaan mahdolliset virheensä tai epäonnistumisensa. Henkilö tarvitsee rohkeutta ja uskoa itseensä, jotta pystyisi toimimaan luovasti. (Sternberg & Lubart, 1992, 3-4.)

Tighe, Picariello ja Amabile (2003) tekevät eron sisäisen ja ulkoisen motivaation vaikutuksille henkilön luovuuteen. He toteavat sisäisellä motivaatiolla olevan suuri merkitys henkilön luovaan toimintaan. Heidän mukaansa sisäinen motivaatio on välttämätöntä, jotta henkilön luovuus tulisi esille ja henkilö pystyisi myös kehittämään omaa luovuuttaan. Samalla he näkevät ulkoisen, eli henkilön ulkopuolelta tulevan motivaation olevan hyödytöntä, kun tarkastellaan henkilön luovaa toimintaa pidemmän ajanjakson aikana. Heidän mukaansa ulkoisesta motivaatiosta voi olla jopa suoranaista haittaa luovuudelle, sillä se saattaa laskea henkilön sisäistä motivaatiota. (Tighe, Picariello & Amabile, 2003, 200 ja 205.) Myös Prabhu, Sutton ja Sauser (2008) ovat tutkineet sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä tiettyjen persoonallisuuden piirteiden vaikutuksia henkilön luovuuteen. Tutkimuksen kohteena oli kolmen persoonallisuuden piirteen yhteydet henkilön luovuuteen. Näitä persoonallisuuden piirteitä olivat avoimuus uusille kokemuksille, minäpystyvyys eli usko omiin kykyihin, ja sinnikkyys. Motivaation vaikutuksia tutkittaessa otettiin huomioon sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio. Tutkimushenkilöinä oli 124 liiketalouden opiskelijaa. Tutkimuksen mukaan henkilön minäpystyvyydellä ja avoimuudella uusia kokemuksia kohtaan oli selkeitä, positiivisia vaikutuksia henkilön luovuuteen. Lisäksi sisäisellä motivaatiolla oli selvä, positiivinen vaikutus luovuuteen. Samalla huomattiin, että ulkoisella motivaatiolla oli negatiivinen vaikutus henkilön luovuuteen, mutta positiivinen vaikutus henkilön sinnikkyuteen. Toisien sanoen, mikäli henkilöä motivoitiin ulkoapäin, hän kykeni osoittamaan sinnikkyyttä, mutta tämä ei vaikuttanut henkilön luovuuteen. Sinnikkyydellä ei huomattu olevan vaikutusta luovuuteen ollenkaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että sisäinen motivaatio on vahva tekijä, joka vaikuttaa moniin muihinkin henkilön piirteisiin, ajatuksiin ja käyttäytymiseen. Sisäisen motivaation todettiin olevan yhteyksissä luovuuden lisäksi myös henkilön minäpystyvyyteen sekä sinnikkyuteen. (Prabhu, Sutton & Sauser, 2008, 57-61.)

### 2.3 Luovuuden kehittäminen

Nickerson pohtii artikkelissaan *Enhancing creativity* (1999) kysymyksiä siitä, onko luovuutta mahdollista kehittää, ja jos on, niin miten? Ensimmäiseen kysymykseensä hän vastaa viittaamalla lukuihin luovuuden tutkijoihin, jotka ovat todistaneet luovuuden kehittämisen olevan mahdollista (ks. Nickerson, 1999, 400-401). Nickerson itse esittelee kahdeksan olettamusta luovuudesta, jotka ovat hänen mielestään uskottavia ja todennäköisiä: 1) Sekä synnynnäiset ominaisuudet että ympäristön vaikutus ovat tärkeitä luovuuden ilmaisemiselle, 2) väittely siitä, kummalla on suurempi vaikutus, on yleisesti ottaen turhaa, 3) kaikki normaalin älykkyyden omaavat ihmiset omaavat luovuuden potentiaalia, 4) vain harvat ihmiset todella ymmärtävät potentiaalinsa, 5) luova ilmaisu on yleisesti ottaen toivottavaa, sillä yleensä se vaikuttaa positiivisesti sekä henkilön omaan että ympärillä olevien ihmisten elämään, 6) on järkevää etsiä keinoja luovuuden edistämiseen, sillä sen on todistettu olevan mahdollista, 7) on olemassa heikkoa näyttöä siitä, että luovuutta on mahdollista myös kehittää tai kasvattaa, ja 8) kysymys siitä kuinka luovuutta on mahdollista kasvattaa, ei ole laajalti ymmärretty, mutta sitä on mahdollista tutkia. (Nickerson, 1999, 392.)

Xanthacoun ja Kailan (2011) mukaan henkilön luovuutta on mahdollista edistää, kasvattaa tai kehittää. Heidän mielestään avainasemassa luovuuden kehittämisessä ovat erilaiset kasvatukselliset toimintatavat, jotka tähtäävät sekä yleisten kognitiivisten taitojen että luovien persoonallisuuden piirteiden kehittämiseen. Näiden lisäksi luovaan toimintaan sopiva ympäristö ja erilaisten opetusmenetelmien kehittäminen auttavat edistämään henkilön luovuutta. Xanthacoun ja Kailan mukaan jokaisessa ihmisessä on luonnostaan luovia kykyjä, jolloin henkilön olemassa olevaa luovuutta ei ole mahdollista lisätä laadullisesti, vaan sitä on mahdollista kehittää määrällisesti. (Xanthacou & Kaila, 2011, 44-45.) Myös Nickersonin (1999, 407) mukaan luovien persoonallisuuden piirteiden ja ominaisuuksien tukeminen auttaa kehittämään henkilön luovuutta. Monipuoliset opetusmenetelmät, jotka rohkaisevat luovuutta, auttavat yksilön luovuuden opettamisessa ja oppimisessa (Horng, Hong, ChanLin, Chang ja Chu, 2005, 352-354). Liikasen (1974, 47-49) tekemän tutkimuksen mukaan säännönmukaisella, suunnitelmallisella ja tarkoituksenmukaisella harjoittelulla on merkitystä luovien taitojen kehittämisessä, mikä osoittaa luovien toimintatapojen ja opetusmenetelmien olevan hyödyllisiä luovuuden kehittämisessä.

Hämäläisen ja Nivalan (2008) mukaan luovuutta on mahdollista kehittää erilaisten kasvatuksellisten menetelmien avulla. He puhuvat luovuudesta kasvattajan taitona, joka on ratkaisevassa asemassa luovuutta kehitettäessä. Luovuus on itseisarvo ja yksi kasvatuksen tärkeä tavoite, ja samaan aikaan se on myös osa kasvattajan tarvitsemia taitoja. Kasvatus itsessään vaatii luovuutta, sillä kasvatustilanteissa kasvattajan täytyy pystyä toimimaan joustavasti ja kekseliäästi tilanteiden edellyttämällä tavoilla. Kasvattajan toimiessa luovasti on hänen mahdollista tukea myös kasvatettavien luovuuden ilmene- mistä. Mielikuvituksen käyttö, spontaanisuus, inspiraatio ja intuitio liittyvät luovuuden ilmenemi- seen. Kasvattajan tulee pystyä luomaan sellainen pedagoginen toimintakulttuuri, jossa vallitsee sal- liva ja turvallinen ilmapiiri, ja joka on luonteeltaan avoin sekä joustava. Kokeileva sekä rohkaiseva asenne ja leikkimielisyys edistävät luovuuden ilmenemistä ja kehittymistä. (Hämäläinen & Nivala, 2008, 208-209.)

Runcon (2007) näkemyksen mukaan ympäristöllä on suuri vaikutus henkilön luovuuden tukemisessa ja kehittämisessä. Mikäli ympäristö ei tue ja salli yksilön toimintaa, hänen luovat taitonsa eivät pääse esille. Runcon mielestä koulutuksella on mahdollista tukea henkilön luovuutta, mutta muodollisen koulutuksen lisäksi myös epämuodollinen koulutus voi olla merkittävässä asemassa. Etenkin opetta- jilla voi olla suuri rooli oppilaidensa luovien taitojen kehittämisessä. Opettajien on mahdollista tukea oppilaiden luovuutta omalla toiminnallaan, mutta myös omilla arvoillaan ja asenteillaan. Opettajat voivat näyttää luovaa esimerkkiä, jolloin he viestittävät oppilaille luovan toiminnan olevan toivottua ja arvostettua. Kun pyrkimyksenä on tukea luovuutta, tulisi keskittyä poistamaan esteitä ja rajoituksia, ja lisäämään tukea sekä kannustusta. (Runco, 2007, 181 ja 188-190.) Myös Esquivel (1995) korostaa koulutuksen merkitystä luovuuden kehittämisessä. Hänen mielestään etenkin opettajan toiminnalla on ratkaiseva merkitys luovien taitojen kasvattamisessa. Erilaiset luovuutta tukevat oppimisympäris- töt sekä opetusmenetelmät mahdollistavat luovuuden kehittämisen, ja myös opettajan asenteet ja näke- mykset vaikuttavat oppilaiden luovien taitojen kehittymiseen. (Esquivel, 1995, 198.)

Näiden eri tutkijoiden esittämien teorioiden ja tutkimusten valossa voidaan todeta luovuuden kehit- tämisen olevan mahdollista. Luovuuden nähdään olevan jokaiseen ihmiseen liitettävissä oleva asia, ja luovuus nähdään luonnollisena osana ihmistä ja ihmisyyttä. Yksilölliset erot luovissa taidoissa ja luovuuden ilmenemisessä voivat olla suuriakin, sillä monet eri tekijät vaikuttavat henkilön luovuuden kehittymiseen ja ilmenemiseen. Eri tutkijat voivat olla eri mieltä siitä, kuinka paljon ympäristölliset eli ulkoiset tekijät, ja henkilön sisäiset tekijät sekä näiden välinen suhde vaikuttavat yksilön luovuu- teen, mutta samaan aikaan tutkijat vaikuttavat olevan samaa mieltä siitä, että sekä ulkoisilla että si- säisillä tekijöillä on merkitystä tarkasteltaessa henkilön luovuutta. Koska luovuuden nähdään olevan

ihmiselle luonnollista ja luovuuden kehittämisen mahdollista, tulee luovuutta tarkastella myös lapsuuteen liittyvänä tekijänä. Seuraavassa kappaleessa etenen käsittelemään luovuutta kasvatuksellisesta näkökulmasta käsin, ja perehdyn aluksi esiopetuksen pedagogiikkaan sekä luovuuskasvatuksen teemaan osana esiopetuksen kenttää. Tämän jälkeen etenen käsittelemään luovuuden ilmenemisen ominaispiirteitä alle kouluikäisillä lapsilla, ja lasten luovuuden kehittämistä pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän teoriaosuuden jälkeen etenen kuvaamaan tutkimukseni taustaa, toteuttamista, aineiston analyysiä sekä tutkimuksen tuloksia.

### 3 Luovuuden pedagogiikkaa

Luovuus on ainutlaatuinen ja keskeisessä asemassa oleva osa ihmisyyttä. Samalla se on myös tärkeä koulutuksellinen tavoite. Koulutuksellisesta näkökulmasta tarkasteltuna luovuudella on merkitystä henkilön itseilmmaisulle, ja siitä on myös hyötyä muille ihmisille ja koko yhteiskunnalle. Opettajilla voi olla merkittävä rooli lapsen ja nuoren luovien kykyjen tukemisessa ja kehittämisessä. Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa luovuuteen erilaisia oppimisympäristöjä tarjoamalla, ja käyttämällä erilaisia ohjaavia lähestymistapoja. Myös opettajien filosofisella näkemyksellä, asenteilla, käyttäytymisellä ja oppilaisiin luodulla suhteella voi olla merkitystä oppilaiden luovuuden tukemisessä ja kehittämisessä. Opettajien tulisi olla tietoisia niistä asioista ja menetelmistä, jotka vaikuttavat lasten luovuuteen, ja samalla opettajien tulisi tiedostaa, että luovuuden opettaminen on itsessäänkin luovaa toimintaa. (Esquivel, 1995, 198.)

Koska tutkimukseni aiheena on lasten luovuuden kehittäminen esiopetuksessa, perehdyn tässä yhteydessä luovuuden pedagogiikkaan erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Esiopetuksen nähdään olevan merkittävä osa lapsen kasvun, kehittymisen ja oppimisen polkua, joka alkaa jo varhaislapsuudessa ja jatkuu läpi perusopetuksen. Esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta, mutta samaan aikaan se sijoittuu muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon muodostaen johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden lapsen elämässä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 18.) Vuonna 2014 perusopetuslakiin kirjattiin muutos, jonka mukaan esiopetus muuttui vapaaehtoisesta velvoittavaksi. Lain mukaan lapsen tulee osallistua vuoden kestäväan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan vuotta ennen oppivelvollisuusiän alkamista. (Perusopetuslaki 628/1998, 26 a §.) Tästä voidaan päätellä, että esiopetusta arvostetaan maassamme osana lapsen oppimisen polkua, ja että esiopetuksen merkitys on kasvanut yhteiskunnallisella tasolla. Lisäksi voidaan arvioida, että lakimuutoksen jälkeen suurin osa suomalaisista lapsista osallistuu esiopetukseen. Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää millaista pedagogiikkaa esiopetuksessamme järjestetään. Määrittelen seuraavaksi pedagogiikan termiä yleisellä tasolla tarkastellen sitä opettajan ja oppilaan välisenä toimintana, jonka jälkeen linkitän pedagogiikan osaksi suomalaista esiopetusta. Tarkastelen luovuutta myös esiopetuksen pedagogiikkaan liittyvänä osa-alueena, jonka jälkeen etenen lasten luovuuden ilmenemisen ja kehittämisen mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen pedagogisesta näkökulmasta käsin tarkasteltuna.

### 3.1 Pedagogiikan määritelmiä

Pedagogiikan määritteleminen on osaltaan haastavaa, sillä käsite on laaja ja moniulotteinen, ja lisäksi se voidaan määritellä eri kielissä ja kulttuureissa eri tavoin. Suomessa pedagogiikan merkitys on vakiintunut kuvaamaan yleisesti kasvatusta. (Hännikäinen, 2013, 32-33.) Sana pedagogiikka on alun perin lähtöisin kreikankielestä, jossa paidagogos tarkoitti aikoinaan poikien kasvattajaa ja opastajaa. Nykyään pedagogiikan termiä käytetään puhuttaessa monista eri kasvatustieteeseen liittyvistä asioista, esimerkiksi yleisestä kasvatustieteestä, kasvatusopista tai opetustaidosta, kasvatuksen ja opetuksen eri toimintasuuntauksista, tai eri kasvatus- ja opetusaloista. Pedagogiikka nähdään olevan etenkin opettajaan ja opettajuuteen liitettävissä oleva asia. Yleisesti ottaen pedagogiikan voidaan sanoa olevan kaikkea sitä opettajan harjoittamaa toimintaa, jonka tavoitteena on kehittää oppilaan kasvua ja oppimista. (Atjonen et al., 2008, 20-21.) Pedagogiikkaa tarvitaan muun muassa sellaisten oppimisympäristöjen ja toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen, jotka tukevat lapsen kehittymistä ja oppimista. Sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointi vaatii toimivaa pedagogista kokonaisuutta, johon vuorovaikutussuhteet liittyvät olennaisesti. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2008, 21 ja 27-28.)

Pedagogiikka nähdään opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutussuhteena. Opettaminen ei ole pelkästään erilaisten toimintamallien käyttämistä tai oppilaan henkilökohtaista oppimista, vaan opettamiseen sisältyy aina vuorovaikutuksellisuutta. Opettämisen yhteydessä voidaan puhua myös didaktiikasta, jolla tarkoitetaan opettajan pyrkimystä auttaa oppilastaan omaksumaan opetussuunnitelman edellyttämiä asioita ja sisältöalueita. Näin didaktiikan käsitettä käytetään kuvaamaan oppilaan ja opitavan sisältöalueen välistä suhdetta, johon myös opettaja ja opettaminen ovat osallisena. Pedagogiikka taas kuvaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista suhdetta. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 117.) Myös Kansanen (2017) määrittelee pedagogisen suhteen olevan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Pedagoginen suhde on luonteeltaan erilainen riippuen siitä, onko oppilaina lapsia vai aikuisia. Lapset ovat kehitykseltään epäkypsiä verrattuna aikuisiin, jolloin pedagoginen suhde ei ole symmetrinen, mutta se voi silti olla tasa-arvoinen. Kansanen mukaan pedagogisessa suhteessa vuorovaikutus tavoittelee oppilaan etua, ja opettaja toimii lapsen parhaaksi. Lapsi tarvitsee pedagogista suhdetta kehittyäkseen ja kasvaakseen, sillä kokonaisvaltainen kehitys ei ole mahdollista ilman pedagogisen suhteen luomista. Myös yhteiskunnallinen konteksti vaikuttaa pedagogiseen suhteeseen, sillä aika ja paikka vaikuttavat vuorovaikutuksen luonteeseen ja kasvatuskäytäntöihin. Esimerkiksi sata vuotta sitten suomalaisten opettajien ja oppilaiden välinen pedagoginen suhde on voinut olla hyvin erilainen kuin tänä päivänä. (Kansanen, 2017, 64-65.)

Hämäläinen ja Nivala (2008) määrittelevät pedagogiikan olevan kasvatusta, joka pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan ja ohjaamaan hänen kasvuaan. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen pääpaino on etenkin toiminnan toteuttamisessa ja käytettävissä kasvatustapa- ja menetelmissä. Kasvatus on luonteeltaan vuorovaikutuksellista toimintaa, joka tapahtuu sekä intuition että tietoisien menetelmäosaamisen yhdistelmänä. Näin ollen kasvattaminen vaatii sekä tietoa että taitoa. Kasvattaja tarvitsee tietoa siitä, millaisia kasvatustapa- ja menetelmiä on käytettävissä ja kuinka niitä voi soveltaa käytännössä. Kasvattaja tarvitsee myös taitoa rakentaakseen pedagogisen suhteen itsensä ja kasvatettavan välille. Pedagoginen suhde ei synny pakottamalla, vaan vaatii taitoa, jotta kasvattaja pystyisi luomaan henkilökohtaisen, luottamuksellisen ja kunnioittavan suhteen jokaiseen kasvatettavaansa erikseen. Pedagogisen suhteen muodostaminen ja ylläpitäminen edellyttävät pedagogista rakkautta, jonka avulla suhteesta kehittyy emotionaalinen tunnesuhde. Se on välttämätöntä, jotta kasvatettava voisi ilmaista aitoa hyväksyntää ja myötätuntoa kasvatettavaa kohtaan, ja luoda turvallisen sekä kannustavan ilmapiirin vuorovaikutussuhteelle. Suhteeseen sisältyy myös pedagoginen auktoriteetti, sillä kasvattaja on suhteen kokeneempi osapuoli ja asiantuntija, joka vaikuttaa kasvatettavan kehitykseen omalla toiminnallaan. Pedagoginen auktoriteetti vaatii kasvattajalta taitoa, jotta hän ei toimisi omien päämääriensä mukaisesti, vaan kasvatettavan parhaaksi huomioiden hänen tarpeensa ja mahdollisuutensa. Pedagogisen auktoriteetin luonne on positiivinen, ja se perustuu pedagogisen suhteen tavoin molemminpuoliselle kunnioitukselle ja luottamukselle. Lisäksi kasvattaja tarvitsee kommunikoinnin taitoa, jotta hän pystyisi toimimaan vuorovaikutuksessa kasvatettavien kanssa. Vuorovaikutussuhde perustuu kommunikaatiolle, joka voi ilmetä sekä sanallisena että sanattomana. Hyvään kommunikoinnin taitoon kuuluu myös myönteisen ilmapiirin ylläpitäminen, sekä tilanteeseen sopivan huumorin käyttö. (Hämäläinen & Nivala, 2008, 199-208.)

### **3.2 Esiopetuksen pedagogiikka**

Monissa maissa varhaiskasvatusta määritellään kasvatuksen ja hoidon muodostamaksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Suomessa varhaiskasvatusta määrittelyyn on vakiintunut myös kolmas osa-alue, opetus. Näin ollen varhaiskasvatus nähdään Suomessa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostamana pedagogisena kokonaisuutena. (Hännikäinen, 2013, 30.) Varhaiskasvatusta ja siihen kuuluvan esiopetuksen toteuttamista maassamme ohjaavat Varhaiskasvatustalaki (36/1973) ja Perusopetuslaki (628/1998), jotka määrittelevät toiminnan puitteet. Näiden lisäksi Opetushallituksen laatimat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)

määrittelevät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämistä valtakunnallisella tasolla. Molemmat näistä ovat velvoittavia ja noudatettavia asiakirjoja, joiden lisäksi kuntien tehtävänä on ollut laatia myös omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä esiopetuksen opetussuunnitelmat ohjaamaan toiminnan järjestämistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 3 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 3).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat ja määrittelevät siis suomalaisen esiopetuksen järjestämistä, johon liittyy olennaisena osana pedagogiikka. Pedagogiikan termiä ei tässä asiakirjassa avata, mutta siinä todetaan esiopetuksessa käytettävän pedagogiikkaa, joka soveltuu yleisesti ottaen varhaiskasvatuksessa käytettäväksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 14). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittelee pedagogiikan käyttöä tarkemmin. Tämän asiakirjan mukaan varhaiskasvatus on tavoitteellisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus, joka on etenkin pedagogisesti painottunutta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on varhaiskasvatuksen ammattilaisten järjestämää toimintaa, joka tähtää lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen. Pedagoginen toiminta on luonteeltaan suunnitelmallista ja tavoitteellista, ja se perustuu etenkin varhaiskasvatukselliseen tietoon lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan suunnitteleminen ja toteuttaminen vaatii pedagogista osaamista, jossa lastentarhanopettajilla on pedagoginen vastuu. Kaikki varhaiskasvatuksessa järjestettävä toiminta ja käytettävät työtavat tulee pystyä perustelemaan pedagogisesta näkökulmasta käsin. Varhaiskasvatuksessa toteutettava pedagogiikka on luonteeltaan kokonaisvaltaista, ja tapahtuu vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Pedagogiikka edellyttää myös jatkuvaa ja suunnitelmallista dokumentointia, arviointia ja kehittämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8, 17, 20, 28 ja 36-37.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan esille luovuutta osana esiopetuksen pedagogiikkaa. Luovuudesta mainitaan kuitenkin suhteellisen harvoin ja hajanaisesti, mutta luovan toiminnan merkitys on selvästi tunnistettu. Opetussuunnitelmassa todetaan luovuutta edistävien työtapojen olevan olennainen osa esiopetuksen toimintaa, ja luovan toiminnan nähdään edistävän lasten oppimista. Esiopetuksen yhtenä tehtävänä mainitaan lasten ajattelun ja oppimisen taitojen kehittäminen, sillä luovan ajattelun todetaan olevan välttämätöntä uuden luomiselle. Esiopetuksen oppimisympäristöt tulee muodostaa niin, että ne mahdollistavat lasten luovien ratkaisujen tekemisen. Esiopetuksessa toteutettavaa opetusta tulee suunnitella sellaiseksi, että se tarjoaa lapsille mahdollisuuksia luovien prosessien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 16-17, 23, 28 ja 31.) Vaikka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita luovuudesta tämän enempää, on opetussuunnitelmasta mahdollista tunnistaa muitakin luovaan toimintaan liitettävissä olevia pedagogisia ohjeita ja linjauksia. Esimerkiksi erilaisten taideaineiden ja



monipuolisen itseilmaisun harjoittamisen, sekä itse kokeilemisen ja tutkimisen nähdään olevan tärkeä osa lasten oppimista ja kasvua (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 28, 31-32 ja 35-36). Näitä on mahdollisia tarkastella erillisinä luovuuden teemasta, mutta samaan aikaan ne voidaan nähdä myös luovuuteen liitettävänä toimintoina.

### 3.3 Luovuus alle kouluikäisillä lapsilla

Varhaiskasvatuksella on todettu olevan paljon vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, mutta lasten luovia kykyjä ei ole tutkittu kovin laajasti. Suurin osa luovuutta käsittelevistä tutkimuksista kohdistuu aikuisiin, ja alle kouluikäisissä lapsissa piilevä luovuuden potentiaali on jäänyt vähemmälle huomiolle. (Diener, Wright, Brehl ja Black, 2016, 450.) Luovuuden ajatellaan kuitenkin olevan lapselle luontaista; jokaisessa lapsessa näyttäisi olevan luovuuden piirteitä, tai ainakin luovuuden potentiaalia (Lee & Kemple, 2014, 82). Jo pian syntymänsä jälkeen pieni vauva kiinnostuu ympäristöstään ja tutkii sitä mielellään. Kiinnostuksen herääminen ja tutkiva ote kuuluvat myös luovaan toimintaan, joten jo pienellä lapsella on edellytyksiä toimia luovasti omista lähtökohdistaan käsin. Luovassa toiminnassa tarvittava mielikuvitus lisääntyy lapsen kasvamisen ja kehittymisen myötä. Myös muilta osin lapsen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kehitys vaikuttavat luovien taitojen kehittymiseen. (Duffy, 2006, 45-48.)

Tunnettu luovuuden tutkija Howard Gardner puhuu lasten taiteellisesta luovuudesta teoksessaan *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity* (1982). Pohdittaessa lasten kohdalla mikä määrittellään taiteelliseksi toiminnaksi ja mikä ei, Gardnerin mielestä lapsen toimintaa ja tuotoksia tulee tarkastella ottaen huomioon lapsen koko kehityksen. Gardner toteaa, että alle kouluikäisten lasten kuvaillaan usein olevan luovuuden huipulla ja säteilevän taiteellisuutta. Vuosien myötä tuo luovuus kuitenkin vaikuttaa vähenevän, ja suurimmalla osalla aikuisista ei enää ole tallella sitä luovuutta mitä lapsena. Gardner toteaa, että luovuutta on nähtävillä kaikkialla päiväkodissa; lapset maalaavat, muovailevat savesta, laulavat ja musisoivat, ja leikkivät kielellisillä ilmaisuilla. Hän jopa vertaa taape-roikäisen maalausta Pablo Picassoon ja muihin taiteilijoihin; pienten lasten maalauksissa voi nähdä runsasta värien käyttöä, voimakasta tunneilmaisua, ja sommittelun taitoa. Gardnerin mukaan tällaista alle kouluikäisille lapsille ominaista luovaa ilmaisua ei ole löydettävissä enää peruskouluikäisiltä lapsilta. (Gardner, 1982, 83-87 ja 95.)

Diener, Wright, Brehl ja Black (2016) ovat tutkineet sosioemotionaalisten tekijöiden suhdetta alle kouluikäisten lasten luovuuteen. Tutkimukseen osallistui 94 lasta, heidän äitiään, sekä opettajaansa. Lapset olivat iältään 3-6 -vuotiaita. Lapsille toteutettiin tunnetun luovuuden tutkijan Paul Torrancen kehittämä Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM) testi, jonka avulla saadaan tietoa lapsen mielikuvituksen käytöstä, omaperäisyydestä ja toiminnan sujuvuudesta (viitattu Diener et al., 2016, 453). Lisäksi lasten opettajat tekivät jokaisen lapsen kanssa kahden kesken varhaiskasvatusikäisen suoriutumistasoa mittaavan testin, jonka avulla arvioitiin lasten kielellistä tasoa, sillä Torrancen luovuustesti ei sisältänyt kielellisen osuuden arviointia. Näiden lisäksi lasten äidit täyttivät kyselykaavakkeen, jossa arvioivat lapsen ominaisuuksia ja käyttäytymistä, ja lasten opettajat täyttivät myös oman kyselykaavakkeen käsitellen lapsen sosiaalista käyttäytymistä. Tutkimus keskittyi kolmeen ominaisuuteen; tarkoituksena oli selvittää ujouden, aggression ja sosiaalisuuden mahdollisia yhteyksiä lapsen luovaan potentiaaliin. (Diener et al., 2016, 450-453.)

Tutkimuksessa huomattiin, että lapsen iällä on selvä yhteys lapsen luovaan potentiaaliin; vanhemmat lapset olivat taitavampia divergentin ajattelun saralla, heidän käyttäytymisensä oli sosiaalisempaa ja he suoriutuivat kielellisistä tehtävistä paremmin kuin nuoremmat lapset. Sukupuolella ei todettu olevan yhteyttä lasten luovuuteen. Iän lisäksi aggressiolla todettiin olevan vaikutusta luovaan potentiaaliin; lapset, joilla todettiin enemmän aggressiivista käyttäytymistä, olivat taitavampia myös divergentin ajattelun tasolla. Tuloksia tulkitessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ei todettu vahvaa aggressiivista käyttäytymistä kuten esimerkiksi väkivallan käyttöä, vaan aggressio kuvasi häiritsevää käyttäytymistä, kuten muiden lasten ja oppimistilanteiden häiritsemistä. Aggression lisäksi sosiaalisella käyttäytymisellä oli selvä positiivinen yhteys lapsen mielikuvituksen käyttöön. Ujommat lapset osoittivat vähemmän sosiaalisuutta ja vähemmän mielikuvituksellisuutta, mutta on otettava huomioon myös se, että tutkimuksia tehdessä ujompien lasten kyvyt eivät välttämättä pääse kokonaan esiin uudenlaisen sosiaalisen tilanteen (testi) tai uuden ihmisen (tutkija) vuoksi. Tutkimuksessa huomattiin myös, että lasten suoriutumistasolla ei ollut yhteyttä luovuuteen; heikommin suoritustestissä menestynyt saattoi kuitenkin suoriutua hyvin luovuustestistä. (Diener et al., 2016, 454-455.)

### 3.4 Lasten luovuuden kehittäminen

Koulutusjärjestelmät ovat pitkälti keskittyneet arvioimaan lasten akateemista suoriutumista, jota on mahdollista mitata kvantitatiivisesti, esimerkiksi suoriutumista matematiikassa tai äidinkielessä koe-tulosten perusteella. Tämä suuntaus on ylettynyt jopa varhaiskasvatukseen asti; lastentarhanopettajien paine valmistaa lasta tulevia akateemisia kouluvuosia varten on lisääntynyt. (Lee & Kemple, 2014, 82-83.) Lasten menestymistä varhaisvuosina tulisi tarkastella myös luovuuden näkökulmasta, ei ai-noastaan akateemisten suoritusten pohjalta. Opettajien tulisi tunnistaa lapsissa piilevä luova potenti-aali, ja pyrkiä tukemaan ja rohkaisemaan lasten luovuutta. Tutkijat kehottavat opettajia, vanhempia ja muita pienten lasten kanssa toimijoita kiinnittämään huomiota siihen, kuinka he reagoivat lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen, sillä näissä tilanteissa aikuisella on mahdollisuus rohkaista lapsen luo-va potentiaalia. (Diener et al., 2016, 455-456.)

Amabilen (1983) mukaan mietittäessä kaikkia sosiaalisia ja ympäristöllisiä tekijöitä yksilön elä-mässä, koulutus voi vaikuttaa henkilön luovuuteen eniten. Amabilen mukaan opettajien ja vanhem-pien tulisi luoda oppimisympäristöjä, jotka stimuloivat lasta aistillisesti ja kognitiivisesti. Lisäksi hei-dän tulisi opettaa lapsia etsimään sellaisia vihjeitä ja tietoja ympäristöstä, jotka voisivat olla hyödyllisiä ongelmanratkaisua tehdessä. Amabile toteaa, että mikäli lapsi osoittaa jotain tiettyä kykyä tai taipumusta jotain tiettyä asiaa tai taitoa kohtaan, hänelle tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoittaa tuota taitoa. Tämä voi edellyttää pääsyä erityisiin materiaaleihin tai erityisen opettajan luokse, kuten myös aikaa ja vapautta lapselle kehittää kykyään. Lapsia tulisi opettaa arvioimaan omaa työskentelyään positiivisesta ja rakentavasta näkökulmasta käsin. Tämä voi auttaa heitä ratkaisemaan ongelmia luo-vemmin entä henkilöt, jotka arvioivat työskentelyään ongelmanratkaisuvaiheessa kriittisen negatiivi-sesti. Niinpä opettajien ei tulisi opettaa lapsille pelkästään kriittistä ajattelua, vaan opettaa heitä tun-nistamaan ja käyttämään positiivisia huomioita sekä omista töistään että muiden tekemistä töistä. Opettajan, joka haluaa tukea lasten luovuutta, tulisi olla innostunut, ammattimainen, sekä kannustava. (Amabile, 1983, 159 ja 196-197.)

Liikanen (1974) on tutkinut harjoittelun vaikutusta lasten luovuuteen. Hänen tutkimuksessaan selvi-tettiin, kehittykö lasten luovuus siihen tarkoitettujen opetusmenetelmien avulla, ja mitkä tekijät vai-kuttavat tai eivät vaikuta lapsen luovuuden kehittymiseen. Liikasen tutkimuksen koeryhmänä toimi 168 kuusivuotiaasta lasta, jonka lisäksi tutkimuksessa oli mukana myös kontrolliryhmä. Ennen tutki-musta selvitettiin lasten kehitystaso, älykkyyden taso, sanavarasto, sekä luovuus. Luovuutta mitattiin erilaisten luovuuden mittaamiseen tarkoitettujen testien avulla. Luovuuden opetusmenetelmiä oli

kaksi, joita molempia käytettiin kuusi viikkoa. Tutkimuksessa huomattiin, että harjoittelulla on vaikutusta lasten luovuuteen. Luovuuden opetusohjelmiin osallistuneiden lasten sujuvuus, joustavuus, ja originaalisuus eli alkuperäisyys kasvoivat käytettyjen testien mukaan huomattavasti. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin piirrostehtävää, jonka analyysi myös osoitti opetusohjelmiin osallistuneiden lasten luovuuden lisääntyneen opetusjaksojen aikana. Tämän tutkimuksen mukaan lasten luovuutta on siis mahdollista kehittää siihen tarkoitettujen opetusmenetelmien avulla. (Liikanen, 1974, 47-49, 63 ja 80.)

Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, jokaisen lapsen ajatellaan olevan luonnostaan luova, tai jokaisessa lapsessa on ainakin tunnistettavissa luovaa potentiaalia. Näin ollen luovuuden kehittäminen pyrkii tuon olemassa olevan luovuuden tukemiseen, rohkaisemiseen, esille saattamiseen, sekä kasvattamiseen. Seuraavissa kappaleissa käsittelen lasten luovuuden tukemista erityisesti luovien persoonallisuuden piirteiden kehittämisen sekä opettajan luovan toiminnan näkökulmista. Luovia persoonallisuuden piirteitä tukemalla keskitytään lapseen ja hänen ominaisuuksiinsa, kun taas luovaa opettajuutta pohtimalla huomio keskitetään aikuisen toimintaan. Yhdistämällä näitä molempia näkökulmia on mahdollista tukea lasten luovuutta kokonaisvaltaisella tasolla. Päätän näihin kappaleisiin esittelemäni luovuuden teorian osuuden, jonka jälkeen etenen esittelemään suorittamaani tutkimusta lasten luovuuden kehittämisestä esiopetuksessa.

### 3.4.1 Luovien persoonallisuuden piirteiden tukeminen

Nickersonin (1999) mukaan yksilön luovuutta on mahdollista kasvattaa keskittymällä henkilön luoviin persoonallisuuden piirteisiin ja ominaisuuksiin. Luovuuteen voivat vaikuttaa henkilön älykkyys ja kognitiiviset rakenteet, tiedot ja taidot, motivaatio ja asenteet, tavat ja tottumukset, erilaiset kyvyt ja uskomukset, sekä kiinnostuksen ja arvostuksen kohteet. Koska erilaiset ihmiset ilmaisevat luovuutta eri tavoin, myös persoonallisuuden piirteet ja tilanteelliset tekijät vaihtelevat henkilöiden välillä. Näiden eri ominaisuuksien ja tekijöiden tukeminen voi auttaa luovuuden kehittämisessä, mutta Nickerson korostaa, että näiden työtapojen toimivuudesta ei ole olemassa kiistatonta näyttöä – puolestaan voidaan osoittaa kannustavia tuloksia niiden toimimisesta. Nickersonin mukaan tulisi olla syvä ja jatkuva aikomus kehittää henkilön luovuutta; pitkäkestoinen kiinnostus henkilön luovaa ilmaisua kohtaan. Lisäksi perustavanlaatuinen pohja taitoihin, joita yleisesti ottaen pidetään koulutuksen perusteina, edistää luovan potentiaalnin kehittymistä - ellei ole jopa välttämätöntä niiden kehitty-

miselle. Nickerson korostaa myös tiedon tärkeyttä: henkilöllä tulee olla tietoa siltä alalta, jossa luovuutta mahdollisesti ilmenee. Esimerkiksi taiteen alalla henkilöllä tulee olla tietoa mahdollisista ja käytettävissä olevista tekniikoista ennen kuin henkilön on mahdollista luoda jotain uutta omalla alallaan. (Nickerson, 1999, 407-409.)

Nickersonin (1999) mielestä yksi tärkeä luovan henkilön piirre on uteliaisuus. Utelias henkilö ei halua ottaa asioita itsestäänselvyytenä, vaan haluaa syvästi saada selityksiä asioille, ja on skeptinen ilmeisiä selityksiä kohtaan. Myös älyllinen leikkimielisyys, eli ajatuksilla ja ideoilla leikkiminen, on luovan henkilön piirre. Nickersonin mielestä on vahvasti mahdollista, että lapsi on luonnostaan utelias. Lapset esittävät sellaisia kysymyksiä, joita aikuiset eivät uskalla esittää, sillä kasvaessamme opimme olemaan kysymättä asioista, jotka saattaisivat paljastaa epäsiivystymättömyytemme. Aikaiset kasvatukselliset ja koulutukselliset kokemukset saattavat heikentää lapsen luontaista uteliaisuutta. Kun henkilö löytää jonkin asian josta haluaa oppia uutta, on todennäköistä, että tämän jälkeen hän huomaa jonkin toisen asian josta haluaa oppia lisää. Näin ollen mitä enemmän lasten uteliaisuutta ruokitaan, sitä enemmän se kasvaa. Nickersonin mielestä on mahdollista tukea henkilön uteliaisuutta ohjaamalla häntä tekemään enemmän havaintoja ympäristöstään, ja suuntaamaan huomiota arkisiin tai jokapäiväisiin asioihin joita pidämme itsestäänselvyyksinä. Nickerson väittää, että tärkeintä mitä opettaja voi tehdä oppilaidensa hyväksi on edistää heidän uteliaisuuttaan ja kykyjään ihmetellä maailmaa ja olemassaoloa, sillä tämä uteliaisuus tulee kantamaan heitä koko aikuiselämän ajan. Nickerson huomauttaa, että on mahdollista, että osa ihmisistä on luonnostaan uteliaampia kuin toiset. Hänen mielestään kaikki lapset ovat mahdollisesti luonnostaan uteliaita, mutta säilyykö tämä uteliaisuus aikuiseksi saakka, riippuu laajalti siitä, rohkaistaanko vai vaimennetaanko tätä piirrettä lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana. Nickerson väittää, että mikäli lapsen ”miksi”-kysymyksiin vastataan välinpitämättömästi antamatta kunnollista selitystä, lapsi lopulta kadottaa mielenkiintonsa maailman ihmettelystä kohtaan. Tällöin uteliaisuus on vaarassa hävitä. (Nickerson, 1999, 410-411.)

Nickersonin (1999) mukaan epäonnistumisen pelko, omien rajojen paljastamisen pelko tai naurun-alaiseksi tuleminen pelko estää luovaa ajattelua tai ainakin luovuuden ilmaisemista julkisesti. Tämän vuoksi henkilön itsevarmuuden tukeminen on tärkeää. Itsevarmuus kumpuaa positiivisista kokemuksista; jos henkilöllä ei ole paljoa tällaisia kokemuksia taustalla, on entistäkin tärkeämpää, että ympäristö kannustaa ja palkitsee luovia yrityksiä. Vaikka yrittämisellä ei olisikaan onnistunutta lopputulosta, tulee yrittämistä itsessään kannustaa. Oppilaille tulisi osoittaa, ettei epäonnistumista tarvitse pelätä, vaan aitoa yrittämistä tulisi tarkastella mahdollisuutena oppia jotain uutta. Itsevarmuuden rakentaminen vaatii huolenpitoa, jossa odotukset oppilaita kohtaan tulee olla sopivan korkealla, mutta ei mahdottomia. Lisäksi lapsilla tulee olla mahdollisuus ilmaista itseään luovasti ilman, että joutuisi

nuhdelluksi tai naurunalaiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsilla olisi täysi vapaus tehdä kaikkea mitä haluavat. Ympäristön säännöt, sopimukset, rajat, sekä itsesäätelyn taidot ovat yhtä tärkeitä kuin tarve vapaudelle, spontaaniudelle, innovatiivisuudelle ja riskinottokyvyille. Lapsia tulee opettaa tunnistamaan ja kunnioittamaan sääntöjä ja rajoja ilman, että heidän luovuutensa tukahtuu. Tämä edellyttää sitä, että sääntöjen opettamisen lisäksi on tärkeää opettaa miksi nämä säännöt ovat tarpeellisia ja järkeviä. Lapset tarvitsevat sekä rajoja että tukea ja kannustamista – oleellista on löytää tasapaino näiden välille. Nickersonin mielestä arvoja ja asenteita, jotka ovat tärkeässä asemassa luovuuden kehittymiselle ja ilmaisemiselle, opetetaan parhaiten näyttämällä lapsille esimerkkiä. Hänen mielestään näitä arvoja ja asenteita on mahdotonta opettaa tehokkaasti, ellei itse omista niitä. Opettajan on vaikeaa, ellei mahdotonta, kannustaa lapsia olemaan uteliaita maailmaa kohtaan, jos itse ei omista tätä uteliaisuuden piirrettä. Opettajan on vaikeaa ohjata lapsia olemaan avoimia uusille ideoille, jos itse ei ole avoin uudelle. Tällä tavalla luovuuden tukeminen ja kehittäminen vaativat paljon opettajalta. (Nickerson, 1999, 414 ja 418-419.)

### 3.4.2 Luova opettaminen ja luova opettajuus

Leen ja Kemplen (2014) mukaan opettajalla on tärkeä rooli lapsen luovuuden tukemisessa, rohkaisemisessa ja kehittämisessä. He ovat tutkineet opettajaksi opiskelevien persoonallisuuden piirteitä ja ajatuksia liittyen luovuuteen ja luovuuden tukemiseen lapsilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 302 opiskelijaa, joista varhaiskasvatuksen puolelta oli 67 ja luokanopettajakoulutuksen puolelta 235 opiskelijaa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden persoonallisuuden piirteiden yhteyttä siihen, millaisia uskomuksia ja ajatuksia henkilöillä on liittyen lasten luovuutta tukeviin opetusmenetelmiin. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää vaikuttaako henkilön luovien toimintojen harjoittamisen määrä siihen, millaisia uskomuksia henkilöillä on lasten luovuutta kehittävästä opetusmenetelmästä. Tutkimuksessa löydettiin selkeä yhteys tietyn luonteenpiirteen ja luovan opettajuuden välillä; avoimuus uusille kokemuksille oli selvästi yhteyksissä opettajaksi opiskelevien lasten luovuutta tukeviin opetusmenetelmiin. Opiskelijat, jotka olivat avoimempia uusille kokemuksille, osallistuivat myös itse enemmän luoviin toimintoihin, kuten käsitöiden tai kuvataiteen tekemiseen. He myös ajattelivat lasten luovuuden tukemisen olevan tärkeää, ja arvostivat luovuutta tukevia opetusmenetelmiä enemmän kuin opiskelijat, jotka eivät olleet yhtä avoimia uusille kokemuksille. (Lee & Kemple, 2014, 83-85 ja 90-91.)

Horng kumppaneineen (2005) ovat tutkineet luovaa opettajuutta. Heidän tutkimuksessaan tutkimushenkilöinä oli kolme opettajaa, jotka olivat tunnettuja luovista opetusmenetelmistä, luovasta opettajuudesta, ja luovuuden kehittämiseen tähtäävästä opettamisesta. Kaikki kolme tutkimushenkilöä oli myös palkittu luovasta opettamisestaan. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään mitkä tekijät vaikuttavat luovaan opettajuuteen; mitä ominaisuuksia, asenteita, tapoja tai opetusmenetelmiä luovilla opettajilla on, ja kuinka he voivat opettaa luovasti. Tutkimuksessa huomattiin, että kaikki kolme luovana pidettyä opettajaa osoittivat työssään avoimuutta uusille kokemuksille, mielikuvituksellisuutta, emotionaalista herkkyyttä, ajatusten joustavuutta, riskinottoa, itsevarmuutta, intohimoa, ja kykyä kyseenalaistaa vallitsevia normeja. He olivat myös sinnikkäitä työskentelemään silloin, kun kohtasivat haasteita tai ongelmia. Opettajat osoittivat myös vahvaa halua uuden oppimista kohtaan, ja halusivat jatkuvasti kehittää itseään esimerkiksi osallistamalla erilaisiin koulutuksiin. Tiettyjen persoonallisuuden piirteiden lisäksi luovana pidettyjen opettajien huomattiin olevan luontevia uusien ideoiden keksimisessä, ja he sovelsivat keksimiään ideoita myös opettamiseensa. Opettajien tekemissä tuntisuunnitelmissa huomattiin myös luovia ja uudenlaisia ratkaisuja huomattavan paljon. Tutkijat huomasivat myös opettajien käyttävän paljon huumoria opetustilanteissa; huumorin käyttö madalsi oppilaiden paineita tai osallistumisen kynnystä, ja loi rohkaisevaa ilmapiiriä. Huumorin avulla opettajat saivat myös herätettyä oppilaiden mielenkiinnon ja huomion, sekä osoitettua, että oppiminen voi olla mukavaa. Opettajat osoittivat huumorintajua, sinnikkyyttä ja itsevarmuutta, joiden avulla he onnistuivat luomaan hauskan ja oppimiseen kannustavan ilmapiirin. (Horng, Hong, ChanLin, Chang ja Chu, 2005, 352-354.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat lapsuuden merkitystä omien luovien kykyjensä kehittämisessä. He uskoivat, että lapsuudessa saadut kokemukset ovat kasvattaneet heitä luoviksi ajattelijoiksi. Lapsena heillä oli tapana tutkia luontoa, ja käyttää mielikuvitustaan keksiessään erilaisia tarinoita ja pelejä. Vanhemmat mahdollistivat sen, että henkilöillä oli lapsena mahdollisuus mennä luontoon tekemään havaintoja ympäristöstään. Tutkimushenkilöillä oli samanlaisia ajatuksia koulutukseen liittyen, ja he kaikki pitivät itseilmaisua, ajatusten ja kokemusten jakamista, sekä kommunikoinnista tärkeinä opettamiseen ja oppimiseen liittyvinä asioina. Opettajat kuuntelivat jokaisen oppilaan mielipiteitä, ja antoivat tilaa ja vapautta oppilaiden mielikuvituksen ja luovuuden ilmaisemiselle. Tutkimuksessa huomattiin, että kaikki kolme opettajaa käyttivät opetusmenetelmää, jossa oppilas oli keskiössä. Opettajan rooli ei ollut luennoiva, vaan enemmän oppilaan toimintaa ohjaava. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden ajattelua ja itsereflektointia, ja käyttivät opetusmenetelminä muun muassa ryhmäkeskusteluja, roolileikkejä, draamaharjoituksia ja muita ryhmäharjoituksia. Opettajat antoivat oppilaille vapautta valita itse lähestymistavan, mistä he halusivat tutkia käsiteltävänä olevaa

aihetta tai asiaa. Oppilaat saivat itse valita aiheita, joista he halusivat oppia lisää, ja tämä vahvisti oppilaiden sisäistä motivaatiota. Oppilaat eivät toimineet passiivisina kuuntelijoina, vaan muuttuivat aktiivisiksi itsenäisiksi oppijoiksi. Opettajan rooli oli ohjaava, keskusteleva, ikään kuin kanssaoppija, jonka tavoitteena oli inspiroida oppilasta ja ohjata häntä oikeaan suuntaan oppimisprosessissaan. (Horng et al., 2005, 354-356.)

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat käyttivät työssään monipuolisesti erilaisia opetusvälineitä. He havainnollistivat opetustaan melkein millä tahansa sopivaksi katsomillaan esineillä, esimerkiksi rakennuspalikoilla tai vasaralla, ja käyttivät opetuksessaan myös tietokonetta ja erilaisia multimedioita. Opettajat osoittivat ystävällistä kommunikointityyliä oppilaitaan kohtaan, ja huomioivat oppilaiden yksilöllisyyden. Heidän suhteensa oppilaisiin oli enemmän ystävän kaltainen kuin auktoritatiivinen. Opettajat antoivat oppilaiden esittää omia ideoitaan vapaasti, ilman keskeyttämistä tai välitöntä tuomitsemista. Suorien vastausten tai mielipiteiden sijaan opettajat esittivät avoimia kysymyksiä, tai antoivat esimerkin kertomalla omakohtaisista kokemuksistaan. Tutkijoiden mukaan ystävällisen ja kommunikoivan ilmapiirin rakentaminen on kaikista tärkein osa luovaa opettajuutta. (Horng et al., 2005, 356.)

Luovaan opettajuuteen vaikuttaa moni asia, ja se käsittää sisälleen paljon erilaisia elementtejä, kuten erilaisia persoonallisuuden piirteitä, omakohtaisia oppimiskokemuksia, motivaatiota, ja intohimoa työtään kohtaan. Luovuutta on mahdollista opettaa ja oppia käyttämällä monipuolisia, luovuutta rohkaisevia ja kehittäviä opetusmenetelmiä ja opetustyyliä. Näitä ovat muun muassa oppilasjohtoiset työskentelytavat, multimedian hyödyntäminen, oppimissisältöjen linkittäminen arkielämään, avoimien kysymysten esittäminen, ja luovaan ajatteluun kannustaminen. Koska jokaisessa ihmisessä on luovia kykyjä, opettaja voi pyrkiä tukemaan ja kehittämään oppilaidensa kykyjä näyttämällä itse esimerkkiä toimivalla luovasti, ja pyrkimällä rakentamaan oppimisympäristön, joka tukee luovuutta. Oppimisympäristön tulisi olla sellainen, jossa oppilaat saavat käyttää mielikuvitustaan vapaasti ilman turhia rajoituksia. Luova opettaminen rohkaisee oppilaita ilmaisemaan itseään vapaasti ja monipuolisesti, osallistumaan toimintoihin aktiivisesti, ja ajattelemaan itsenäisesti. Luovuutta tukevia opetusmenetelmiä käyttämällä on todennäköisempää, että oppilaista kasvaa luovia aikuisia. (Horng et al., 2005, 352-357.)



## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa siirryn käsittelemään tekemääni tutkimusta lasten luovuuden kehittämisestä esiopetuksessa. Esittelen tutkimukseni lähtökohtia, tekemiäni rajauksia ja valintoja, fenomenologista lähestymistapaa, sekä tutkimusaineiston keräämiseen ja analysoimiseen liittyviä vaiheita. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka sijoittuu kasvatustieteiden alueeseen. Kasvatustieteet tutkivat monia erilaisia teemoja, joiden voidaan tiivistetysti sanoa liittyvän kehityksen, oppimisen ja opettamisen eri teemojen tutkimiseen. Kasvatustiede tutkii siis ihmistä ja ihmisyyttä kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Kasvatusta tapahtuu eri ympäristöissä, kuten kotona, varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, ammattikouluissa, korkeakouluissa, ja niin edelleen. Kasvatustieteellä voidaan todeta olevan kolme päätehtävää: 1) selvittää kasvatustoimintaan liittyvää teoriaa analyttisesti, systemaattisesti ja kriittisesti, 2) kuvailla kasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyviä ilmiöitä empiirisesti, ja 3) kasvattaa ja opettaa uusia ikäluokkia yhteiskunnan kansalaisiksi. (Hirsjärvi & Huttunen, 1995, 86-89.) Kasvatus itsessään on käytännön tasolla tapahtuvaa toimintaa, jota kasvatustiede tutkii ja pyrkii muodostamaan siitä tieteellistä teoriaa. Näin ollen kasvatustieteen tehtävänä on muodostaa tieteellisesti tutkittua ja perusteltua tietoa kasvatuksesta. (Siljander, 2005, 13-14.)

Kasvatustieteen alalla käytetään paljon laadullista tutkimusta (Kaikkonen, 1999, 427). Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tunnuspiirteenä on se, että keskiössä on nimensä mukaisesti laatu – ei määrä. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on saavuttaa empiiristä eli kokemusperäistä tietoa. Tutkimusaineistoa kerätessä valitaan sellaisia aineistonkeruun menetelmiä, jotka mahdollistavat myös laadullisten ja yksityiskohtaisten piirteiden huomioimisen. Yleisimpiä menetelmiä aineiston keräämiseen ovat haastattelu, havainnointi, keskustelut ja omaelämäkerrat. Laadullisen tutkimuksen aineistoa käsitellessä ja johtopäätöksiä esitellessä ei yleensä käytetä tilastotieteellisiä menetelmiä, mutta esimerkiksi prosenttilukuja voidaan esittää apuna. Laadullisen tutkimuksen vastakohtana voidaan pitää kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta, joka laadullisesta tutkimuksesta poiketen pyrkii keräämään objektiivista tietoa sellaisilla menetelmillä, joita on mahdollista mitata ja esittää numeerisesti ja tilastotieteellisesti. (Hirsjärvi & Huttunen, 1995, 177-179.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineisto on tekstin muodossa. Yleinen ominaispiirre on se, että tutkija tulkitsee tekemäänsä tutkimusta ja sen tuloksia kaikissa tutkimuksen teon eri vaiheissa. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraista otantaa, eli tutkimukseen valitaan osallistujiksi yleensä melko pieni määrä osallistujia. Olennaista on tutkimusaineiston laatu, ei sen määrä. Laadullisessa tutkimuksessa ei laadita hypoteeseja eli ennakko-olettamuksia etukäteen, vaan analyysi perustuu itse aineistoon. Aineistolähtöisessä analyysissä teoriaa rakennetaan aineistosta lähtien ja aineiston

ehdoilla. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös narratiivisuus, eli tarinallisuus. Tarinoiden kertominen ja kuunteleminen on luonnollinen osa ihmisen toimintaa. Narratiivisuutta sisältyy sekä tutkijan toimintaan, että tutkimusaineistoon. Tutkimustuloksiin vaikuttaa aina myös tutkimuksen teon historiallisuus ja paikallisuus. (Eskola & Suoranta, 1998, 13-18)

#### **4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia pedagogisia keinoja lastentarhanopettajat ovat käyttäneet lasten luovuuden tukemiseen esiopetusryhmässä. Tutkimuksen kohteena ovat siis lastentarhanopettajien henkilökohtaiset kokemukset siitä, millaisten toimintojen ja menetelmien he kokevat vaikuttavan positiivisesti lasten luoviin kykyihin. Halusin rajata tutkimukseni lasten luovuuden kehittämistä juuri esiopetusikäisiin lapsiin, sillä näen esiopetuksen mahdollistavan lasten taitojen kokonaisvaltaisen tukemisen ja edistämisen, mikäli lastentarhanopettajilla ja esiopettajilla on käytössään laadukkaita pedagogisia menetelmiä. Pyrkimyksenäni on selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia siitä, millaisia pedagogisia menetelmiä he ovat käyttäneet lasten luovuuden tukemiseen tai edistämiseen, ja millaisten pedagogisten menetelmien he kokevat edistävän lasten luovuutta esiopetuksessa.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka kohteena ovat lastentarhanopettajien henkilökohtaiset kokemukset tutkittavasta aiheesta. Tutkimusmenetelmänä käytetään fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimuskysymys on:

Millaiset pedagogiset menetelmät edistävät lasten luovuutta esiopetuksessa lastentarhanopettajien kokemusten mukaan?

#### **4.2 Fenomenologinen tutkimus**

Fenomenologia juontaa juurensa kreikan kielen sanasta phainomenon, joka tarkoittaa ilmiötä. Fenomenologian ihmiskäsitys näkee ihmisen olevan osa sitä maailmaa, jossa hän elää, ja myös vaikuttavan tähän elämäänsä maailmaan. Tätä maailmasuhdetta käsitellään aina yksilöllisen ihmisen näkökulmasta käsin. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat yksittäisten ihmisten kokemukselliset suhteet tutkittavana olevasta ilmiöstä, eli miten he itse kokevat ilmiön osana elämäänsä maailmaa.

Fenomenologian mukaan ihmistä voidaan tarkastella ainoastaan osana hänen maailmaansa – ei irrallisena siitä. Fenomenologian mukaan kaikki ihmisen kokemukset eletyssä maailmassa merkitsevät heille jotain, eli ihmisen kokemukseen sisältyy aina merkityksiä. Kun fenomenologia keskittyy tutkimaan ihmisten yksilöllisiä kokemussuhteita, tullaan samaan aikaan tutkineeksi kokemusten sisältämiä merkityksiä. Vastavuoroinen maailmasuhde, jossa maailma vaikuttaa yksilöön ja yksilö maailmaan, johtaa siihen, että myös merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristössä ja ympäristön kanssa. Kokemusten merkitykset eivät ole yksilössä olemassa synnynnäisesti, vaan ne muodostuvat siinä maailmassa ja yhteisössä, jossa yksilö kasvaa ja elää. (Laine, 2015, 29-31.)

Fenomenologista lähestymistapaa on käytetty paljon etenkin psykologisissa tutkimuksissa, mutta se on levinnyt myös kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle. Fenomenologia tutkii ihmisten subjektiivisia kokemuksia jostain tietystä ilmiöstä, jolloin yksilöiden kokemukset samasta aiheesta voivat vaihdella paljonkin toisistaan. Tämän vuoksi henkilökohtaisten kokemusten tutkiminen voi tarjota laajan ja uudenlaisenkin näkökulman jo ennestään tutkittuun aiheeseen. (Virtanen, 2006, 152-153.) Fenomenologiassa painotetaan vahvasti ihmisten yksilöllisyyttä ja yksilöllisten kokemusten tutkimusta, mutta samaan aikaan yksilön nähdään olevan osa ympäristöään ja yhteisöään. Näin ollen fenomenologia tunnistaa myös yhteiskunnallisen näkökulman. Yksilöiden kokemusmaailmoista on mahdollista löytää paljon samankaltaisia piirteitä, sillä saman yhteisön jäsenillä voi olla samankaltaisia kokemuksia eletystä maailmasta. Fenomenologia näkee, että tutkittaessa yksittäisiä yksilöitä, saavutetaan samalla myös jonkin asteista tietoa myös yleisellä tasolla. Toisaalta samankin yhteisön jäsenillä voi olla myös paljon eroavaisuuksia kokemuksissaan, joten tutkimuksen keskittäminen yksilöllisiin kokemusmaailmoihin on välttämätöntä ja tärkeää. (Laine, 2015, 32.)

Tässä tutkimuksessa sovelletaan fenomenologisen psykologian lähestymistapaa, jota esimerkiksi Juha Perttula (1995a) on kuvannut kattavasti. Fenomenologinen psykologia eroaa muista kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista siinä, että laadullisissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteena on yleensä jokin ilmiö. Tästä ilmiöstä pyritään saamaan tietoa tutkimushenkilöiden kautta, ja näin ollen muodostamaan kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologinen psykologia eroaa tässä asiassa; fenomenologisen psykologian tavoitteena on tutkia ihmisten mielessä olevia subjektiivisia kokemuksia tietystä ilmiöstä. Tavoitteena on saavuttaa kuva siitä, millaisia kokemuksia tutkimushenkilöillä on jostain tietystä ilmiöstä. Näin ollen fenomenologisen psykologian tutkimuksessa tulee muistaa, että selville saadut kokemukset ovat nimenomaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden omakohtaisia kokemuksia, joita ei voi yleistää koskemaan muita ihmisiä. Tällä tavalla fenomenologisen psykologian lähestymistapa muistuttaa osittain tapaustutkimusta. (Perttula, 1995a, 60-61.)

Valitsin tämän tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenologian, sillä tutkimukseni tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien omakohtaisia kokemuksia siitä, miten lasten luovuutta on mahdollista edistää esiopetuksessa. Luovuutta ja lasten luovuuden edistämistä on tutkittu paljonkin, kuten tämän tutkimuksen teoriaosuudessa olen osoittanut, mutta esiopettajien henkilökohtaisia kokemuksia tutkimalla on mahdollista saavuttaa monipuolista ja mahdollisesti uuttakin tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen fenomenologia sopii hyvin lähestymistavaksi tutkimukseeni, jossa ihmisen luovuus nähdään psykologisena ilmiönä, ja sidon sen tutkimuksessani kasvatustieteen alueeseen tutkimalla pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden kehittämiseksi.

Fenomenologia laadullisessa tutkimuksessa on laaja ja kokonaisvaltainen tieteellinen lähestymistapa, joka ohjaa koko tutkimuksen tekoa ja etenemistä (Virtanen, 2006, 152-153). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt fenomenologista lähestymistapaa tutkimuksen alusta saakka, eli mietittäessä ja määriteltäessä tutkimuksen tavoitteita sekä tutkimuskysymyksiä. Fenomenologiselle lähestymistavalle ominaiseen tapaan etenin seuraavaksi sopivien tutkimushenkilöiden etsimiseen, sekä tutkimusaineiston keräämiseen.

### **4.3 Tutkimushenkilöiden valinta**

Tutkimustehtävän määrittelyn ja tieteellisen lähestymistavan valinnan jälkeen etenin pohtimaan tutkimushenkilöiden valintaa. Rajasin tutkimukseni koskemaan esiopetusikäisiä lapsia, joten oli selvää, että halusin saada tutkimukseeni esiopetusryhmässä työskennelleitä henkilöitä. Koska olen itse koulutukseltani lastentarhanopettaja, halusin kohdistaa tutkimukseni myöskin lastentarhanopettajiin. Päätin siis rajata koulun puolella toimivat, luokanopettajakoulutuksen saaneet esiopettajat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä luokanopettajien koulutusohjelma ja työympäristö eroaa selvästi lastentarhanopettajien koulutuksesta ja työympäristöstä.

Asetin tutkimukseen osallistuville henkilöille seuraavanlaiset vaatimukset:

- 1) Henkilöllä on lastentarhanopettajan koulutus ja pätevyys toimia esiopettajana, ja
- 2) Henkilöllä on työkokemusta esiopettajan työtehtävistä.

Näiden vaatimusten myötä rajasin tutkimukseni koskemaan lastentarhanopettajia, joilla on yliopistotason lastentarhanopettajan koulutus (vähintään kasvatustieteen kandidaatti, pääaineena varhaiskasvatus) tai aiempi opistotason lastentarhanopettajan koulutus. Myös osalla sosionomeista (AMK) on

pätevyys toimia esiopettajan työtehtävissä, mikäli he ovat suorittaneet esiopetuksen lisäopinnot ennen vuotta 2004, mutta tämän jälkeen sosionomiksi opiskelevat eivät ole enää saaneet esiopetuspätevyyttä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, 7 §). Tutkimukseni kohderyhmänä toimivat siis esiopetuspätevyyden omaavat lastentarhanopettajat, joista käytän tutkimuksessani rinnakkain nimityksiä lastentarhanopettaja sekä esiopettaja.

#### **4.4 Aineiston kerääminen**

Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on saada selville tutkimushenkilöiden aidot, subjektiiviset kokemukset, jolloin tutkimusaineiston keräämiseen täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Tutkijan tulee muotoilla esitettävät kysymykset siten, että ne eivät ohjaa tutkimushenkilöiden vastauksia liikaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa käytetään mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia kysymyksiä, joihin tutkimushenkilöt saavat vastata vapaasti kuvailemalla kaikkia mieleensä tulevia, tutkimuksen aiheeseen liittyviä asioita. Vain tällä tavalla on mahdollista saavuttaa tutkimushenkilöiden aitoja kokemuksia, joiden kerrontaa tutkija ei ohjaa liikaa. (Perttula, 1995a, 65.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto kerätään yleensä joko haastatteleamalla, tai kirjallisen haastattelulomakkeen kautta. Tutkijan on tärkeää muotoilla kysymykset siten, että ne ohjaavat vastaajaa tutkimusaiheen pariin, mutta eivät johdattele vastaajaa liikaa. Tutkimushenkilöiden vapaus kertoa haluamistaan kokemuksistaan juuri siten, kuin he haluavat kertoa, tulisi säilyttää. Tärkeää on myös se, että henkilöt saavat kertoa omakohtaisista, arkisista kokemuksistaan sellaisina kuin ne kokevat. Tavoitteena ei siis ole selvittää tutkimushenkilöiden teoreettista tietämystä tutkimuksen aiheesta, vaan nimenomaan heidän omakohtaisia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Virtanen, 2006, 170.)

Tutkimukseni aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa: kesäkuussa 2017 ja tammikuussa 2018. Ensimmäisessä vaiheessa päätin kerätä tutkimukseni aineiston kirjallisen haastattelulomakkeen muodossa, sillä koin sen tarjoavan joustavuutta tutkimukseen osallistuville henkilöille. Loin kirjallisen haastattelupohjan ja siihen liittyvän saatekirjeen etukäteen, jonka jälkeen tiedotin tutkimuksestani Oulun ja Oulun lähikuntien päiväkotien johtajia sähköpostitse. Sähköpostissani kyselin esiopetuspätevyyden omaavien lastentarhanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseeni, ja tämän lisäksi tiedotin tutkimuksestani sosiaalisessa mediassa sopivaksi katsomissani esiopetuksen ryhmissä, ja Oulun yliopiston lastentarhanopettajakoulutuksen ryhmissä. Sain yhteensä 10 yhteydenottoa kiinnostuneilta esiopetta-

jilta, jotka halusivat osallistua tutkimukseeni. Lähetin tutkimukseen osallistuville henkilöille sähköpostitse kirjeen, jossa esittelin tutkimukseni aihetta ja annoin ohjeet tutkimukseen osallistumista varten. Lisäksi kirjeen yhteydessä oli laatimani kirjoituspohja, joka sisälsi haastattelukysymykset ja tilaa vastauksille. Laatimani kirje, ohjeet ja haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 1.

Tutkimusaineiston keräämisen ensimmäinen vaihe ajoittui siis kesäkuulle 2017, ja tiedostin osan esiopettajista olevan tuolloin jo kesälomalla, ja monien jo odottavan kesäloman alkamista. Tämän vuoksi näin kirjallisen haastattelupohjan hyvänä aineistonkeruutapana, sillä se lähetettiin ja myös palautettiin sähköpostitse. Näin tutkimukseen osallistuva henkilö pystyi itse päättämään, milloin, missä ja miten haluaa haastattelun kysymyksiin vastata. Kymmenestä ilmoittautuneesta tutkimushenkilöstä vain kaksi palautti haastattelupohjan vastauksineen. Tutkimuksen tässä vaiheessa päätin laittaa aineiston keräämisen tauolle, sillä työskennellessäni itsekin esiopettajana koen, että kesän lomien jälkeen uuden toimintakauden syksy voi esiopettajilla olla kiireistä aikaa.

Jatkoin tutkimusaineiston keräämistä tammikuussa 2018, jolloin päätin lähestyä esiopettajia hieman uudeltaisesta lähtökohdasta käsin. Laatimani kirjoituspohja ei näyttänyt saavuttavan laajempaa kiinnostusta esiopettajien keskuudessa, joten päätin luoda sen tilalle internetissä täytettävissä olevan kyselylomakkeen (liite 2). Käytin kyselylomakkeen laatimiseen Google Forms -palvelua, jonka ajattelin houkuttelevan tutkimukseeni lisää vastaajia tarjoamalla helposti käytettävissä olevan osallistumistavan. Lähestyin jälleen sähköpostitse Oulun ja Oulun lähikuntien päiväkotien johtajia, ja kyselin esiopetuspatvevyyden omaavien lastentarhanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseeni. Tässä aineistonkeruun vaiheessa sain 8 vastausta. Näin ollen sain tutkimukseeni yhteensä 10 osallistujaa, joista kaikki työskentelevät tai ovat työskennelleet esiopetusryhmissä Oulussa tai sen lähikunnissa.

Kirjallista haastattelupohjaa ja kyselylomaketta käyttämällä tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus paneutua etukäteen tutkimuksen aiheeseen paremmin ja syvällisemmin, sillä vastauksia oli mahdollista työstää omaan tahtiinsa ennen niiden palauttamista. Tutkimuksen aiheeseen perehtyminen vaikuttaa osaltaan tutkimushenkilöiden vastauksiin ja tutkimustuloksiin, mutta en näe siitä olevan haittaa tämän tutkimuksen toteuttamisen kannalta. Tutkimukseni tarkoituksena on kerätä lastentarhanopettajien omakohtaisia kokemuksia siitä, millaisten pedagogisten menetelmien he kokevat edistävän lasten luovuutta ja luovien kykyjen kehittymistä esiopetuksessa. Jos siis tutkimushenkilö haluaa perehtyä luovuuden teemaan ennen vastausten laatimista, on todennäköistä, että tämä teoretieto ohjaa henkilön ajatuksia vastauksia laatiessaan. Tämä voi ohjata tutkimushenkilöä sen osalta mitä hän päättää vastauksissaan mainita ja mitä ei. Toisaalta tutkimushenkilön perehtyminen aiheeseen etukäteen voi

olla myös hyödyllistä tutkimuksen toteuttamisen kannalta, sillä silloin henkilö osaa tarkemmin eritellä mitkä asiat ovat oleellisia kuvata vastauksissa hänen mielestään ja mitkä eivät. Koska tarkoituksena on kerätä lastentarhanopettajien itsensä käyttämiä pedagogisia keinoja, vastuu kirjoitelmien rehellisyydestä ja aidosta kerronnasta jää tutkimushenkilöille. Näitä asioita olen pohtinut lisää arvioi-  
dessani tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

#### **4.5 Fenomenologinen aineiston analyysi**

Fenomenologisessa tutkimuksessa mahdollisesti tunnetuin vaikuttaja on Amedeo Giorgi (viitattu Virtanen, 2006). Giorgin luomaa fenomenologisen aineiston analyysiä käytetään laajasti alan tutkimuksissa myös Suomessa. Giorgin kehittämä aineiston analyysi etenee viidessä eri vaiheessa. Giorgin näkemyksen mukaan fenomenologiassa on kuitenkin tärkeää edetä aineiston edellyttämällä tavalla, jolloin analyysin vaiheista voidaan joustaa tarvittaessa ja muokata niitä kyseessä olevaan aineistoon sopivaksi. (Virtanen, 2006, 175.) Juha Perttula (1995a) on kehittänyt oman mallin fenomenologisen aineiston analyysiin, pohjautuen Giorgin kehittämään metodiin. Perttulan kehittämä analyysi tarjoaa vaiheittain etenevän mallin, aivan kuten Giorgillakin, mutta Perttula esittää useampia osavaiheita, jolloin aineiston analyysi mahdollistaa erittelevän ja tarkentavan aineiston analyysitavan. Perttulan mukaan tällä tavalla saadaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ilmaiset kokemukset analysoitua ja esitettyä mahdollisimman aitoina ja puhtaina kokemuksina. (Perttula, 1995a, 90-94.)

Tässä tutkimuksessa käytän Perttulan (1995a) kehittämää fenomenologisen aineiston analyysimallia, joka sisältää kaksi päävaihetta. Ensimmäinen päävaihe keskittyy tutkimushenkilöiden yksilökohtaisiin kokemuksiin, joista muodostetaan jokaisen tutkimushenkilön oma merkitysverkosto kuvaamaan tutkittavaa aihetta. Nämä yksilökohtaiset merkitysverkostot kuvaavat jokaisen tutkimushenkilön kokemuksia subjektiivisilla tasoilla. Analyysin toisessa päävaiheessa tarkoituksena on siirtyä yksilötasolta yleiselle tasolle, jolloin pyrkimyksenä on muodostaa yleinen merkitysverkosto kuvaamaan tutkittavaa aihetta. Tämä yleinen merkitysverkosto muodostetaan analysoimalla ensimmäisessä päävaiheessa muodostettuja yksilökohtaisia merkitysverkostoja, joiden myötä luodaan yleinen merkitysverkosto kuvaamaan koko tutkimuksen tuloksia. Molemmat näistä kahdesta päävaiheesta käsittävät sisälleen seitsemän erillistä osavaihetta. (Perttula, 1995a, 94-95.) Seuraavassa kahdessa osiossa kuvaan analyysin ensimmäisen päävaiheen etenemistä. Analyysin toisen päävaiheen kuvailen esitellessäni tutkimukseni tuloksia. Koska Perttulan kehittämä fenomenologisen aineiston analyysi jakaantuu yh-

teensä neljääntoista osavaiheeseen, päätin laatia analyysin etenemistä havainnollistavat kaaviot tukemaan lukijan ymmärrystä analyysin etenemisvaiheista. Luomani kaaviot on jaettu analyysin kahden päävaiheen mukaan, jolloin molemmissa kaavioissa on esiteltyä niiden sisältämät seitsemän päävaihetta. Esittelen ensimmäisen luomani päävaiheen kaavion tässä yhteydessä, ja toisen päävaiheen kaavion kuvatessani tutkimuksen tuloksia.



Kuvio 1: Fenomenologisen analyysin ensimmäinen päävaihe, luotu Perttulan (1995a) esittämän mallin mukaan



#### 4.5.1 Merkitystihentymien muodostaminen

Fenomenologisen aineiston analyysin ensimmäisessä päävaiheessa keskitytään tutkimushenkilöiden yksilöllisiin ja subjektiivisiin kokemuksiin tutkittavasta aiheesta. Koko aineiston analyysin aikana tavoitteena on löytää ja säilyttää henkilöiden aidot kokemukset sellaisina kuin ne ovat. Fenomenologinen aineiston analyysi alkaa tutkimusaineistoon tutustumisella. Tutkija perehtyy keräämäänsä aineistoon huolellisesti ja yksityiskohtaisesti. Tärkeää on tutkijan avoin asenne tutkimusaineistoa kohtaan, jolloin tutkijan tulee tietoisesti pyrkiä jättämään omat ennakkokäsitykset tai ennako-olettamukset ulkopuolelle aineistoa analysoitaessa. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi. Tutkimusaineistoon tutustuminen vaatii siis tutkijalta avoimuutta aineistoa kohtaan. Aineistoon tutustumisessa on tärkeää kiinnittää huomiota ilmaistuihin kokemuksiin ja pohtia myös niiden merkityksiä, mutta varsinainen merkitysten tulkinta tapahtuu vasta analyysin myöhemmissä vaiheissa. (Perttula, 1995a, 91, 94-95 ja 119-120.)

Mikäli tutkimusaineisto ei ole kirjallisessa muodossa, vaan esimerkiksi ääninauhoina, tulee aineisto muuttaa kirjalliseen muotoon säilyttämällä tutkimushenkilöiden sanatarkat ilmaisut (Perttula, 1995a, 119). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto oli jo valmiiksi kirjallisessa muodossa tutkimushenkilöiden vastatessa kirjalliseen haastatteluun ja kyselylomakkeeseen, joten vastaajien sanatarkkojen ilmaisujen säilyminen oli jo varmistettuna. Perehdyin keräämääni tutkimusaineistoon huolellisesti lukemalla kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastaukset läpi useampaan kertaan. Lukiesani pyrin tietoisesti sulkeistamaan omia luovuuteen ja esiopetukseen liittyviä ennakkokäsityksiäni tutkimuksen ulkopuolelle. Minulla on jo ennestään kokemusta esiopettajana toimimisesta, ja lisäksi olen perehtynyt luovuuden teoriapohjaan, joten tässä tilanteessa minun oli todella tärkeää pyrkiä saavuttamaan mahdollisimman avoin ja vapaa asenne tutkimusaineistoa kohtaan. Aineistoon perehtyesäni kiinnitin erityistä huomiota tutkimushenkilöiden ilmaisemiin henkilökohtaisiin kokemuksiin arjen työstään ja työssään kohtaamista, tutkimuksen aiheeseen eli lasten luovuuteen ja sen kehittämiseen liittyvistä asioista. Jokaisen löytämäni ilmaistun kokemuksen kohdalla pohdin sen merkitystä tai mahdollisia merkityksiä, mutta jätin tietoisesti merkitysten syvällisemmän tulkitsemisen myöhemmäksi. Tämän jälkeen etenin aineiston analyysin seuraavaan vaiheeseen.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostetaan sisältöalueet kuvaamaan koko tutkimusaineistoa. Fenomenologisessa aineiston analyysissä on oleellista muodostaa aineistoa sisältäpäin jäsentävät sisältöalueet, jotka kuvaavat koko tutkimusaineistoa. Muodostettavien sisältöalueiden tulee olla tarpeeksi väljiä ja laajoja, jotta ne eivät rajoita tutkimusaineiston analyysin seuraavia vaiheita. Oleellista on,

että muodostettavat sisältöalueet kuvaavat kaikkien tutkimushenkilöiden kaikkia ilmaistuja kokemuksia, ryhmitellen niitä laajasti muodostettuihin alueisiin. Sisältöalueiden tulee ilmentää koko tutkimusaineistoa mielekkäällä tavalla. Tutkimuksen tässä vaiheessa tutkimushenkilöiden ilmaisemia kokemuksia ei vielä analysoida tarkasti, eikä tulkita kokemuksiin liittyvien merkitysten sisältöä, vaan päätavoitteena on muodostaa laajat sisältöalueet kuvaamaan koko tutkimusaineiston variaatiota. (Perttula, 1995a, 91-94 ja 121.) Aloitin sisältöalueiden muodostamisen lukemalla tutkimushenkilöiden vastaukset ja ryhmittelemällä ilmaistuja kokemuksia niiden sisältöjen perusteella. Pysin tavoitteellisesti jättämään tarkemman analysoinnin myöhemmäksi, ja keskityin etsimään tutkimusaineistosta selvästi tunnistettavia teemoja. Kirjoitin kaikki löytämäni teemat muistiin ja kuvailin niitä muutamalla sanalla, joka auttoi minua jatkamaan eri teemojen tunnistamista tutkimusaineistostani.

Käytyäni läpi kaikkien tutkimushenkilöiden vastaukset, sain muodostettua yhteensä kuusi eri teemaa. Koin muodostamani ryhmät melko selkeiksi, mutta osittain päällekkäisiksi tai toisiinsa liittyviksi. Jätin tarkemman analysoinnin ja ryhmittelyn myöhemmäksi, sillä tutkimuksen tässä vaiheessa halusin tarkoituksella säilyttää teemojen joustavuuden. Kaikkien vastausten läpikäymisen jälkeen muodostin siis kuusi sisältöaluetta kuvaamaan koko tutkimusaineistoa. Näitä sisältöalueita ovat 1) Lasten luovuuden ilmeneminen, 2) Lasten luovat taidot, 3) Eri oppiaineet, 4) Arvot ja käsitykset, 5) Aikuisen rooli, ja 6) Pedagogiset menetelmät. Nämä teemat ilmenivät tutkimushenkilöiden vastauksissa, ja ne kuvaavat kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksia lasten luovuudesta esiopetuksessa. Erityisesti erilaisten pedagogisten menetelmien ja toimintatapojen kuvaaminen korostui tutkimushenkilöiden vastauksissa, ja tämä olikin osittain odotettavissa ja toivottavissa, sillä tutkimukseni painottuu juurikin pedagogisten menetelmien tutkimiseen. Pysin tietoisesti painottamaan pedagogista näkökulmaa muodostaessani kirjallisen haastattelupohjan kysymyksiä (ks. liite 1), sekä laatiessani kyselylomakkeen kysymyksiä (ks. liite 2). Toinen teema, joka korostui tutkimushenkilöiden vastauksissa, oli aikuisen rooliin liittyvien kokemusten ilmaiseminen. Tähän liittyviä kysymyksiä ei haastattelupohjassa ollut, joten aikuisen roolia kuvaava sisältöalue muodostui puhtaasti tutkimushenkilöiden ilmaisemien kokemusten pohjalta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa sisältöalueiden muodostamisen jälkeen siirrytään merkitysyksiköiden määrittämiseen. Koko tutkimusaineisto käydään läpi siten, että tutkimushenkilöiden vastauksista etsitään merkityksen sisältämiä yksiköitä. Nämä merkitysyksiköt ovat tutkimushenkilöiden ilmaisemia kokonaisuuksia, jotka sisältävät jonkin tutkimuksen aiheeseen liittyvän sisällöllisen merkityksen. Merkitysyksiköiden määritteleminen tapahtuu tietystä erityistieteellisestä näkökulmasta käsin tarkasteltuna, eli toisin sanoen tutkijan määrittelemästä tieteellisestä näkökulmasta käsin. Tutkijan täytyy koko ajan pitää mielessään tutkimuksen aihe ja lähestymistapa. (Perttula, 1995a, 94 ja 122.)

Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että analysoin tutkimusaineistoa varhaiskasvatuksen ja erityisesti esiopetuksen näkökulmasta, pitäen mielessäni koko ajan tutkimukseni aiheen, eli pedagogisten menetelmien tutkimisen lastentarhanopettajien kokemina.

Merkitysyksiköitä määriteltäessä koko tutkimusaineisto käydään läpi, ja löydetty merkitykset jaetaan yksikköihin. Merkitysyksikkönä voi toimia tutkimushenkilön ilmaisema kokonainen puheenvuoro, osa puheenvuorosta, tai se voi koostua useammastakin puheenvuorosta. Oleellista on ilmaistun merkityksen sisältö, ei sen muoto tai vastauksen pituus. Koko tutkimusaineisto jaetaan merkityksen sisältämiin yksiköihin. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että tutkimusaineistoa lukiessa tutkija keskittyy tunnistamaan tutkimushenkilöiden vastauksista merkityksiä, jotka erotetaan toisistaan selvästi. Merkitysyksiköstä tulee olla nähtävissä mistä se alkaa ja mihin se loppuu. Koko tutkimusaineisto käydään läpi merkitysyksiköitä muodostaen. Merkitysyksiköiden määrittäminen auttaa jäsentämään tutkimusaineistoa muotoon, jossa sitä on helpompi hallita. Merkitysyksiköitä etsiessä tutkijan kannattaa muodostaa mieluummin laajempia kokonaisuuksia kuin yksityiskohtaisia ilmauksia, mikäli tutkimusaineisto on laaja. Liian yksityiskohtaiset merkitysyksiköt voivat vaikeuttaa jatkoanalyysiä, ja voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen jopa negatiivisesti. Merkitysyksiköiden määrittelemisellä on melko vähäinen vaikutus lopullisiin tutkimustuloksiin, joten tutkimuksen tässä vaiheessa tutkijan kannattaa keskittyä löytämään laajempia ilmaistuja merkityskokonaisuuksia tarkkojen yksityiskohtaisten ilmaisujen sijaan. (Perttula, 1995a, 122-124.) Merkitysyksikköjä etsiessäni kävin tutkimusaineiston huolellisesti läpi yksi vastaus kerrallaan. Keskityin tunnistamaan merkityksen sisältämiä ilmauksia, jotka erotin toisistaan pystyäkseen hahmottamaan yksittäisen merkityksen alku- ja loppukohdat. Monissa vastauksissa merkitysyksiköt näyttivät kietoutuvan toisiinsa, jolloin yksi ilmaus sisälsi useita erilaisia merkityksiä. Epäselvissä tilanteissa jätin tällaiset ilmaukset vielä erottelematta, sillä en halunnut muodostaa liian yksityiskohtaisia tai tarkkoja merkitysyksikköjä, joka voisi vaikeuttaa analyysin jatkovaiheita. Kun olin tunnistanut ja erotellut kaikki merkitysyksiköt koko tutkimusaineistosta, siirryin analyysin seuraavaan vaiheeseen.

Merkitysyksiköiden määrittelemisen jälkeen tutkija siirtyy merkitystihentymien kartoittamiseen. Aineiston analyysin tässä vaiheessa tutkija muuntaa merkityksen sisältämät ilmaisut tutkijan omalle kielelle. Näin saadaan selville jokaisen merkitysyksikön olennaiset merkitystihentymät tutkittavan ilmiön näkökulmasta. Merkitysyksikköjen kirjoittamisen tutkijan omalle kielelle voidaan ilmaista esimerkiksi kirjoittamalla muodostamansa ilmaisun heti aineistosta löytyneen merkitysyksikön perään, erottaen merkitysyksikön ja siitä muodostetun ilmaisun selkeästi toisistaan. Näin tutkimuksesta nähdään selvästi, minkälaisista merkitysyksiköistä tutkija on muodostanut omia ilmauksiansa ja millaisia muodostetut ilmaukset ovat. Näin tutkijan muodostamat ilmaukset, eli merkitystihentymät, eivät

myöskään sekoitu tutkimushenkilöiden ilmaisemiin merkitysyksiköihin. Merkitystihentymiä muodostettaessa tutkijan on äärimmäisen tärkeää noudattaa sulkeistamisen periaatteita, jotta tutkijan omat ennakkotiedot tai -käsitykset eivät pääse vaikuttamaan merkitystihentymien luomiseen. Aineiston analyysin tässä vaiheessa tutkija käy jatkuvaa reflektiota löytämänsä merkitysyksikön ja siitä muodostamansa tiivistelmän välillä, jolloin vaaditaan hyvää keskittymiskykyä ja vastaanottoherkkyyttä. Tutkija jatkaa tätä reflektiota siihen saakka, kunnes on mielestään kyennyt ilmaisemaan merkitysyksikön sisällön parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkijan tulee ilmaista merkitysyksiköiden ydinajatuksset niin yksiselitteisesti ja selkeästi kuin on mahdollista. Tavoitteena on muodostaa ilmaisuja, jotka eri lukijat ymmärtäisivät mahdollisimman samalla tavalla. (Perttula, 1995a, 94, 124-127.)

Merkitystihentymiä muodostaessani etenin yksi vastaus kerrallaan. Keskityin pohtimaan aiemmin löytämiäni merkitysyksikköjä, ja tutkimushenkilöiden ilmaisemia kokemuksia. Analyysin tässä vaiheessa huomasin, että osa aiemmin muodostamistani merkitysyksiköistä oli liian yksityiskohtaisesti määriteltyjä, joten tarkistin tekemäni määrittelyn niiden osalta ja laajensin ilmaisuja sopivaksi katsoimiini yksiköihin ennen merkitystihentymien luomista. Kirjoitin luomani tiivistelmät suoraan tutkimushenkilön vastauksen perään käyttäen punaista fonttia, jolloin pystyin helposti hahmottamaan sekä tutkimushenkilön ilmaiseman kokemuksen että siitä muodostamani tiivistelmän. Kuvatessani tässä tekemääni analyysiä en kuitenkaan käytä eri väristä fonttia, vaan esitän ensin tutkimushenkilön kirjoittaman vastauksen kursivoituna, ja sen perään luomani merkitystihentymät sulkuihin ilman kursivointia. Analyysin eri vaiheissa käytän välillä esimerkkinä myös eri tutkimushenkilöiden vastauksia. Olen numeroinut haastattelut ja kyselyt luvuilla 1-10, jotta analyysin kaikissa osavaiheissa on nähtävissä mistä vastaukset ovat peräisin. Näin pystyn tarvittaessa myös palaamaan yksittäisiin vastauksiin helpommin.

*Kuusivuotiaiden lasten luovuus on ensinnäkin mielestäni hyvin moni-ilmeistä – se ujutautuu/näky lapsen tavoissa ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Hänen mielestään esiopetusikäisen lapsen luovuus näkyy itseilmaisun ja vuorovaikutuksen erilaisina tapoina. (1)*

*Lapsi kykenee kouluään kynnyksellä luovaan ongelmanratkaisuun arjen tilanteissa. Isoissa lapsiryhmissä tulee usein tilanteita, joissa joudutaan esim. selvittelemään ristiriitatilanteita, lasten keskinäisiä suhteita. Tällaiset uudet tilanteet haastavat lapsen kekseliäisyyden: miten voimme jatkaa yhteistä tekemistä näillä olemassa olevilla resursseilla. Aikuisella on tässä myös tärkeä tehtävä huomioida erityisesti lapset, jotka ovat arkoja tai*

*muuten hitaita tuomaan ehdotuksiaan ja mielipiteitään. (Hänen mielestään esiopetusikäinen lapsi kykenee luovaan ongelmanratkaisuun arjen eri tilanteissa. Aikuisen tehtävä on tarjota tukea tarvittaessa.) (1)*

*Pyrimme eskariryhmässämme antamaan lapsen ideoille tilaa ja toteuttamaan niitä. Esimerkäämme kaikenlaista kierrätysmateriaalia, jotka ovat lasten saatavilla kokoajan. Sieltä lapset saavat ottaa mitä haluavat ja kehitellä omia askarteluja. Kun he eivät keksi mitään jotakin omaa ideaansa toteuttaisivat sitä mietitään yhdessä aikuisen kanssa. Aikuinen pyrkii auttamaan lasta saamaan oman ideansa toteutettua käytännössä. Myös muita askarteluideoita pyrimme toteuttamaan. Lapsi keksii idean ja yhdessä pohditaan mitä tarvitaan ja aikuisen tehtävä on mahdollistaa idea. Hakea välineitä ja auttaa onnistumisessa. Tämä edistää mielestäni luovuutta niin, että lapsi kokee oman ideansa tärkeäksi ja huomaa että ne luovat ratkaisut mitä hän tekee on toteutettavissa. (Hän antaa tilaa lasten omille ideoille ja auttaa toteuttamaan niitä. Hän kokee, että aikuisen tehtävä on mahdollistaa ja antaa lasta toteuttamaan omia ideoitaan. Hänen mielestään luovuus kehittyy kun lapsi huomaa ideoidensa olevan arvokkaita ja toteutettavissa.) (2)*

#### 4.5.2 Yksilökohtainen merkitysverkosto

Kun merkitystihentymät on muodostettu, eli merkityksen sisältämät yksiköt on muutettu tutkijan omalle kielelle, sijoitetaan nämä merkitystihentymät aineistoa jäsentäviin sisältöalueisiin. Analyysin tässä vaiheessa edetään yksi tutkimushenkilö kerrallaan. Merkitysyksikköjen tulisi olla muodostettuina niin, että yksi yksikkö sisältää vain yhden merkityksen, jolloin sen sijoittaminen vain yhteen sisältöalueeseen olisi selkeää. Aina merkitysten erottaminen ei kuitenkaan ole helppoa, sillä tutkimushenkilöiden ilmaisut voivat sisältää samassa yhteydessä useita eri merkityksiä. Muutettaessa merkitysyksiköt tutkijan omalle kielelle tämä sama monimerkityksellisyys voi säilyä, sillä tutkija pyrkii pysymään aitona ja rehellisenä tutkimusaineistoaan kohtaan. Tarvittaessa tutkija voi sijoittaa monimerkityksellisiä merkitysyksikköjä ja niistä muodostettuja merkitystihentymiä useampaan eri sisältöalueeseen, mikäli se tutkijan mielestä palvelee tutkimuksen tekoa parhaalla mahdollisella tavalla. Tästä ei ole haittaa tutkimuksen jatkoanalyysille, vaan päinvastoin tutkimukselle olisi enemmän haittaa siitä, mikäli osa monimerkityksellisistä merkitysyksiköistä sijoitettaisiin vain yhteen sisältöalueeseen toisten sisältöalueiden jäädessä ilman niille tärkeitä merkitysyksikköjä. (Perttula, 1995a, 127-128 ja 135.)

Muodostin analyysin alkuvaiheessa kuusi sisältöaluetta kuvaamaan koko tutkimusaineistosta löytyneitä teemoja. Nämä sisältöalueet ovat seuraavat: 1) Lasten luovuuden ilmeneminen, 2) Lasten luovat taidot, 3) Eri oppiaineet, 4) Arvot ja käsitykset, 5) Aikuisen rooli, ja 6) Pedagogiset menetelmät. Kuten aiemmin totesin, eniten merkitysyksikköjä sijoittui pedagogisten menetelmien sisältöalueeseen, mikä oli osittain odotettavissa ja toivottavissakin, sillä tutkimuskysymykset ohjasivat vastaajia pohtimaan työssään käyttämiään luovuutta edistäviä pedagogisia menetelmiä. Seuraavaksi esittelen yhden tutkimushenkilön vastauksista (vastaaja 1) muodostamani merkitystihentymät, jotka olen sijoittanut pedagogisten menetelmien osa-alueeseen. Näin lukijalle muodostuu kuva siitä, millaisia merkityksiä olen sijoittanut pedagogisten menetelmien teemaan.

*Hän kokee, että lasten luovuutta edistävät pienryhmissä ja kahden kesken käytävät keskustelut. 1*

*Hän kokee, että keskustelut ja tiedonsiirrot vanhempien sekä työntekijöiden välillä edistävät lasten luovuuden kehittymistä. 1*

*Hänen mielestään positiivinen ilmapiiri kehittää lasten luovuutta. 1*

*Hänen mielestään luovuutta kehittää pienryhmätyöskentely, draaman käyttö, sekä lasten oman kokemusmaailman hyödyntäminen. 1*

*Hänen mielestään lasten luovuutta voi esiopetusvuoden alussa edistää ryhmäytymis- ja luottamusharjoituksilla sekä tutustumisleikeillä. 1*

*Hänen kokemuksensa mukaan niin sanottuja aamupiirejä voidaan hyödyntää keskusteluihin lasten kanssa ja lasten osallistamiseen toiminnan suunnittelemiseen. 1*

*Hänen mielestään lasten luovuuden kehittämisen perustan muodostaa lapsilähtöinen, suunnitelmallinen sekä jatkuva toiminta. 1*

*Hän käyttää lasten luovuutta kehittävässä työskentelyssä pienryhmätoimintaa, sillä hänen mielestään se tarjoaa lapsille enemmän aikaa omaksua uusia materiaaleja, välineitä, menetelmiä, tai ympäristön haltuun ottamista. 1*

*Hänelle mieluisin tapa aloittaa luova prosessi lasten kanssa on tarinoiden käyttö. Hän kokee musiikin tukevan lasten luovaa prosessia luomalla tunnelmaa ja tukemalla käytössä olevaa tarinaa. 1*

*Hänen mielestään tilan käyttö tulee huomioida luovaa toimintaa suunniteltaessa. 1*

*Hänen kokemuksensa mukaan aikuiset havainnoivat luontoretkillä lasten kiinnostuksen kohteita, joista voi saada uusia ideoita toiminnan suunnitteluun. Hänen mielestään luontoretket antavat lapsille ryhmäytymisen kokemuksia ja vahvistavat leikkisuhteita. Luontoretkillä luontoa ihmetellään yhdessä lasten kanssa. 1*

*Hänen mielestään erilaisten tekniikoiden harjoitteluun ohjaaminen kehittää lasten luovuutta. 1*

*Lasten luovuutta kehittäessä hän antaa tilaa lasten persoonallisille ratkaisuille, eikä korjaille lasten työn jälkeä. 1*

*Hän kokee lasten luovuuden ohjaamisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hän esittää lapsille kysymyksiä pohdittavaksi, ja pyrkii vastaamaan lasten esittämiin kysymyksiin. 1*

*Hän ohjaa lapsia tekemään itsearviointia. 1*

*Hän pyrkii osallistamaan lapsia pohtimaan ja keskustelemaan yhdessä. 1*

*Luovuutta kehitettäessä hän pyrkii etsimään sellaisia työtapoja, joissa mahdollisimman moni lapsi voisi kokea onnistumisen iloa ja päästää mielikuvituksensa valloilleen. 1*

Kun merkitysyksiköistä muodostetut merkitystihentymät on sijoitettu sisältöalueisiin yksi tutkimushenkilö kerrallaan, tutkija muodostaa yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueittain. Tämä yksilökohtainen merkitysverkosto kuvaa tutkimushenkilön ilmaisemia merkityksiä ikään kuin sisältöalueittain etenevänä kertomuksena. Yhteen sisältöalueeseen on sijoitettuna sellaisia merkitystihentymiä, jotka kuvaavat samaan aiheeseen tai teemaan liittyviä asioita, tai jotka liittyvät toisiinsa läheisesti. (Perttula, 1995a, 135-136.) Analyysin tässä vaiheessa päätin rajata käsiteltävän tutkimusaineiston koskemaan eri oppiaineiden, aikuisen roolin, ja pedagogisten menetelmien osa-alueita. Valitsin tutkimukseni jatkoanalyysiin nämä kolme osa-aluetta sen vuoksi, sillä koin niiden kuvaavan tutkimukseni tarkoitusta parhaiten. Muut tutkimusaineistossa esiin tulleet osa-alueet eivät suoranaisesti liitty tutkimuskysymykseeni siitä, millaiset pedagogiset menetelmät edistävät lasten luovuutta esiopetuksessa lastentarhanopettajien kokemuksien mukaan. Muissa osa-alueissa, eli lasten luovuuden ilmenemisen, luovien taitojen, ja arvojen ja käsitysten teemoissa tutkimushenkilöiden vastauksissaan ilmaisemat merkitykset kuvaavat enemmänkin sitä, miten ja missä tilanteissa lasten luovuus ilmenee esiopetuksessa heidän mielestään, ja mitä lastentarhanopettajat ajattelevat luovuudesta tai luovista



kyvyistä yleisellä tasolla. Tämän vuoksi päätin rajata tutkimusaineistoa koskemaan tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia osa-alueita, eli lastentarhanopettajien kokemuksia lasten luovuuden kehittämisestä.

Jatkoin analyysiä järjestelemällä yhteen sisältöalueeseen sijoittamiani merkitystihentymiä niin, että samankaltaiset tai toisiaan merkityksellisesti lähellä olevat ilmaukset olivat allekkain. Tämä auttoi minua hahmottamaan käsittelyssä olevan sisältöalueen kokonaisuutta, jonka jälkeen siirryin sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston kirjoittamiseen. Kirjoitin jokaiselle tutkimushenkilölle oman sisältöalueittain etenevän merkitysverkoston valitsemastani kolmesta osa-alueesta. Tutkimusaineiston jokaisesta vastauksesta muodostui siis kolme sisältöalueittain etenevää yksilökohtaista merkitysverkostoa, joita en esittele tässä yhteydessä tarkemmin, sillä seuraavaksi analyysi etenee näiden erillisten merkitysverkostojen yhdistämiseen.

Analyysi etenee ensimmäisen päävaiheen viimeiseen osa-alueeseen, eli sisältöalueista riippumattoman merkitysverkoston luomiseen. Tämä on analyysin viimeinen vaihe, jossa tutkimusaineistoa käsitellään yksilöllisellä tasolla, sillä toisessa päävaiheessa edetään kohti yleistä tasoa. Edellisessä vaiheessa muodostettuja sisältöalueiden merkitysverkostoja yhdistellään toisiinsa niin, että saadaan muodostettua jokaisen tutkittavan oma merkitysverkosto tutkittavasta aiheesta. Tämä tutkimuksen vaihe ei välttämättä ole tarpeellinen, mikäli tutkittavien vastaukset ovat jo muotoutuneet yhdeksi sisältöalueeksi. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, mikäli tutkimuksen aihe on niin tarkoin rajattu, että merkitystihentymiä ei ole tarpeen sijoittaa useaan eri sisältöalueeseen. (Perttula, 1995a, 94-95 ja 137-138.) Valitsin tutkimukseni jatkoanalyysiin kolme sisältöaluetta, joista pyrin muodostamaan analyysin tässä vaiheessa selkeän ja kattavan kuvan siitä, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on lasten luovuuden kehittämisestä esiopetusympäristössä. Etenin yksi vastaus kerrallaan, ja muodostin kolmesta sisältöalueittain etenevästä merkitysverkostosta yhden, sisältöalueista riippumattoman merkitysverkoston. Tämä merkitysverkosto kuvaa tutkimushenkilöiden yksilöllisiä kokemuksia tutkimuksen aiheesta. Esittelen seuraavaksi yhden vastaajan yksilökohtaisen merkitysverkoston. Käytän esimerkkinä samaa vastausta kuin aiemmin (vastaus 1), jotta lukija pystyy seuraamaan, kuinka olen aiemmin muodostamistani merkitystihentymistä päätynyt sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston luomiseen.

Yksilökohtainen, sisältöalueista riippumaton merkitysverkosto (vastaus 1):

Hänen mielestään lasten luovuuden kehittämisen perustan muodostaa lapsilähtöinen, suunnitelmallinen, sekä jatkuva toiminta. Luovuuteen ohjaaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa lasten kanssa, jolloin lapsia kannustetaan pohtimaan ja keskustelemaan yhdessä.

Lapsille esitetään kysymyksiä pohdittavaksi, ja lasten esittämiin kysymyksiin pyritään vastaamaan. Hän kokee, että myös keskustelut ja tiedonsiirrot vanhempien ja työntekijöiden välillä edistävät osaltaan lasten luovuuden kehittymistä.

Hän kokee pienryhmätyöskentelyn edistävän lasten luovuutta, sillä silloin lapsilla on enemmän aikaa keskittyä menetelmien, välineiden ja materiaalien omaksumiseen, sekä ympäristön haltuun ottamiseen. Hän pyrkii etsimään sellaisia työtapoja, joissa mahdollisimman moni lapsi voisi kokea onnistumisen iloa ja päästää mielikuvituksensa valloilleen. Lasten luoville ja persoonallisille ratkaisuille annetaan tilaa, ja lasten työn jälkeä ei korjailta. Lapsia ohjataan harjoittelemaan erilaisia tekniikoita, ja tekemään myös itsearviointia.

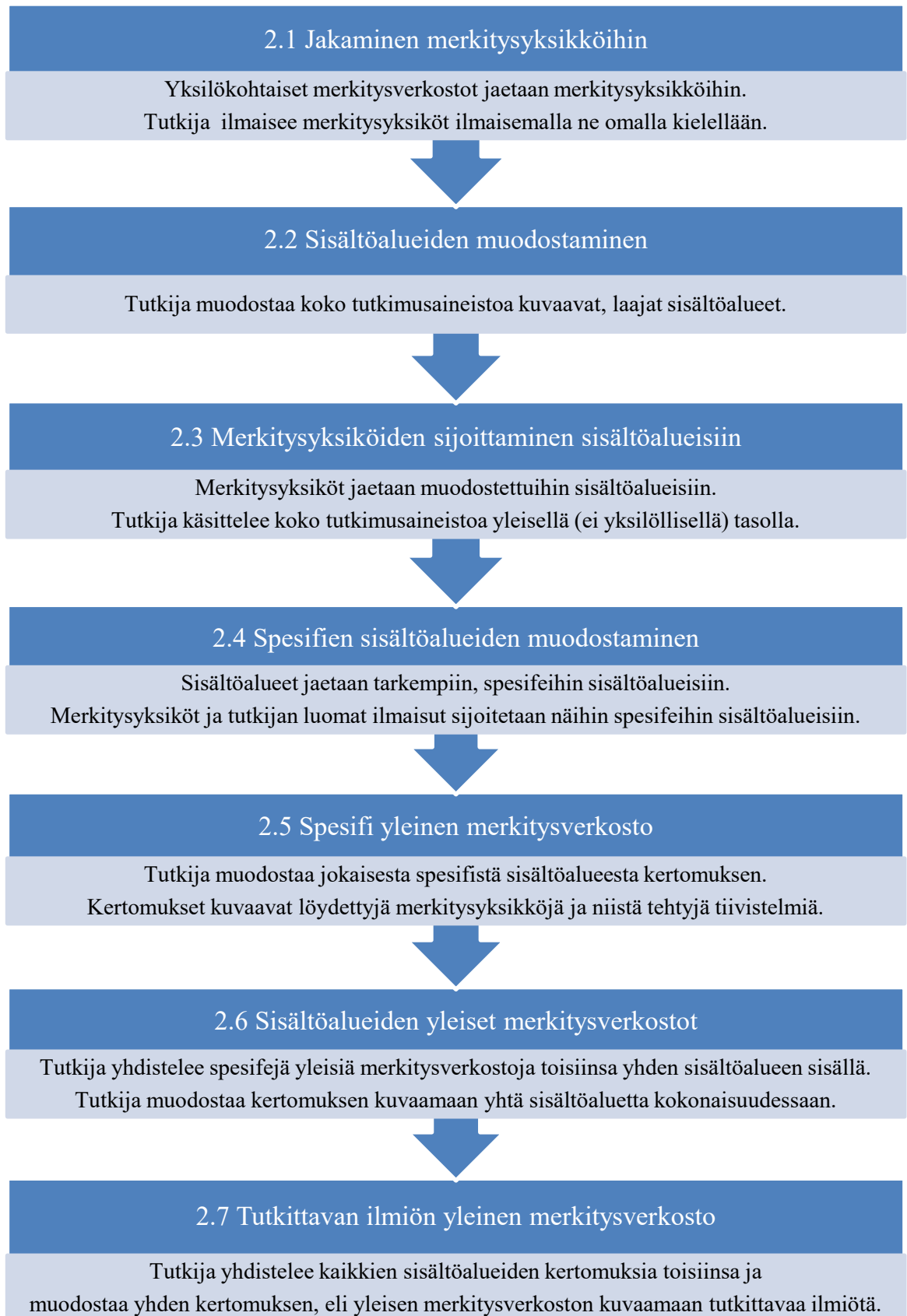
Hän kokee positiivisen ilmapiirin rakentamisen kehittävän lasten luovuutta. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille tukea tarvittaessa, osallistaa lapsia toiminnan suunnitteluun, mahdollistaa lasten osallistuminen toimintaan, havainnoida lapsia, sekä rohkaista heitä tuomaan omia vahvuuksiaan esiin. Havainnoimalla lasten kiinnostusten kohteita voidaan saada uusia ideoita toiminnan suunnitteluun. Tilan käyttö tulee huomioida luovaa toimintaa suunniteltaessa, ja lasten kokemusmaailmaa hyödynnetään toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Esiopettajalla on tärkeä pedagoginen rooli lasten arjessa.

Metsäretket tarjoavat lapsille ryhmäytymisen kokemuksia ja vahvistavat lasten välisiä leikkisuhteita, ja erilaisia ryhmäytymis- ja luottamusharjoituksia sekä tutustumisleikkejä käytetään etenkin esiopetusvuoden alussa. Hän kokee, että tärkeimpiä toimintatapoja luovuuden edistämiseksi ovat tarinat, leikki, tunnekasvatus, draamakasvatus, liikunnallinen itseilmaisuus, musiikki, kädentyöt, sekä luonnonilmiöiden ihmetteleminen. Myös tieto- ja viestintätekniikkaa voi hyödyntää luovan toiminnan tukena.

## 5 Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi Perttulan (1995a) esittämän fenomenologisen tutkimuksen analyysi etenee toiseen päävaiheeseen, jossa liikutaan yksilölliseltä tasolta kohti yleistä tasoa. Tähän analyysin toiseen päävaiheeseen sisältyy seitsemän osavaihetta, aivan kuten ensimmäiseenkin päävaiheeseen, mutta samaan aikaan toisen päävaiheen osa-alueet ilmentävät osaltaan myös tutkimuksen tuloksia. (Perttula, 1995a, 154-155.) Ensimmäisessä päävaiheessa olen kuvannut tekemääni aineiston analyysiä yksityiskohtaisesti järjestyksessä etenevänä kokonaisuutena, jonka viimeisessä vaiheessa muodostin jokaiselle tutkimushenkilölle oman yksilökohtaisen, sisältöalueista riippumattoman merkitysverkoston kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Jo ensimmäisen päävaiheen analyysi esittää tekemäni tutkimuksen tuloksia osittain, mutta analyysin ollessa vasta puolessa välissä jäävät varsinaiset tutkimustulokset toiseen päävaiheeseen. Seuraavaksi esittelen toisen muodostamani kuvion, joka ilmentää tekemäni analyysin toista päävaihetta, ja tämän jälkeen etenen kuvaamaan analyysin osavaiheita yksityiskohtaisemmin. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseni tiivistetyimmät empiiriset tulokset osiossa 5.2. Pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden edistämiseen esiopetuksessa lastentarhanopettajien kuvailemina.

Kuvio 2: Fenomenologisen analyysin toinen päävaihe, luotu Perttulan (1995a) esittämän mallin mukaan



## 5.1 Lastentarhanopettajien kokemuksia luovuuden edistämisestä

Analyysin ensimmäisen päävaiheen viimeisessä osavaiheessa muodostettiin yksilökohtaiset sisältöalueista riippumattomat merkitysverkostot jokaiselle tutkimushenkilölle erikseen. Nyt nämä luodut merkitysverkostot jaetaan merkitysyksikköihin. Analyysissä ikään kuin palataan ensimmäisestä päävaiheesta tuttuun osavaiheeseen, mutta uudesta lähestymistavasta käsin; nyt tutkijan yksilöllisistä merkitysverkostoista muodostamat merkitysyksiköt ilmaistaan sellaisella kielellä, josta ei ole enää tunnistettavissa tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia. Tämä on tarpeellista sen vuoksi, että saavutetaisiin yleinen, ei yksilöllinen, kokemus tutkittavasta aiheesta. (Perttula, 1995a, 154-155.) Etenin analyysissä jakamalla aiemmin kirjoittamani sisältöalueista riippumattomat merkitysverkostot merkitysyksikköihin. Pyrin muodostamaan mieluummin hieman laajempia kuin liian tarkoin määriteltyjä merkitysyksikköjä, jotta ne eivät rajoittaisi analyysin jatkovaiheita. Jokaisen erottamani merkitysyksikön perään kirjoitin löytämäni ilmaukset tiivistetyimmässä muodossa niin, että häivytin tutkimushenkilöiden yksilölliset kokemukset muuttamalla ne yleisellä tasolla ilmaistavaan muotoon. Seuraavassa esimerkissä olen muodostanut merkitysyksiköt ja muuttanut ne yleiselle kielelle, josta ei enää ole tunnistettavissa tutkimushenkilöiden yksilöllisiä kokemuksia. Merkitysverkostoista muodostamani merkitysyksiköt ovat kirjattuna ensin sisennettyinä, ja niistä tekemäni yleisen kielen muunnokset on kirjattuna sulkuihin. Analyysin tässä vaiheessa säilytin vastaajien numerot edelleen.

Hänen mielestään projektityöskentely on paras tapa tukea lasten luovuutta esiopetuksessa. Hän antaa lasten vaikuttaa projektien etenemiseen niin, että lasten tekemiä aloitteita kuunnellaan ja niihin tartutaan. Hän antaa aikaa lasten ajatuksille, kirjaa niitä ylös, sekä toteuttaa niitä ryhmän toiminnassa. Lasten aloitteista tai ideoista lähteneitä toimintoja myös dokumentoidaan. Hänen kokemuksensa mukaan pienryhmätyöskentely tukee lasten luovuutta. (Projektityöskentely ja pienryhmätyöskentely kehittävät lasten luovuutta. Lapset saavat vaikuttaa projektien etenemiseen. Lasten ajatuksia kuunnellaan, kirjataan, toteutetaan ja dokumentoidaan.) (4)

Hänen kokemuksensa mukaan pienryhmätoiminta kehittää lasten luovuutta, sillä silloin lapset saavat enemmän aikaa ja tilaa toimiakseen. Hän osallistaa lapsia toiminnan suunnitteluun niin, että heiltä kysytään toimintaideoita ja lasten keksimiä ideoita kirjoitetaan ylös käsitekarttojen muotoon, sekä toteutetaan yhdessä lasten kanssa. Hän on käyttänyt myös projektityöskentelyä lasten luovuuden edistämiseen. Lapset saivat esimerkiksi suunnitella toimintaympäristön muuttamisen projektin, joka myös toteutettiin lasten kanssa. (Pienryhmätoiminta ja projektityöskentely antavat lapsille aikaa ja tilaa. Lapsia

osallistetaan toiminnan suunnitteluun kysymällä toimintaideoita, ja kirjaamalla sekä toteuttamalla niitä. Lasten suunnittelemissa projekteissa toteutetaan.) (7)

### 5.1.1 Spesifit sisältöalueet

Merkitysyksiköiden muodostamisen jälkeen edetään koko aineistoa kuvaavien sisältöalueiden muodostamiseen. Tutkijan tehtävänä on paneutua kaikkiin merkityksen sisältämiin yksiköihin niin, että hänen on mahdollista muodostaa sisältöalueet kuvaamaan koko tutkimusaineistoa. Tarkoituksena on siis tunnistaa, millaisia teemoja tutkimusaineistosta on tunnistettavissa tutkimuksen tässä vaiheessa, ja muodostaa näistä teemoista niitä kuvaavat sisältöalueet. Näitä ei kuitenkaan tule muodostaa liian yksityiskohtaisiksi, jotta ne eivät rajoittaisi analyysin jatkovaiheita. Sisältöalueiden muodostamisen jälkeen tutkija sijoittaa luomansa merkitysyksiköt niille sopiviin sisältöalueisiin. Erona analyysin aiempiin vaiheisiin on se, että nyt muodostetut sisältöalueet eivät enää ole yksilöllisesti jäsennettyjä, vaan nyt sisältöalueet sisältävät kaikkien eri tutkittavien ilmaisemia kokemuksia. Tällä tavalla tutkija saa rakennettua yleiset sisältöalueet kuvaamaan koko tutkimusaineistoa. (Perttula, 1995a, 156.)

Analyysin tässä vaiheessa muodostin kaksi sisältöaluetta kuvaamaan koko tutkimusaineistoa: 1) Toiminnan lähtökohdat ja suunnittelu, ja 2) Luovuutta tukevat harjoitukset. Sijoittaessani muodostamiani merkitysyksiköitä luomiini sisältöalueisiin säilytin vastaajien numerot edelleen, jotta voisin tarkastella jakaantuvatko eri vastaajien merkitysyksiköt tasaisesti eri sisältöalueisiin, tai muodostuuko jokin sisältöalue selkeästi vain tiettyjen vastaajien merkitysyksiköistä. Näin sisältöalueista pystyy näkemään sisältävätkö ne kaikkien tutkittavien ilmaisemia merkityksiä vai eivät.

Analyysin seuraavassa vaiheessa tutkija jakaa muodostamansa sisältöalueet yksityiskohtaisempiin, spesifeihin sisältöalueisiin. Edellisessä vaiheessa muodostetut sisältöalueet ovat olleet luonteeltaan laajoja, joten tutkimuksen tässä vaiheessa edetään kohti tarkasti määriteltyjä sisältöalueita. Kun spesifit sisältöalueet on muodostettu, tutkijan luomat merkitysyksiköt jaetaan näihin tarkempaan sisältöalueisiin. Nyt sisältöalueiden tulee olla niin spesifejä, että yksi merkitysyksikkö voidaan sijoittaa vain yhteen spesifiin sisältöalueeseen. (Perttula, 1995a, 164-165.) Tarkastelin luomiani kahta yleistä sisältöaluetta, ja jaoin ne molemmat kolmeen spesifiin sisältöalueeseen. Toiminnan lähtökohdat ja suunnittelu -sisältöalue jakaantui seuraaviin: 1a) Pienryhmätoiminta ja projektityöskentely, 1b) Lasten osallistaminen, ja 1c) Toiminnan suunnittelu. Luovuutta tukevien harjoitusten sisältöalue jakaantui seuraaviin: 2a) Monipuolinen toiminta, 2b) Vuorovaikutuksellisuus, ja 2c) Muut pedagogiset

menetelmät. Tämän jälkeen sijoitin muodostamani merkitysyksiköt näihin spesifeihin sisältöalueisiin. Säilytin edelleen tutkittavien numerot.

### 5.1.2 Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto

Kun merkitysyksiköt on jaettu spesifeihin sisältöalueisiin, tutkija järjestelee sisällöllisesti samankaltaisia merkitysyksiköjä lähekkäin niin, että niistä on tunnistettavissa yhteneväisyyksiä sekä osittain myös eroavaisuuksia. Tämän järjestelyn avulla tutkija muodostaa jokaisesta spesifistä sisältöalueesta omansa spesifin yleisen merkitysverkoston. (Perttula, 1995a, 168.) Tutkimukseni analyysin kuudesta spesifistä sisältöalueesta muodostui siis kuusi spesifiä yleistä merkitysverkostoa, jotka esittelen seuraavaksi:

#### 1. Toiminnan lähtökohdat ja suunnittelu

##### 1a) Pienryhmätyöskentely ja projektityöskentely

Pienryhmätoiminta ja projektityöskentely kehittävät lasten luovuutta. Pienryhmätoiminnassa lapsilla on enemmän aikaa perehtyä uusiin materiaaleihin, välineisiin, menetelmiin, ja ympäristön haltuun ottamiseen. Sekä pienryhmätoiminnassa että projektityöskentelyssä lapset saavat enemmän aikuisen huomiota ja tilaa ilmaista mielipiteitään. Projektityöskentelyssä lapset saavat vaikuttaa projektien etenemiseen, ja lasten suunnittelemissa projekteissa toteutetaan yhdessä. Esiopetuksessa oppiminen ja opettaminen sisältävät luovan ajattelun ongelmanratkaisun kehittämistä, jolloin tärkeintä on oppimisprosessi, ei lopputulos.

##### 1b) Lasten osallistaminen

Lapsia osallistetaan esiopetuksen toiminnan suunnitteluun ja itse toimintaan osallistumiseen. Tämä tukee osaltaan lasten luovuuden kehittymistä. Lapsia osallistetaan esiopetuksessa kysymällä heiltä toimintaideoita, kirjaamalla niitä ylös, sekä toteuttamalla ja dokumentoimalla niitä. Lasten keksimiä ideoita arvostetaan, kuunnellaan, ja hyödynnetään esiopetuksessa. Lapsia autetaan myös toteuttamaan omia ideoitaan, joka tukee lasten luovuutta. Lapsista lähtevät ideat, niiden toteuttaminen ja kehittäminen aikuisen avulla, sekä lasten vaikuttaminen tuokioiden etenemiseen kehittävät lasten luovuutta.

### 1c) Toiminnan suunnitseminen

Suunnitelmallinen ja jatkuva toiminta muodostaa luovuuden kehittämisen perustan. Esiopettajalla on tärkeä pedagoginen rooli toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lapsia havainnoimalla voidaan kiinnittää huomiota lasten kokemusmaailmaan, ja saada ideoita toiminnan suunnitteluun. Oppimisympäristön ja uusien leikkipaikkojen suunnitseminen kehittävät lasten luovuutta, jolloin lasten kiinnostuksenkohteisiin liittyviä materiaaleja laitetaan esille ja lasten saataville. Oppimisympäristön kehittäminen herättää lapsissa myös kysymyksiä ja innostaa heitä luovaan toimintaan. Myös tilan käyttö tulee huomioida suunnittelussa.

## 2. Luovuutta tukevat harjoitukset

### 2a) Monipuolinen toiminta

Lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa monipuolisen toiminnan avulla. Musiikki, draamakasvatus, taideaineet, sekä liikunta kehittävät lasten luovia taitoja. Luovuutta tukeviin musiikkituokioihin kuuluu soittamista sekä ohjatusti että vapaasti, laulamista, musiikkisatuihin osallistumista ja äänien keksimistä, sekä musiikkimaalausta. Draamakasvatuksen harjoituksissa harjoitellaan näyttelemistä ja pöytäteatteriesitysten keksimistä ja tekemistä. Aikuisen näytämä esimerkki rohkaisee lapsia luomaan omia pöytäteatteriesityksiä, joka kehittää lasten luovuutta. Taideaineissa kuvataiteet, kädentaidot, vapaa piirtäminen, sekä valokuvaus tukevat lasten luovia taitoja. Liikunnassa erilaiset ohjatut harjoitukset ja leikit, tanssiminen, sekä liikuntavälineiden vapaa käyttö tukee lasten liikunnallista itseilmaisua ja luovuutta monipuolisesti. Näiden lisäksi myös leikki, erilaiset pelit, satujen ja tarinoiden käyttö, tunnekasvatus, luontokasvatus, tieto- ja viestintäteknikka, sekä matematiikka tukevat lasten luovuuden kehittymistä. Metsäretkillä lapset kiinnostuvat ympäristöstään ja keksivät uusia toimintaideoita metsässä. Toiminnallinen matematiikka ja matemaattinen ongelmanratkaisu tukevat myös luovuutta.

### 2b) Vuorovaikutuksellisuus

Lasten luovuuden ohjaaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lasten kanssa keskustellaan sekä ryhmässä että kahden kesken, ja lapsia rohkaistaan ja kannustetaan keskustelemaan sekä pohtimaan asioita esiopetuksen arjessa. Lapsille ei aina tarjota valmiita toimintamalleja, vaan heille esitetään kysymyksiä, ja myös lasten esittämiin kysymyksiin pyritään vastaamaan. Lapsia kuun-



nellaan, jolloin luovuutta voi esiintyä kaikilla eri toimintatuokioilla. Positiivisen ilmapiirin ja kii-reettömän ympäristön rakentaminen tukee vuorovaikutusta ja lasten luovuuden kehittymistä. Lap-sille tarjotaan tukea tarvittaessa, heitä havainnoidaan, ja lasten kanssa tehdään asioita yhdessä. Lasten luovuuden kehittäminen riippuu aikuisten toiminnasta.

## 2c) Muut pedagogiset menetelmät

Esiopetuksen arjessa leikille tulee tarjota ja järjestää paljon aikaa, sillä leikkiminen kehittää lasten luovuutta. Lasten kanssa käytetään erilaisia tutustumisleikkejä, sekä ryhmäytymis- ja luottamus-harjoituksia etenkin toimintavuoden alussa. Esiopetuksen työtapoja valitessa on tärkeää pyrkiä valitsemaan sellaisia toimintoja, joissa lapset voisivat kokea onnistumisen iloa ja käyttää omaa mielikuvitustaan. Tämä tukee lasten luovuuden kehittymistä. Lapsille ei tarjota valmiita ideoita tai malleja, vaan lapsia ohjataan oikeaan suuntaan. Lapsi saa itse suunnitella omaa työskentelyään, ja lasten tekemille valinnoille annetaan tilaa. Lasten yksilöllisyyttä ja erilaisia lopputuloksia ar-vostetaan, jolloin lasten työn jälkeä ei korjailta. Avoimien tehtävien käyttö, ongelmanratkaisu, maalaisjärjen ja mielikuvituksen yhdistäminen, erilaisten tekniikoiden harjoittelu, välinei-den helppo saatavuus, ja itsearviointi tukevat lasten luovuuden kehittymistä. Alkuperäiset toimin-tasuunnitelmat voivat muuttua lasten aloitteesta, mikäli sille annetaan tilaa. Näiden lisäksi myös aikuisen näyttämä esimerkki kannustaa lapsia; mikäli aikuinen toimii luovasti, rohkaisee se myös lapsia luovaan toimintaan. Myös yhteistyö ja keskustelut työntekijöiden ja lasten vanhempien kanssa edistävät lasten luovuutta omalta osaltaan.

Analyysin seuraavassa vaiheessa tutkija tarkastelee spesifejä yleisiä merkitysverkostoja yksi sisältö-alue kerrallaan. Tutkija reflektoi ja suhteuttaa yhteen sisältöalueeseen kuuluvia spesifejä merkitys-verkostoja niin, että jokaiselle sisältöalueelle luodaan oma yleinen merkitysverkostonsa. Näin edetään kuvaamaan koko tutkimusaineiston sisältöalueita yleisellä tasolla. Tämän jälkeen edetään kohti ana-lyysin viimeistä vaihetta, jossa sisältöalueiden yleisiä merkitysverkostoja reflektoidaan ja yhdistel-lään toisiinsa niin, että on mahdollista muodostaa tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii saavuttamaan kokonaisvaltaisen ja yleisen kuvan tutkittavasta aiheesta ilman sisältöalueiden muodostamia rajoja. Tällä tavalla muodostettu tutkittavan ilmiön yleinen merkitys-verkosto toimii tutkimuksen tiivistetyimpänä empiirisenä tuloksena. (Perttula, 1995a, 171-173.) Tar-kastelin kuutta luomaani spesifiä yleistä merkitysverkostoa ja muodostin niistä sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot. Analyysin tässä vaiheessa minulla oli siis kaksi sisältöalueiden yleistä merkitys-

verkostoa aiemmin muodostamieni sisältöalueiden mukaisesti. Tämän jälkeen etenin kohti tutkittavan ilmiön yleistä merkitysverkostoa, jolloin kahden sisältöalueen merkitysverkostot yhdistyivät yhdeksi, koko tutkittavaa ilmiötä kokonaisuudessaan kuvaavaksi yleiseksi merkitysverkostoksi. Esittelem tämän merkitysverkoston seuraavassa luvussa, ja se toimii tutkimukseni tiivistetyimpänä tutkimustuloksena.

## **5.2 Pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden edistämiseen esiopetuksessa lastentarhanopettajien kuvailemina**

Suunnitelmallinen ja jatkuva toiminta muodostaa luovuuden kehittämisen perustan. Esiopettajalla on tässä tärkeä pedagoginen rooli. Oppiminen ja opettaminen esiopetuksessa sisältävät luovan ajattelun ja ongelmanratkaisun kehittämistä, jolloin tärkeintä on oppimisprosessi, ei lopputulos. Oppimisympäristöjen kehittäminen herättää lapsissa kysymyksiä ja innostaa heitä luovaan toimintaan. Oppimisympäristöjä ja uusia leikkipaikkoja suunniteltaessa lasten kiinnostustenkohteisiin liittyviä materiaaleja laitetaan lasten esille ja saataville.

Lasten luovuuden kehittäminen riippuu aikuisten toiminnasta. Luovuuden ja luovuuteen ohjaaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lasten kanssa keskustellaan sekä ryhmässä että kahden kesken, ja lapsia rohkaistaan ja kannustetaan keskustelemaan sekä pohtimaan asioita esiopetuksen arjessa. Lapsille ei aina tarjota valmiita toimintamalleja, vaan heille esitetään kysymyksiä, ja myös lasten esittämiin kysymyksiin pyritään vastaamaan. Lapsia kuunnellaan, jolloin luovuutta voi esiintyä kaikilla eri toimintatuokioidella. Positiivisen ilmapiirin ja kiireettömän ympäristön rakentaminen tukee vuorovaikutusta ja lasten luovuuden kehittymistä. Lapsille tarjotaan tukea tarvittaessa, heitä havainnoidaan, ja lasten kanssa tehdään asioita yhdessä.

Lapsia havainnoimalla kiinnitetään huomiota lasten kokemusmaailmaan, josta ammentaan ideoita toiminnan suunnitteluun. Lapsia osallistetaan toiminnan suunnitteluun kysymällä heiltä toimintaideoita, kirjaamalla niitä ylös, sekä toteuttamalla ja dokumentoimalla niitä. Lasten mahdollisuus vaikuttaa tuokioiden etenemiseen tukee luovuuden kehittymistä. Esiopetuksessa hyödynnetään pienryhmätoimintaa ja projektityöskentelyä,

sillä niissä lapset saavat enemmän aikuisen huomiota, sekä tilaa ilmaista mielipiteitään. Pienryhmätoiminnassa lapsilla on enemmän aikaa perehtyä uusiin materiaaleihin, välineisiin, menetelmiin, ja ympäristön haltuun ottamiseen. Projektityöskentelyssä lapset saavat vaikuttaa projektien etenemiseen, ja lasten suunnittelemissa projekteissa toteutetaan yhdessä. Lasten keksimiä ideoita kuunnellaan, arvostetaan, ja hyödynnetään esiopetuksessa. Lapsia autetaan myös toteuttamaan omia ideoitaan. Lasten keksimien ideoiden toteuttaminen ja kehittäminen aikuisen avustuksella tukee lasten luovuutta.

Lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa monipuolisen toiminnan avulla. Taideaineet, liikunta, matematiikka, luontokasvatus, sekä tieto- ja viestintäteknikka kehittävät lasten luovia taitoja. Taideaineet, kuten kuvataiteet, kädentaidot, musiikki, sekä draamakasvatus, tukevat lasten luovuutta monipuolisesti. Luovuutta tukeviin musiikki- tuokioihin kuuluu soittamista sekä ohjatusti että vapaasti, laulamista, musiikkisatuihin osallistumista, sekä musiikkimaalausta. Draamakasvatuksen tuokioilla harjoitellaan näyttelemistä ja pöytäteatteriesitysten luomista. Aikuisen näyttämä esimerkki rohkaisee lapsia luomaan omia pöytäteatteriesityksiä, joka kehittää lasten luovuutta. Liikunnassa erilaiset ohjatut harjoitukset ja leikit, tanssiminen, sekä liikuntavälineiden vapaa käyttö tukee lasten liikunnallista itseilmaisua ja luovuutta monipuolisesti. Toiminnallinen matematiikka ja matemaattinen ongelmanratkaisu tukevat myös luovuutta, ja luontokasvatuksen metsäretkillä lapset kiinnostuvat ympäristöstään ja keksivät uusia toimintaideoita metsässä. Näiden lisäksi myös leikki, erilaiset pelit, satujen ja tarinoiden käyttö, sekä tunnekasvatus tukevat lasten luovuuden kehittymistä.

Esiopetuksen arjessa leikille tulee tarjota ja järjestää paljon aikaa, sillä leikkiminen kehittää lasten luovuutta. Lasten kanssa käytetään erilaisia tutustumisleikkejä, sekä ryhmäyty- mis- ja luottamusharjoituksia etenkin toimintavuoden alussa. Esiopetuksen työtapoja valitessa on tärkeää pyrkiä valitsemaan sellaisia toimintoja, joissa lapset voisivat kokea onnistumisen iloa ja käyttää omaa mielikuvitustaan. Tämä tukee lasten luovuuden kehittymistä. Lapsille ei tarjota valmiita ideoita tai malleja, vaan lapsia ohjataan oikeaan suuntaan. Lapsi saa itse suunnitella omaa työskentelyään, ja lasten tekemille valinnoille annetaan tilaa. Lasten yksilöllisyyttä ja erilaisia lopputuloksia arvostetaan, jolloin lasten työn jälkeä ei korjailta. Avoimien tehtävien käyttö, ongelmanratkaisu, maalaisjärjen ja mielikuvituksen yhdistäminen, erilaisten tekniikoiden harjoittelu, välineiden helppo saatavuus, ja itsearviointi tukevat lasten luovuuden kehittymistä. Alkuperäiset toimintasuunnitelmat voivat muuttua lasten aloitteesta, mikäli sille annetaan tilaa. Näiden lisäksi myös

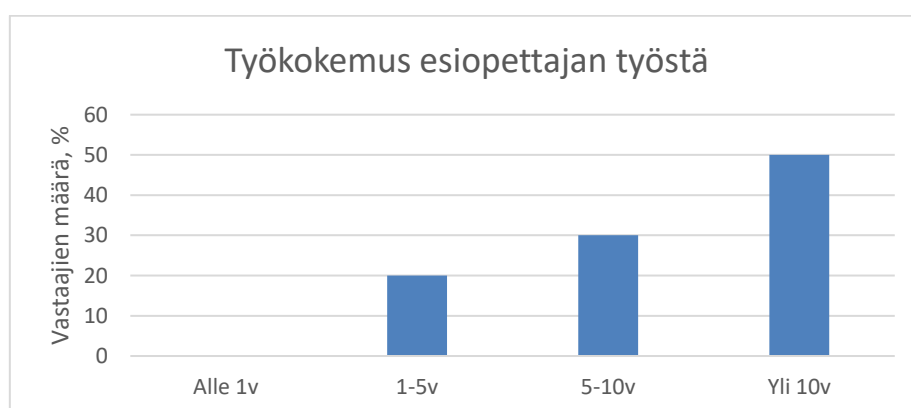
aikuisen näyttämä esimerkki kannustaa lapsia; mikäli aikuinen toimii luovasti, rohkaisee se myös lapsia luovaan toimintaan. Myös yhteistyö ja keskustelut työntekijöiden ja lasten vanhempien kanssa edistävät lasten luovuutta omalta osaltaan.

## 6 Johtopäätökset

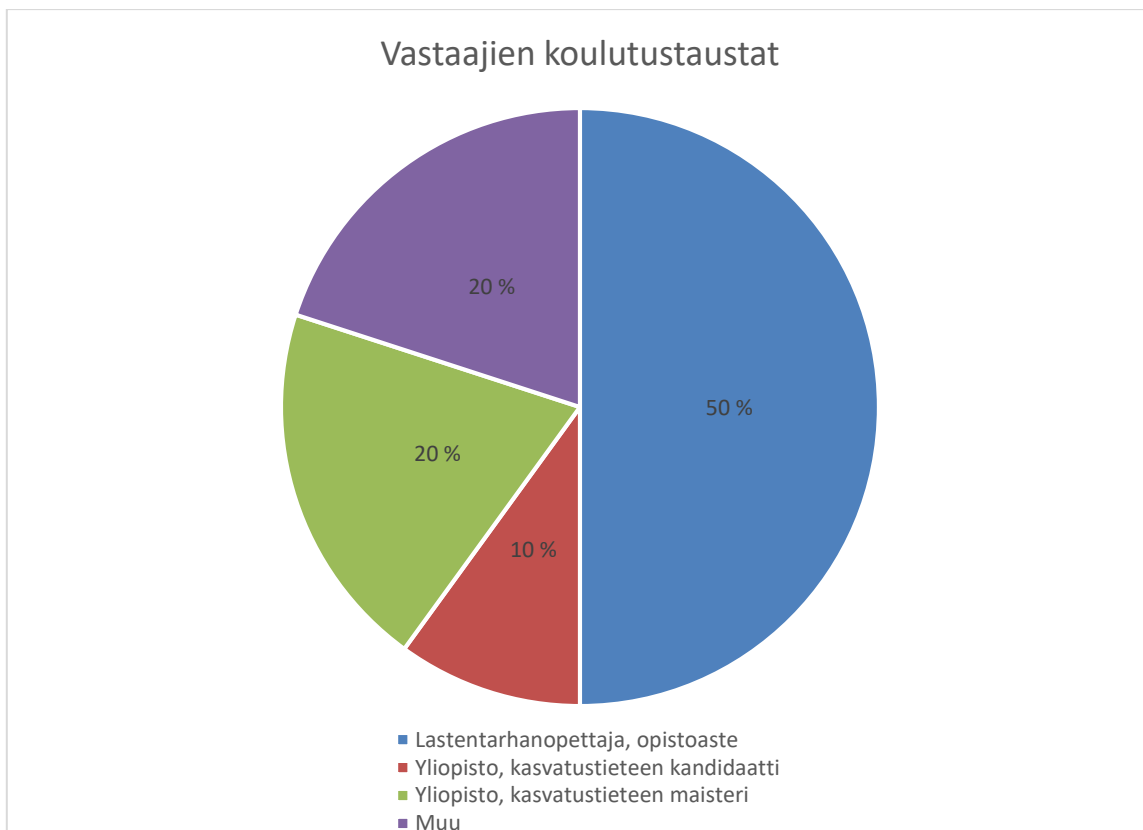
Tämän tutkimuksen aiheena on ollut tutkia lasten luovuuden kehittämistä esiopetuksessa erilaisten pedagogisten menetelmien avulla. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimuksen kohteena ovat lastentarhanopettajien omakohtaiset kokemukset siitä, millaisten pedagogisten menetelmien he kokevat kehittävän esiopetusikäisten lasten luovuutta. Tutkimukseen osallistui 10 esiopetuksessa työskentelevää tai työskennellyttä lastentarhanopettajaa Oulusta ja Oulun lähikunnista. Tutkimus toteutettiin kirjallisena haastatteluna, johon kaksi lastentarhanopettajaa vastasi kirjoittamalla vapaamuotoiset kirjoitelmat (ks. kirjoitelmapohja, liite 1) ja kahdeksan lastentarhanopettajaa vastasi internetissä olleeseen kyselylomakkeeseen (ks. liite 2). Tutkimusaineisto analysoitiin Perttulan (1995a) kehittämän fenomenologisen analyysimallin mukaan, jota olen kuvannut kappaleissa neljä ja viisi. Tutkimuksen keskeisimmät empiiriset tulokset olen esitellyt kappaleessa 5.2, jossa esittelin pedagogisia menetelmiä lasten luovuuden edistämiseen esiopetuksessa lastentarhanopettajien kuvailemina. Seuraavassa osiossa esittelen tutkimushenkilöiden taustatietoja ja tekemääni analyysiä, jonka jälkeen etenen tutkimustulosten tulkintaan ja tutkimuksen johtopäätöksiin.

### 6.1 Tutkimustulosten taustatekijöiden analyysi

Sekä kirjallisessa haastattelupohjassa että kyselylomakkeessa kysyttiin aluksi vastaajien taustatietoja, kuten koulutusta, ikäluokkaa, ja työskentelyvuosia esiopettajan työtehtävissä. Vastaajista yhdeksän oli naisia, ja yksi vastaajista oli mies. Kaikki vastaajista olivat yli 25-vuotiaita; 10% jakaantui ikäluokkaan 25-35v, 60% jakaantui ikäluokkaan 35-55v, ja 30% vastaajista oli yli 55-vuotiaita. Puolella vastaajista oli kertynyt työkokemusta esiopettajan työtehtävistä alle kymmenen vuoden ajalta, ja puolella vastaajista oli työkokemusta jo yli kymmenen vuoden ajalta.



Koulutustaustat jakaantuivat pääosin kahteen alueeseen: 50%:lla vastaajista oli opistoasteen lastentarhanopettajan tutkinto, ja 30%:lla vastaajista yliopistotasoinen kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto, jossa pääaineena on varhaiskasvatus. Kaksi vastaajista (20%) ilmoitti koulutustaustakseen jonkin muun tutkinnon. Kyselylomakkeessa oli mahdollisuus valita koulutustaustaksi myös sosionomi, johon sisältyy esiopettajan lisäopinnot ennen vuotta 2004, mutta sosionomitaustaisia esiopetuspatvevyyden omaavia lastentarhanopettajia ei tähän tutkimukseen osallistunut.



Puolella vastaajista oli opistoasteen lastentarhanopettajan tutkinto, jolla voidaan nähdä yhteys vastaajien ikäluokkiin. Vastaajista 60% oli yli 45-vuotiaita, josta voidaan karkeasti päätellä, että suurin osa tähän ikäluokkaan kuuluvista vastaajista on opiskellut ja valmistunut lastentarhanopettajiksi silloin, kun koulutusta ei vielä ollut siirretty yliopistojen alaisuuteen. Vuonna 1977 astui voimaan laki lastentarhanopettajaopistoista, ja vuonna 1995 koulutus oli siirtynyt kokonaisuudessaan yliopistojen alaisuuteen (Hytönen, 2017, 100-102.) Vastaajien ikään liittyviä yleistyksiä tehdessä tulee kuitenkin noudattaa varovaisuutta, sillä tulee muistaa, että osa vastaajista on voinut opiskella lastentarhanopettajaksi myös myöhemmällä aikuisiällä. Esimerkiksi yksi vastaajista kertoi valmistuneensa päivähoitajaksi vuonna 1992, ja jatkoi opintojaan myöhemmin valmistuen kasvatustieteen maisteriksi vuonna 2008. Näin ollen tutkimushenkilöiden ikä ei ole suoraan verrannollinen heidän koulutustaustaansa tai työkokemuksensa esiopettajan työtehtävistä.

Tutkimukseen osallistuneista 20%:lla eli kahdella vastaajalla oli ”muu” koulutustausta. Heistä toinen vastaaja osallistui tutkimukseen kirjoitelmapohjan ja toinen kyselylomakkeen välityksellä. Kirjoitelmapohjan täyttänyt vastaaja kertoi koulutustaustakseen varhaiskasvatuksen maisterin, jossa pääopin-  
toina oli ollut esi- ja alkuopetus. Tämän vuoksi häntä ei ole merkitty kasvatustieteen maisterin kou-  
lutustaustaan, jossa pääaineeksi määriteltiin varhaiskasvatus. Kyselylomakkeeseen vastanneen osal-  
listujan ”muu” koulutustausta jää tässä yhteydessä arvoitukseksi, sillä koulutustausta ei tullut tämän  
tarkemmin ilmi. Laatimani kirjoitelmapohjan sekä kyselylomakkeen alussa olen määritellyt tutki-  
muksen kohderyhmäksi lastentarhanopettajat, joilla on esiopetuspätevyys sekä kokemusta esiopetta-  
jan työtehtävistä, joten tässä yhteydessä voidaan olettaa kaikkien vastaajien täyttävän tutkimushenki-  
löille asetetut vaatimukset. Lastentarhanopettajan pätevyys on ollut mahdollista saavuttaa erilaisia  
koulutuspolkuja pitkin, ja nämä polut ovat myös vaihdelleet vuosikymmenten varrella. Tämän vuoksi  
on mahdollista, että esiopetuspätevyuden omaavien lastentarhanopettajien koulutustaustoista löytyy  
useampia vaihtoehtoja, kuin mitä tässä tutkimuksessa on tuotu ilmi. Toisaalta tulee myös tiedostaa  
internetissä vapaasti olevien kyselylomakkeiden kohdalla se mahdollisuus, että ulkopuolinen henkilö  
olisi voinut vastata tämän tutkimuksen kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeeseen ei ole ollut täysin  
vapaata pääsyä, vaan tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat saaneet sähköisen linkin, jonka kautta  
lomake on ollut mahdollista täyttää. Näin ollen ulkopuolisten henkilöiden vastaaminen lomakkeeseen  
on suhteellisen epätodennäköistä. Olen pohtinut lisää tutkimukseni luotettavuutta kappaleessa seitse-  
män, jossa pohdin myös tutkimukseni eettisiä näkökulmia.

## **6.2 Tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset**

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat luovuuden kuuluvan osaksi esiope-  
tusta. Vastaajien mielestä lasten luovuutta näkyi esiopetuksen ympäristössä erilaisissa toiminnoissa  
ja tilanteissa. Luovuuden nähtiin olevan lapselle luontaista ja luonnollista, mutta luovuuden ilmene-  
misen nähtiin olevan selvästi riippuvainen aikuisten toiminnasta. Vastaajat kokivat, että aikuisen teh-  
tävänä on antaa tilaa lasten ajatuksille ja ideoille, sekä kannustaa ja mahdollistaa lasten ideoiden to-  
teuttamista esiopetuksen arjessa. Tällä tavalla lastentarhanopettajat mielsivät lasten luovuuden olevan  
etenkin uusien ideoiden keksimistä ja toteuttamista sekä itsenäisesti, että aikuisten avulla. Lasten aja-  
tusten ja mielipiteiden kuuleminen ja kuunteleminen nähtiin tärkeänä, ja lasten ideoita sekä ehdotuk-  
sia kunnioitettiin ja arvostettiin esiopetuksessa. Opettajilla onkin todettu olevan tärkeä rooli lasten

luovuuden tukemisessa, rohkaisemisessa ja kehittämisessä (Lee & Kemple, 2014, 83). Lasten luovuuden kehittymiselle olisi tärkeää kuunnella lasten mielipiteitä, ja antaa heille tilaa ja vapautta käyttää mielikuvitustaan. Opettajien tulisi antaa lasten esittää omia ideoitaan vapaasti. Ystävällisen ja kommunikoivan ilmapiirin rakentaminen voidaan nähdä tärkeimpänä osana luovuuden kehittämiseen tähtäävässä opettajuudessa. (Horng et al., 2005, 354-356.)

Esiopettajalla nähtiin olevan tärkeä pedagoginen rooli lasten luovuuden edistämässä. Luovaan toimintaan ja sen kehittämiseen tähtäävän toiminnan nähtiin olevan luonteeltaan suunnitelmallista ja jatkuvaa, joka edellyttää pedagogista osaamista. Myös pedagoginen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen nähtiin esiopetuksen luovuuden pedagogiikkaan liitettävänä asiana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 17 ja 37) mukaan lastentarhanopettajilla on pedagoginen vastuu toiminnan suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista, ja varhaiskasvatuksessa käytettävä pedagogiikka edellyttääkin jatkuvaa ja suunnitelmallista dokumentointia, arviointia ja kehittämistä. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat ilmensivät vastauksissaan samaa linjaa, joka osoittaa heidän sisäistäneen pedagogisen roolinsa esiopettajina.

Luovuutta tukevan ja kehittävän toiminnan suunnittelemiseen nähtiin sisältyvän toimintatuokioiden suunnittelemista aikuisjohtoisesti, mutta myös lasten osallistamista toiminnan suunnitteluun. Lasten osallistaminen korostuikin vastaajien kokemuksissa, ja lasten mielipiteiden, ajatusten ja näkemysten huomioiminen nähtiin tärkeänä esiopetukseen liittyvänä asiana. Vastaajien kokemuksissa oli tunnistettavissa yhteneväisyyksiä uuteen esiopetuksen opetussuunnitelmaan, joka myös korostaa lasten osallistamista toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lasten mielipiteitä ja käsityksiä arvostetaan sekä kuunnellaan, ja esiopetuksen toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä lasten sekä heidän huoltajiensa kanssa. Lasten tulee saada ilmaista näkemyksiään, ja tuntea tulevansa kuulluksi yhteisössään. Tämä rakentaa heille kuvaa itsestään aktiivisina toimijoina, ja antaa kokemuksia vastuusta ja demokraattisesta vaikuttamisesta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 15 ja 18-19.)

Lasten luovuuden kehittämisen nähtiin tapahtuvan vuorovaikutuksellisessa suhteessa aikuisen ja lapsen, eli tässä yhteydessä esiopettajan ja esioppilaan välillä. Vuorovaikutuksellisuuden koettiin olevan perustavanlaatuinen osa esiopetuksen pedagogiikkaa. Pedagogiikalla tarkoitetaan nimenomaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutuksellista suhdetta, jossa opettaja hyödyntää erilaisia pedagogisia menetelmiä oppilaansa parhaaksi (Kansanen, 2017, 64-65; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 117; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 36). Lapsen ei ole mahdollista kehittyä kokonaisvaltaisesti ilman tätä vuorovaikutuksellista pedagogista suhdetta (Kansanen, 2017,



64-65). Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat korostivat keskustelemisen tärkeyttä, jolloin esille tuotiin sekä ryhmässä käytävät keskustelut että kahdenväliset keskustelutuokiot. Luovuuden kehittämiseen pyrkivän opettajan roolin tulisikin olla luonteeltaan keskusteleva ja ohjaava, jossa pyrkimyksenä on tukea lasten omaa ajattelua ja itsereflektointia (Horng et al., 2005, 354). Luovuuden kehittämisen näkökulmasta esiopettajat pitivät tärkeänä etenkin avointen kysymysten ja tehtävien esittämistä lapsille. Heidän kokemuksensa mukaan opettajan ei tulisi tarjota valmiita ohjeita tai toimintamalleja lapsille, vaan pikemminkin esittää avoimia kysymyksiä, jotka auttavat lapsia pohtimaan asioita itse. Opettajien ei tulisi esittää suoria ohjeita, vastauksia tai mielipiteitä lapsille, vaan käyttää avoimia kysymyksiä herättelemään lasten omaa ajattelua ja tukemaan heidän omaa oppimisprosessiaan (Horng et al., 2005, 356).

Esiopettajat näkivät erilaisten taideaineiden harjoittamisen kehittävän lasten luovuutta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt mainitsivat vastauksissaan useampia taideaineita tai muita oppiaineita, joiden kokivat edistävän lasten luovien taitojen ilmenemistä. Vastauksissa tuotiin esille muun muassa kuvataiteen, käsityön, musiikin ja liikunnan tarjoamia mahdollisuuksia. Luovuudesta puhuttaessa aihe tuokin helposti mieleen eri taideaineet, mutta luovuus on myös tätä laajempi ilmiö (Partridge & Rowe, 1994, 1-2). Taideaineiden nähdään kuitenkin olevan merkityksellisessä asemassa luovien taitojen harjoittamisessa ja kehittämisessä, sillä esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31-32) todetaan erilaisten taideaineiden ja monipuolisen itseilmaisun harjoittamisen, kokeilemisen ja tutkimisen olevan tärkeä osa lasten oppimista ja kasvua. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat toivat vastauksissaan ilmi eri taideaineiden lisäksi myös äidinkielen, matematiikan, luontokasvatuksen ja tieto- ja viestintätekniikan tarjoamia mahdollisuuksia lasten luovuuden kehittämiseen. Olennaista oli monipuolisten työtapojen ja erilaisten pedagogisten toimintojen käyttö vaihtelevasti, lapsia kuunnellen, lasten mielenkiinnon kohteita havainnoiden, ja lapsia toimintaan osallistaen. Monipuolisten työtapojen käyttöä korostetaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta esiopettajien olevan tietoisia luovuuden ilmenemisestä ja luovien taitojen kehittämisestä esiopetusikäisillä lapsilla. Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat kuvailivat monipuolisesti erilaisia pedagogisia menetelmiä, joiden avulla lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa heidän kokemustensa mukaan. Esiopettajat tiedostivat myös oman pedagogisen roolinsa tärkeyden kuvaillessaan erilaisten luovuutta tukevien pedagogisten menetelmien suunnittelemista, toteuttamista ja arvioimista. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että lasten luovuuden kehittäminen esiopetuksessa on mahdollista useiden erilaisten kasvatuksellisten menetelmien avulla, joista tärkeimpiä ovat tämän tutkimuksen perusteella lasten osallistaminen toiminnan

suunnitteluun ja toteuttamiseen, monipuolisten työtapojen käyttäminen, sekä vuorovaikutuksellisuus aikuisten ja lasten välillä.

## 7 Pohdinta

Tutkimukseni aiheena oli Luovuuden edistäminen esiopetuksessa: Pedagogisia menetelmiä lastentarhanopettajien kuvailemina. Koin tutkimuksen tekemisen mielenkiintoisena ja antoisena, sillä luovuus on laaja ja monipuolinen aihe, jota on mahdollista tutkia eri lähestymistavoista käsin. Valitsin tutkimukseni aiheeksi luovuuden edistämisen, sillä olen kiinnostunut siitä, kuinka luovuutta on mahdollista tukea ja kehittää henkilön yksilöllisellä tasolla. Halusin rajata tutkimukseni koskemaan lasten luovuuden kehittämistä esiopetuksessa, sillä työskentelen itsekin esiopettajan työtehtävissä päiväkodissa. Lisäksi halusin rajata tutkimukseni koskemaan lastentarhanopettajan koulutuksen omaavia esiopettajia, sillä olen itsekin ammatiltani lastentarhanopettaja. Näin tutkimukseni aiheeksi valikoitui pedagogisten menetelmien tutkiminen lasten luovuuden edistämiseksi esiopetuksessa, ja tutkimuksen kohteeksi esiopetuspätevyyden omaavat lastentarhanopettajat, joilla on kokemusta esiopettajana toimimisesta.

Seuraavassa kappaleessa pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta peilaten tekemiäni valintoja eri tutkijoiden esittämään teoriatietoon laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tämän jälkeen pohdin tekemiäni tutkimusta omasta henkilökohtaisesta, tutkimuksen tekijän näkökulmasta käsin perustellen tekemiäni valintoja tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa. Pohdin myös sitä, mitä uutta tutkimukseni tarjoaa varhaiskasvatukseen tai luovuustutkimuksen alueelle, ja millaisia jatkotutkimuksia tutkimukseni aiheesta voisi myöhemmin tehdä. Samaan aikaan tämä kappale toimii tutkimukseni loppusanoina, joihin päätän tekemäni tutkimuksen kulun.

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseni alusta lähtien olen pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen. Olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimukseni teon kaikissa eri vaiheissa. Arvioin tutkimukseni eettisyyttä hyvän tieteellisen käytännön pohjalta, josta Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013) on julkaissut ohjeet. Tämän hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen tulee olla eettisesti toteutettu ja luotettava, tai muuten sen tulokset eivät voi olla uskottavia. Tutkimusta tehdessä tutkijan on tärkeää toimia rehellisesti, huolellisesti, tarkasti, avoimesti ja vastuullisesti. Tutkijan tulee käyttää tieteellisen tutkimuksen mukaisia eettisiä menetelmiä tutkimuksen toteuttamisessa, tiedon hankkimisessa, tutkimustuloksia julkaistessa, sekä tutkimusta arvioitaessa. Tutkijan tulee käyttää asianmukaisia lähdeviittauksia niin, että tutkimuksesta on selkeästi

erotettavissa muiden tutkijoiden tekemä työ. Tutkijan tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida oma tutkimuksensa niin, että tutkimuksen tiedot tulevat säilytettyä oikein. Lisäksi tutkijan tulee huolehtia siitä, että kaikki tarvittavat tutkimusluvut tutkimuksen toteuttamiseen on etukäteen hankittuna. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, 6.)

Tutkimuksessani olen noudattanut huolellisuutta ja rehellisyyttä tutkimuksen teon alusta lähtien. Olen pyrkinyt olemaan rehellinen sekä itselleni että tutkimukselleni niin, että olen tulkinnut ja analysoinut tutkimusaineistoa huolellisesti ja valitsemani fenomenologisen tieteenalan käytäntöjen mukaan. Olen pyrkinyt kuvailemaan kaikkia tutkimuksen teon eri vaiheita avoimesti niin, että lukijalle muodostuu selkeä kuva tekemästani tutkimuksesta. Olen noudattanut hyvän tieteellisen käytännön eettisiä ohjeita toteuttamalla tutkimukseni anonymisti, jolloin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kaikki henkilökohtaiset tiedot on poistettu tutkimuksen kulkua ja tutkimustuloksia esitettäessä. Olen säilyttänyt tutkimushenkilöiden anonymiteetin huolellisesti, jolloin tutkimuksestani ei ole tunnistettavissa millä alueilla tai missä päiväkodeissa vastaajat työskentelevät. Tutkimukseen osallistuminen on myös ollut vapaaehtoista, ja olen käsitellyt tutkimushenkilöiden vastauksia luottamuksellisesti säilyttäen ne ainoastaan omassa käytössäni. Olen etukäteen hankkinut tutkimusluvan Oulun kaupungilta tutkimukseni toteuttamiseen. Lisäksi olen käyttänyt asianmukaisia lähdeviittauksia, jolloin lukija näkee selvästi, milloin olen viitannut toisten tutkijoiden tekemiin julkaisuihin. Tutkimukseni lopusta löytyy myös asianmukainen lähdeluettelo kaikista käyttämästäni viittauksista.

Arvioin tutkimukseni luotettavuutta Perttulan (1995b) esittelemien yhdeksän kriteerin mukaan, joita voidaan käyttää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Perttula on keskittynyt etenkin kokemusten tutkimiseen, eli fenomenologiseen lähestymistapaan. Tämän vuoksi Perttulan kehittämät luotettavuuden arviointikriteerit soveltuvat mielestäni tekemäni tutkimuksen luotettavuuden arviointiin hyvin. Perttulan esittämät yhdeksän arviointikriteeriä ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektointi, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijajayhteistyö, subjektiivisuus, sekä vastuullisuus. Kaikki yhdeksän kriteeriä eivät ole olennaisia omassa tutkimuksessani, jolloin en keskity arvioimaan niitä tässä yhteydessä, vaan tyydyn esittelemään ne lyhyesti yleisemmällä tasolla.

Ensimmäisenä kriteerinä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tutkimusprosessin johdonmukaisuus, joka tarkoittaa sitä, että koko tutkimuksen tulee edetä loogisesti ja johdonmukaisesti. Tähän sisältyy tutkittava ilmiö itsessään, sen teoreettinen lähestymistapa, aineistonkeruu, analyysi, ja raportointi. (Perttula, 1995b, 42.) Tutkimuksessani olen edennyt johdonmukaisesti perehtymällä tutkimuksen keskiössä olevaan luovuuden ilmiöön ja luovuuden pedagogiikkaan, jonka jälkeen olen edennyt

loogisesti kohti tutkimuksen suunnittelua ja rajaamista, sopivien tutkimushenkilöiden etsimistä, aineiston keräämistä, aineiston analyysiä, ja tutkimustulosten sekä johtopäätösten esittämistä. Tällä tavalla tutkimukseni täyttää ensimmäisen luotettavuuden arvioinnin kriteerin tutkimusprosessin johdonmukaisuudesta.

Luotettavuuden arvioinnin toisena kriteerinä on reflektointi, sillä tutkijan tulee reflektoida tekemäänsä tutkimusta jatkuvasti ja tuoda sitä lukijalle näkyväksi perustellen tekemiään valintoja. Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkimuksen etenemistä. (Perttula, 1995b, 42.) Olen pyrkinyt esittämään tutkimukseni kulkua selkeästi ja perustelemaan tekemiäni valintoja, jolloin lukija pystyy seuraamaan tekemääni tutkimusta kohta kohdalta, loogisesti etenevänä jatkumona. Olen reflektoinut omaa toimintaani tutkijana tuoden ilmi omia ajatusprosessejani tutkimuksen kulussa, ja pohtiessani avoimesti tutkimukseeni ja sen tekemiseen vaikuttaneita tekijöitä. Kolmantena luotettavuuden arvioinnin kriteerinä on aineistolähtöisyys, sillä laadullinen tutkimus on aina aineistolähtöistä (Perttula, 1995b, 42). Oman tutkimukseni lähtökohtana on aidosti ollut aineistolähtöisyys, sillä tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia lastentarhanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia luovuuden kehittämisestä esiopetusympäristössä. Tutkimuksen aineisto on toiminut tutkimukseni keskiössä, ja ilman aineistoa tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. Tutkimuksen alussa esittelemäni teoriapohja luovuuden ilmiöstä toimii tutkimukseni tukena, mutta pääosassa on keräämäni tutkimusaineisto ja siitä johdettu analyysi sekä tutkimustulokset.

Neljäntenä luotettavuuden arvioinnin kriteerinä on kontekstisidonnaisuus, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulee olla sidonnainen joko itse tutkimustilanteeseen, tai kokemuksia tutkittaessa sidonnainen henkilön koettuun maailmaan. Tässä yhteydessä tulee ymmärtää se, että kokemuksia tutkittaessa käytössä on yksilökohtainen lähestymistapa, eli tutkimuksen kohteena ovat yksittäisten henkilöiden yksilökohtaiset kokemukset. (Perttula, 1995b, 42-43.) Myös neljäs kriteeri kontekstisidonnaisuudesta täyttyy tutkimukseni kohdalla, sillä tutkimukseni on suoraan sidonnainen tutkimushenkilöiden koettuihin maailmoihin. Tutkimuksen kohteena ovat olleet yksilökohtaiset kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkimukseni on ollut selkeästi kontekstisidonnainen. Tämän kriteerin täyttyminen lisää tutkimukseni luotettavuutta edelleen. Viidentenä luotettavuuden arvioinnin kriteerinä on tavoiteltavan tiedon laatu, joka on joko ihmisen olemassaolon ja tajunnallisuuden perusrakenteen kuvaamista, ihmisen ajattelun ja kielen perusluonteen kuvaamista, tai ihmisen tai ihmisten merkityssuhteiden kuvaamista. (Perttula, 1995b, 43.) Omassa tutkimuksessani tiedon laatu on liittynyt tutkimushenkilöiden merkityssuhteiden kuvaamiseen, sillä kokemuksia tutkimalla on saatu tietoa kokemusten sisältämistä merkityksistä. Näitä merkityksiä olen kuvannut tutkimukseni analyysivaiheissa, kun tutkimushenkilöiden vastauksista on tunnistettu merkitysyksiköjä ja muodostettu merkitystihentymiä.

Kuudentena ja seitsemäntenä luotettavuuden kriteereinä ovat metodien yhdistäminen ja tutkijayhteistyö. Metodien yhdistämisellä Perttula tarkoittaa sitä, että tutkijan on mahdollista yhdistellä eri tutkimusmetodeja tutkimuksessaan, mikäli ilmiön todellinen tutkiminen sitä edellyttää. Tutkijayhteistyön kriteeri viittaa puolestaan useamman tutkijan tekemään yhteistyöhön, joka voi osaltaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mutta ei kuitenkaan ole välttämätöntä luotettavan tutkimuksen tekemisessä. (Perttula, 1995b, 43.) Nämä kaksi kriteeriä eivät ole olennaisia omassa tutkimuksessani, joten jätän ne tässä yhteydessä arvioimatta. Olen käyttänyt tutkimuksessani puhtaasti yhtä lähestymistapaa, eli fenomenologiaa, ja olen suorittanut tutkimukseni yksin ilman tutkijayhteistyötä. Näin ollen nämä kaksi kriteeriä eivät liity tutkimukseeni, eikä niitä voi huomioida arvioitaessa tutkimukseni luotettavuutta.

Siirryn seuraavaksi Perttulan (1995b, 43) kuvaamaan kahdeksanteen luotettavuuden arvioimisen kriteeriin, joka on subjektiivisuus. Tutkijan on ymmärrettävä olevansa subjekti ja reflektoitava oman asemansa merkitystä tutkimusta tehdessään. Tämä tulee myös tehdä näkyväksi lukijalle tutkimuksen eri vaiheissa. Omassa tutkimuksessani olen käsitellyt tutkimuksen tekemistä subjektiivisesta näkökulmasta käsin, jolloin olen tuonut esille tekemiäni valintoja ja perustellut niitä lukijalle. Kaikki tutkimuksessa esille tuodut asiat ovat oikeastaan tutkijan subjektiivisesti valitsemia, sillä tutkijan roolissa minulla on mahdollisuus päättää mitä haluan tuoda julki tutkimuksessani. Myös aineiston analyysi ja tutkimustulokset ovat muodostuneet tutkijan näkökulmasta subjektiivisesti, sillä joku muu tutkija voisi mahdollisesti päätyä hieman erilaisiin tutkimustuloksiin jopa samaa tutkimusaineistoa käsitellessään. Näin ollen tulee muistaa, että tutkimukseni on toteutettu subjektiivisesti, mutta tutkimuksen vaiheiden avoin kuvaaminen ja valintojen perusteleminen auttaa lukijaa hahmottamaan tekemääni tutkimusta ja lisää tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut tarjota ainoaa totuutta luovuuden kehittämistä, vaan enemmänkin yksi mahdollinen totuus luovuuden kehittämiseen.

Viimeisenä eli yhdeksäntenä arviointikriteerinä on vastuullisuus. Tutkijan tulee itse arvioida omaa vastuullisuuttaan, sillä tutkimusta tehdessä ei ole mahdollista tuoda lukijan nähtäväksi jokaista pientä yksityiskohtaa tutkimuksen tekemisen eri vaiheista. Tutkijan vastuullisuutta osoittaa se, mikäli tutkija on pystynyt osoittamaan tutkimuksensa kaikki eri vaiheet systemaattisesti ja johdonmukaisesti. Vastuullisuuden arvioiminen liittyy olennaisena osana tutkimuksen luotettavuuteen, ja on sen vuoksi merkittävä kriteeri. (Perttula, 1995b, 43.) Tutkimukseni alusta lähtien olen pyrkinyt toimimaan vastuullisesti niin, että olen kiinnittänyt huomiota tutkimuksen teon eri vaiheisiin ja olen pysynyt rehellisenä itselleni tutkijana. Tutkimusta tehdessä olen tehnyt valintoja, jotka ovat olleet kestäviä tutki-

muksen aitouden ja rehellisyyden nimissä. Olen kantanut vastuuni tutkijana toimien eettisten lähtökohtien mukaisesti, keskittyen tutkimuksen luotettavuuteen ja rehellisyyteen, ja noudattaen hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä. Lisäksi olen osoittanut vastuullisuutta pohtimalla ja tuomalla esille tutkimuksen tekemiseen vaikuttaneita asioita.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksen teon eettisiä näkökulmia sekä hyvää tieteellistä käytäntöä. Sisäinen validiteetti eli pätevyys vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen: sisäinen validiteetti kuvastaa sitä, kuinka tutkija on onnistunut tuomaan esille tutkimuksen teoriaan ja käsitteisiin liittyvää tietoa. Tutkimuksessa ilmaistavan teorian, käsitteiden ja tutkimuksen menetelmällisten lähtökohtien käsittelemisen tulee olla tasapainossa toisiinsa nähden. Tällöin tutkija on onnistunut noudattamaan tieteellisen tutkimuksen tekemistä ja osoittaa hallitsevansa tieteenalaansa, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta, 1998, 154.) Tutkimusprosessissani olen edennyt johdonmukaisesti käsittelemällä aluksi tutkimukseni teemaan liittyvää teorian tietoa ja keskeisiä käsitteitä. Koska tutkimukseni aiheena oli lasten luovuuden kehittäminen esiopetuksessa, on tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen keskiössä ollut luovuuteen ja pedagogiikkaan liittyvä teoria sekä käsitteet. Tutkimukseni on toteutettu erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta käsin. Esittelemällä tutkimukseni aiheeseen liittyvää teorian tietoutta olen tuonut näkyväksi oman tieteenalani hallintaa, ja tällä tavalla osoittanut tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimukseni lähestymistapana olen käyttänyt fenomenologista tutkimusotetta, jonka yhteydessä olen esitellyt tämän valitsemani metodologian teoreettista taustaa ja tieteellisiä lähtökohtia. Tämän jälkeen olen edennyt kuvaamaan tekemääni fenomenologista analyysia ja tutkimustuloksia, sekä niistä johdettuja tulkintoja ja johtopäätöksiä. Näin ollen tutkimukseni teoreettinen viitekehys on tasapainossa tutkimuksen menetelmällisten lähtökohtien kanssa, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta.

## **7.2 Tutkimuksen arviointia ja loppusanat**

Valitsin tutkimukseni aiheeksi lasten luovuuden kehittämisen, sillä lastentarhanopettajana olen kiinnostunut lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen tukemisesta. Luovuus on mielestäni mielenkiintoinen ja laaja aihe, johon halusin perehtyä lisää linkittämällä sen osaksi varhaiskasvatuksen kenttää. Työskentelen esiopettajana päiväkodissa, jolloin esiopetusikäisten lasten luovuuden tutkiminen tuntui itselleni luontevalta ja läheiseltä aiheelta. Halusin rajata tutkimukseni koskemaan juurikin esiopetusikäisiä lapsia, sillä näen esiopetuksen ja esiopetusympäristöjen tarjoavan paljon luovia mahdollisuuksia sekä esiopetuksessa työskentelevälle henkilöstölle että esioppilaille itselleen. Esiopetus

sijoittuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastoon, jolloin se sisältää piirteitä molemmista järjestelmistä. Toisaalta koen erilaisten opetussuunnitelmien, ohjeistusten ja määräysten linjaavan esiopetuksen toteuttamista, mutta toisaalta koen niiden myös tarjoavan paljon vapautta esiopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tällä tavalla koen luovuuden liittyvän esiopetukseen ja esiopettajan työhön, jolloin lasten luovuuden tutkiminen tuntuu mielestäni luontevalta ja tärkeältä aiheelta. Päätin kohdentaa tutkimukseni koskemaan pedagogisten menetelmien tutkimista, sillä halusin selvittää millaisin konkreettisin keinoin esiopettajat voivat tukea, edistää tai kehittää lasten luovia taitoja. Laadukkaan esiopetuksen perustan muodostaa laadukas pedagogiikka, jolloin pedagogisten menetelmien pohtiminen, tutkiminen ja kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää.

Valitsin tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenologian, sillä halusin tutkia lastentarhanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia siitä, millaisten pedagogisten menetelmien he kokevat tukevan, edistävän tai kehittävän luovuutta esiopetusikäisillä lapsilla. Tässä yhteydessä en siis ollut kiinnostunut siitä, miten lastentarhanopettajat ymmärtävät tai käsittävät luovuuden, tai mitä luovuus heidän mielestään on. Tarkoitukseni oli perehtyä nimenomaan lastentarhanopettajien kokemuksiin, eli heidän käyttämiinsä konkreettisiin keinoihin siitä, kuinka lasten luovuuden tukeminen on mahdollista. Tähän tarkoitukseen fenomenologinen lähestymistapa soveltui hyvin. Fenomenologia oli minulle ennestään melko tuntematon lähestymistapa, joten se vaati minulta huolellista perehtymistä metodologian teoriastaan ja sen ominaispiirteisiin. Valitsin tutkimukseni aineiston analyysiin Perttulan (1995a) kehittämän fenomenologisen analyysimallin, joka käsitti sisälleen 14 osavaihetta. Tarjolla olisi ollut muitakin, muutaman osavaiheen sisältäviä analyysimalleja, mutta päädyin Perttulan esittämään malliin sen vuoksi, että hänen analyysitapansa eteni yksityiskohtaisesti ja selkeästi askel kerrallaan. Koin tämän monivaiheisen analyysin aluksi työlääksi, mutta myöhemmin hyödylliseksi, sillä sen avulla oli mahdollista työstää tutkimusaineistoa keskittyen tutkimusaineiston yksityiskohtiin. Tutkimukseni edetessä koin fenomenologian sopivan tutkimukseni lähestymistavaksi erittäin hyvin, sillä sen avulla oli mahdollista paneutua tutkimushenkilöiden yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin kertomuksiin lasten luovuuden kehittämisestä.

Valitsin tutkimukseni aineiston keruutavaksi kirjallisen haastattelupohjan sekä kyselylomakkeen käytön. Pyrin muodostamaan haastattelukysymykset niin, että aluksi käytin tutkittavaan aiheeseen johdattelevia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli herätellä vastaajia pohtimaan lasten luovuutta esiopetuksessa. Tämän jälkeen etenin kysymyksiin siitä, millaisia henkilökohtaisia kokemuksia vastaajilla on lasten luovuuden kehittämisestä, eli millaisten pedagogisten menetelmien he kokevat kehittävän lasten luovuutta esiopetuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastaukset vaihtelivat laajuudeltaan paljon toisistaan, jolloin pisin vastaus oli useamman sivun pituinen, kun taas lyhin vastaus



sisälsi vain muutamia lauseita. Näin ollen kirjallinen haastattelupohja ja kyselylomake tarjosivat vastaajille sekä vapautta että vastuuta; jokainen pystyi vastaamaan kysymyksiin omien resurssiensa ja mielenkiinnonkohteidensa mukaisesti, ja niin laajasti tai suppeasti kuin halusivat. Olin osaltani tyytyväinen keräämääni tutkimusaineistoon, sillä aineiston keruutapa antoi vapautta ja vastuuta myös itselleni tutkijan roolissa; pystyin suorittamaan ja työstämään tutkimustani esiopettajan työn ohella. Tutkimukseeni osallistui kymmenen lastentarhanopettajaa, ja koin saavani tarpeeksi tutkimusaineistoa käyttämälläni aineistonkeruumenetelmällä. Toisaalta olisi ollut mahdollista kerätä laajempikin tutkimusaineisto esimerkiksi etsimällä ja haastatteleamalla kasvotusten tutkimuksen aiheesta kiinnostuneita lastentarhanopettajia, jolloin tarkentavien lisäkysymysten esittäminen olisi ollut mahdollista. Näin lyhimmästäkin vastauksesta olisi todennäköisesti tullut pidempi, kuin muutaman lauseen mittainen. Koen kuitenkin saavuttaneeni riittävän laajan tutkimusaineiston pro gradu -työtä ajatellen, sillä tutkimusaineistoa oli mahdollista työstää fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti, ja tutkimustuloksena saavutettiin laaja ja kattava kuva pedagogisista menetelmistä lasten luovuuden tukemiseksi esiopetuksessa.

Tutkimusaineiston analyysin alkuvaiheessa tulin tilanteeseen, jossa olin muodostanut kuusi sisältöaluetta kuvaamaan koko aineistosta löytyneitä teemoja (ks. kappaleet 4.5.1 Merkitystihentymien muodostaminen ja 4.5.2 Yksilökohtainen merkitysverkosto). Näitä sisältöalueita olivat 1) Lasten luovuuden ilmeneminen, 2) Lasten luovat taidot, 3) Eri oppiaineet, 4) Arvot ja käsitykset, 5) Aikuisen rooli, ja 6) Pedagogiset menetelmät. Analyysin edetessä päätin valita aineistosta tutkimukseni aiheeseen sopivat sisältöalueet jatkotyöstämistä varten, jolloin päätin rajata tutkimukseni koskemaan eri oppiaineiden, aikuisen roolin ja pedagogisten menetelmien sisältöalueita. Päädyin tähän rajaukseen sen vuoksi, että koin valitsemieni sisältöalueiden liittyvän tutkimaani ilmiöön, eli pedagogisten menetelmien tutkimiseen lasten luovuuden kehittämiseksi. Kolme muuta aineistosta löytynyttä sisältöaluetta, eli lasten luovuuden ilmeneminen, lasten luovat taidot, sekä arvot ja käsitykset, eivät suoraan liittyneet luovuuden pedagogiikkaan, vaan viittasivat lähinnä muihin luovuuteen liittyviin näkökulmiin ja kokemuksiin. Näin ollen koin niiden olevan toissijaisia oman tutkimukseni kannalta. Rajaamalla tutkimukseni jatkoanalyysin koskemaan näitä kolmea valitsemaani sisältöaluetta tein tutkijana vastuullisen, mutta mielestäni selkeän ja kannattavan ratkaisun siinä, mihin suuntaan halusin lähteä tutkimustani viemään. Koko tutkimuksen teon ajan pidin mielessäni tutkimuksen fokuksen, eli pedagogisten menetelmien tutkimisen, joka on vaikuttanut tutkijan roolissa tekemiini valintoihin.

Tutkimukseni tarjoaa mielestäni kattavan kuvauksen siitä, millaisia pedagogisia menetelmiä on mahdollista käyttää lasten luovuuden tukemiseen esiopetuksessa. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulee

kuitenkin muistaa fenomenologisen tutkimuksen ominaispiirre, eli tutkimustuloksia ei ole mahdollista yleistää laajemmin koskemaan tutkittavaa aihetta, eikä tutkimus tarjoa koko totuutta luovuuden kehittamisestä esiopetuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset ilmentävät tässä tutkimuksessa mukana olleiden lastentarhanopettajien kokemuksia luovuuden edistämisestä, jolloin olisi mahdollista saavuttaa erilaisia tutkimustuloksia tutkittaessa eri henkilöiden kokemuksia. Yksilöllisestä lähestymistavasta huolimatta tutkimukseni tarjoaa monipuolista tietoa ja erilaisia mahdollisuuksia pedagogisten menetelmien käyttämisestä lasten luovuuden tukemisessa. Tällä tavalla tutkimukseni tarjoaa syventävää tietoa luovuuden pedagogiikasta sekä lasten luovien taitojen edistämisestä esiopetuksessa.

Lasten luovuuden kehittämisen tutkiminen oli mielestäni mielenkiintoista ja palkitsevaa. Luovuutta on tutkittu jo useiden vuosikymmenten ja jopa vuosisatojen ajan, mutta samaan aikaan se on myös ajankohtainen aihe, joka tarjoaa mielestäni edelleen paljon tutkittavaa siitä kiinnostuneille henkilöille. Luovuus liittyy olennaisena osana ihmisyyteen, jolloin luovuus on tärkeä osa myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Tämän vuoksi näen tärkeänä, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstö olisi tietoinen luovuuden ilmiöstä, luovuuden merkityksestä, ja lasten luovien taitojen tukemisesta. Mielestäni tämä tutkimus osoittaa monipuolisia pedagogisia työtapoja lasten luovuuden edistämiseen, tukemiseen ja kehittämiseen. Esiopetuksen henkilöstö voi hyödyntää näitä tutkimustuloksia omassa työssään, sillä ne voivat tarjota uusia ideoita ja näkökulmia toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen sekä arviointiin. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää myös muun ikäisten lasten parissa työskenneltäessä, esimerkiksi alle 6-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa, ja myös perusopetuksessa. Tutkimustuloksista voi olla hyötyä myös esimerkiksi lasten vanhemmille tai muille henkilöille, jotka ovat kiinnostuneita lasten kehityksestä sekä lasten taitojen ja oppimisen kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Lasten luovuutta olisi mielenkiintoista tutkia edelleen, jolloin jatkotutkimuksen aiheena voisi olla esimerkiksi lasten luovien taitojen tutkiminen varhaiskasvatusympäristössä havainnoimalla lasten toimintaa eri tilanteissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista kehittää ja tutkia menetelmiä sekä harjoituksia, joiden avulla lasten luovuutta pyrittäisiin kehittämään varhaiskasvatuksessa. Menetelmien konkreettisella käyttämisellä sekä seurantatutkimuksilla voisi saada mielenkiintoista tietoa ja näyttöä siitä, miten ja millaiset menetelmät tukevat erilaisten ja eri-ikäisten lasten luovuuden kehittymistä.

Päätän tutkimukseni lainaten eräiden haastateltavien sanoja:

*”Esikouluikä on parasta leikin ja luovuuden aikaa, ja tämä asettaa meille esiopettajille mieluisen haasteen, jotta sekä esiopetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet että lapsen tarve ja oikeus leikkiä saavutettaisiin.”*

*”On meistä aikuisista kiinni, miten lapset pääsevät luovuuttaan toteuttamaan ja kehittämään.”*

*”Jokaisessa lapsessa on kätkeytyä luovuutta.”*

## Lähdeluettelo

- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 20.3.2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M, Salonen, M. ja Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G. (2008). Nurturing Creativity, Wisdom, and Trusteeship in Education: A Collective Debate. Teoksessa Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G. (toim.), *Creativity, Wisdom, and Trusteeship: Exploring the Role of Education* (1-13). Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Diener, M. L., Wright, C., Brehl, B., & Black, T. (2016). Socioemotional Correlates of Creative Potential in Preschool Age Children: Thinking Beyond Student Academic Assessments, *Creativity Research Journal*, 28(4), 450-457. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2016.1229975>
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Feldman, D. H. (1999). The Development of Creativity. Teoksessa Sternberg, R. J. (toim.), *Handbook of Creativity* (169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freund, I-L. (1977). *Liikunta ja luovuus*. Helsinki: Otava
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating Which Creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, March 2018, 25-32. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura

- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative Teachers and Creative Teaching Strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Hytönen, J. (2017). Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 96-105.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. (2008). *Kasvatustiede: pedagogisen ihmistyön tiede*. Kuopio: Unipress
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (30-52). Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus*, 30(5), 427-435.  
Saataavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1375515>
- Kansanen, P. (2017). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Knoop, H. H. (2008). Wise Creativity and Creative Wisdom. Teoksessa Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G. (toim.), *Creativity, Wisdom, and Trusteeship: Exploring the Role of Education* (119-132). Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (29-51). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Lee, I. R. & Kemple, K. (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 82-94. Saataavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2014.873668>
- Liikanen, P. (1974). *Taidekasvatus ja luovuus: harjoittelun vaikutus kuusivuotiaiden lasten luovuuteen*. [Kustannuspaikka tuntematon]: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lubart, T. I. & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and Cross-Cultural Issues. Teoksessa Lau, S., Hui, A. N. N. & Ng, G. Y. C. (toim.), *Creativity: When East Meets West* (23-54). Singapore: World Scientific
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. Teoksessa Sternberg, R.J. (toim.), *Handbook of Creativity* (392-430). Cambridge: Cambridge University Press.
- Partridge, D. & Rowe, J. (1994). *Computers and Creativity*. Oxford: Intellect Ltd
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti: Tampereen yliopiston kirjasto

- Perttula, J. (1995b). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39-46. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-531338>
- Perusopetuslaki (628/1998). Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 31.3.2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53-66.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington: Academic Press
- Siljander, P. (2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1992). Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1-5.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Tighe, E., Picariello, M. L. & Amabile, T. M. (2003). Environmental Influences on Motivation and Creativity in the Classroom. Teoksessa Houtz, J. (toim.), *The Educational Psychology of Creativity* (199-222). Cresskill, N. J.: Hampton Press
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki. Saatavilla: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Varhaiskasvatuslaki (36/1973). Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 31.3.2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (149-213). Helsinki: International Met-help Ky
- Xanthacou & Kaila. (2011). *Creative Problem Solving*. United States: Nova Science Publishers Inc.

## Liite 1

# Tutkimuksen tiedot

Tutkimus on Pro Gradu -tutkielma. Tutkimuksen tekijä: Heli-Hannele Liedes (Oulun yliopisto)

### Vaatimuksena tutkimukseen osallistumiseen on:

- 1) Henkilöllä on lastentarhanopettajan koulutus ja pätevyys toimia esiopettajana, ja
- 2) Henkilöllä on työkokemusta esiopettajan työtehtävistä.

### Ohjeet tutkimukseen osallistumiseen:

Tutkimus toteutetaan täysin anonyymisti, eli vastaajien tietoja ei luovuteta eteenpäin, eikä tutkimuksessa tuoda ilmi mitään sellaista, josta vastaajan voisi tunnistaa. Tutkimus toteutetaan keräämällä **vapaamuotoisia kirjoitelmia** tutkimushenkilöiltä. Jokainen vastaaja saa itse päättää kirjoitelmansa pituuden ja muodon. Toivottavaa olisi, että kirjoitelma laadittaisiin ns. esseen muotoon, jolloin se sisältäisi kokonaisia lauseita, ei esimerkiksi pelkkää luetteloa ranskalaisilla viivoilla. Muilta osin kirjoitelman tyyli ja laajuus ovat vapaasti vastaajan päätettävissä.

Seuraavalta sivulta löydät **kirjoitelmapohjan**, johon voit suoraan kirjoittaa vastauksesi. Pyri vastaamaan annettuihin ohjaaviin kysymyksiin. Halutessasi saat kirjoittaa myös muista mieleen tulevista asioista, vaikka niistä ei kysyttäisikään! Tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien **omakohtaisia kokemuksia**, joista saat kertoa **omin sanoin**.

Kun kirjoitelmasi on valmis, voit tallentaa tämän tiedoston vastauksinesi ja lähettää sen sähköpostin liitteenä osoitteeseen [Heli-Hannele.Liedes@student oulu.fi](mailto:Heli-Hannele.Liedes@student oulu.fi)

Mikäli liitetiedoston kanssa on ongelmia, voit kopioida kirjoitelmapohjan kokonaisuudessaan (ohjaavat kysymykset + omat vastauksesi), liittää ne sähköpostin tekstikenttään, ja lähettää minulle sellaisenaan. Kiitos osallistumisestasi!

Tutkimus julkaistaan Oulun yliopiston julkaisuarkistossa (Jultika), jossa se on vapaasti luettavissa alkuvuodesta 2018 lähtien.

## Tutkimukseen osallistujan tiedot:

- ikä ja sukupuoli:
- koulutustausta:
- työkokemus esiopettajan työstä (kuukausissa/vuosissa):

## Kirjoitelmapohja

1. Miten lasten luovuus näkyy esiopetuksen arjessa **oman kokemuksesi mukaan**? Miten lapsi on luova, tai missä tilanteissa lasten luovuutta ilmenee? Kerro **omien havaintojesi ja kokemustesi** pohjalta.

**Vastaus:**

2. Oletko suunnitellut ja järjestänyt esiopetuksessa jotain sellaista ohjattua pedagogista toimintaa, joka on tukenut tai pyrkinyt kehittämään lasten luovuutta? Kuvaile **käyttämäsi pedagogisia toimintoja**.

**Vastaus:**

3. Oletko käyttänyt esiopettajan työssä joitain muita pedagogisia ratkaisuja, jotka mielestäsi tukevat tai edistävät lasten luovuutta? Millaisia? Miten ne mielestäsi edistävät lapsen luovuutta? Kerro **omien kokemustesi** pohjalta.

**Vastaus:**



## Liite 2

# Lasten luovuuden kehittäminen esiopetuksessa

Tämä kyselylomake on tarkoitettu lastentarhanopettajille, joilla on

- A) Lastentarhanopettajan koulutus ja pätevyys toimia esiopettajana, ja
- B) Työkokemusta esiopettajan työtehtävistä.

Kyselylomaketta käytetään pro gradu -työn tutkimusaineistona. Tutkimuksen aiheena on selvittää, kuinka lasten luovuutta on mahdollista kehittää esiopetuksessa.

Kiitos vastauksistasi!

\*Pakollinen

### Vastaajan koulutustausta \*

Yliopisto, kasvatustieteen kandidaatti (pääaineena varhaiskasvatus)

Yliopisto, kasvatustieteen maisteri (pääaineena varhaiskasvatus)

Lastentarhanopettaja (opistoaste)

Sosionomi (esiopettajan lisäopinnot ennen vuotta 2004)

Muu

### Vastaajan sukupuoli \*

Mies

Nainen

Muu / En halua sanoa

### Vastaajan ikä \*

alle 25v

25-35v

35-45v

45-55v

yli 55v

## Työkokemus esiopettajan työtehtävistä \*

Alle vuosi

1-5 vuotta

5-10 vuotta

Yli 10 vuotta

## Lasten luovuus

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi mukaan.

Miten tai missä tilanteissa lasten luovuus näkyy esiopetuksessa kokemuksiesi mukaan? \*

## Ohjattu pedagoginen toiminta esiopetuksessa

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi mukaan.

Oletko suunnitellut ja järjestänyt esiopetuksessa sellaista ohjattua pedagogista toimintaa, jonka päätavoitteena on ollut lasten luovuuden kehittäminen? Millaista? \*

Oletko suunnitellut ja järjestänyt esiopetuksessa sellaista ohjattua pedagogista toimintaa, jonka päätavoitteena ei ole ollut luovuus, mutta joka on osaltaan kehittänyt lasten luovuutta? \*

Miten kuvailemasi ohjatut pedagogiset toiminnot ovat edistäneet lasten luovuutta? Mitä luovia taitoja lapset ovat niillä harjoitelleet? \*

## Muut pedagogiset ratkaisut esiopetuksessa

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi mukaan.

Oletko käyttänyt esiopetuksessa joitain muita pedagogisia ratkaisuja, jotka ovat tukeneet lasten luovuutta? Millaisia? \*