

Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet luovuuden esteinä

Anneli Eteläpelto

Professori, FT

Jyväskylän yliopisto

anneli.etelapelto@edu.jyu.fi

Artikkeli on käynyt läpi referee-menettelyn.

1. Johdanto

Luovuutta on perinteisesti tarkasteltu yksilöllisenä ilmiönä. Kuitenkin viime aikoina on alettu nähdä luovuus pohjimmiltaan sosiaalisena ja yhteisöllisenä, useasti myös yhteistoinnallisenä. Luovuuden ymmärtäminen perimmältään sosiaali-

sena on osin seurausta sosiokulttuurisesta lähestymistavasta (esim. Glavenau 2009; John-Steiner 2000; Littleton & Miell 2008; Sawyer 2003; 2004; 2007). Sen myötä luovuutta on alettu tarkastella yhteistoinnallisenä ilmiönä, jossa vuorovaikutuksen prosessit ovat keskeinen mielenkiinnon kohde. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä luovuutta ei ole nähty pelkästään kulttuurisesti uuden tuottamisena, vaan myös arjen

Tutkijat ovat havainneet, että luovuus ja oppiminen kulkevat käsi kädessä.

käytännöissä ja tilanteissa ilmenevänä toimintana. Lisäksi viime aikoina on otettu käyttöön ryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden luovuutta kuvaava käsite yhteisöllinen luovuus.

Koska luovaan toimintaan liittyvät aina vahvasti emootiot, luovuutta on alettu tarkastella yhä useammin järjen ja tunteen yhteispelinä. Sosiokulttuurisesta perspektiivistä mielenkiinnon kohteeksi nousevat ne tiedolliset, emotionaaliset, sosiaaliset ja historialliset tekijät, joita käytetään resursseina luovassa yhteistoiminnassa. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan autenttisia tilanteita niiden todellisissa konteksteissa. Toistaiseksi tutkimuksissa on usein rajoitettu lyhytkestoisiin vuorovaikutuksen episodeihin. Jotta voitaisiin ymmärtää esim. ryhmän yhteisen historian merkitystä toiminnan resurssina, tarkastelun kohteeksi tulisi ottaa myös pitkäkestoiset yhteisöt. Toinen merkittävä rajoitus sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tehdyissä tutkimuksissa on ollut se, että toimintaan osallistuvien subjektiivinen näkökulma on jäänyt lähes huomiotta.

Tässä artikkelissa, joka perustuu pää-

osin aiempaan englanninkieliseen julkaisuun (Eteläpelto & Lahti 2008), tarkastellaan luovan yhteistoiminnan prosesseja ja resursseja ottaen huomioon toimijoiden itsensä tekemät arviot. Tätä täydennetään autenttisisessa tilanteessa videoitujen tilanteiden vuorovaikutuksen analyysillä. Lisäksi tarkastellaan osallistujien käsityksiä siitä, mitkä ovat tärkeimpiä yhteistoiminnallisen luovuuden esteitä eri tilanteissa. Esteiden ymmärtäminen ja niiden poistaminen on tärkeää erityisesti luovan yhteistoiminnan edistämisen kannalta. Tutkimuksemme yhteisön edustajat koostuivat opettajaopiskelijoista.

1.1. Yhteisöllinen luovuus professionaalisessa oppimisessa

Oppimisen kannalta tuloksekasta yhteistoimintaa on pidetty hyvin samankaltaisena kuin luovaa yhteistoimintaa. Molemmissa esitetään uusia ideoita, joita pohditaan monipuolisessa ja kriittisessä vuoropuhelussa ja rakennetaan näin yhdessä uudenlaisia käsityksiä. Onnistunut yhteistoiminta kollektiivisissa oppimistilanteissa merkitsee sitä, että osallistujat rakentavat yhteistä käsitystä opiskeltavasta asiasta nojaten toistensa näkemyksiin ja saavuttavat näin yhteisen käsityksen, joka ei alun perin ollut kenenkään yksittäisen osallistujan mielessä (esim. Mercer 2000; Wegerif et al. 2005). Jotta tällainen yhteisesti jaettu uudenlainen käsitys voitaisiin saavuttaa, osallistujien tulee olla sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen ja heillä tulee olla riittävästi keskinäistä luottamusta. Lisäksi osallistujien täytyy neuvotella kriittisesti, mutta konstruktiiivisesti toistensa ehdotuksista sekä esittää perusteltuja väitteitä ja vastaväitteitä sekä arvioida näitä kriittisesti yhteisessä puheessa (esim. Arvaja, Rasku-Puttonen, Häkki-

nen & Eteläpelto 2003; Mercer & Littleton 2007). Samantyyppisiä seikkoja on pidetty välttämättöminä myös luovassa yhteistoiminnassa (esim. Moran & John-Steiner 2004; Sawyer & Berson 2004).

Tutkijat ovatkin havainneet, että luovuus ja oppiminen kulkevat käsi kädessä (Craft, Cremlin, Burnard & Chappel 2007; Moran 2009). Erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteistoiminnallisen luovuuden tutkijat, jotka työskentelevät sosiokonstruktivisen, kulttuurihistoriallisen, sosiokulttuurisen tai kulttuuripsykologisen viitekehyksen puitteissa (Glavenau 2009; John-Steiner 2004; Miell & Littleton 2004; Sawyer 2007), määrittelevät luovuutta ja korkeatasoista oppimista hyvin samankaltaisesti. Tämä johtuu siitä, että mainituissa lähestymistavoissa oppiminen ymmärretään ensisijaisesti kulttuurisesti määrittävänä, yhteistoiminnallisena ja yhteisöllisenä merkityksen muodostamisena ja tiedon rakentamisena. Tällaiset käsitykset oppimisesta ovat murtaneet perinteistä kahtiajakoa oppimisen ja luovuuden väliltä: oppimisen ja luovuuden erot tulevat entistä vähäisemmiksi silloin kun oppimista ja luovuutta tarkastellaan kollektiivisena prosessina (Craft, Cremlin, Burnard & Chappell 2007; Jeffrey & Craft 2004; Moran 2009).

Luovuustutkijat käyttävät yleisesti metaforaa 'pikku l', (engl. little c) puhuessaan luovuudesta (engl. creativity) silloin kun tarkastellaan tapoja, joilla henkilökohtaisesti uusi ymmärrys, käsitys, idea, käytännön ratkaisu tai tuote syntyy (esim. Craft 2003; Moran 2009). Vastakohtana tälle, luovuus -jatkumon toisessa päässä, käytetään ilmaisua 'iso L' (engl. big C) kun tarkoitetaan historial-

lisesti ja laajemman kulttuurin piirissä uutta ja tässä mielessä luovaa (Boden, 1990). Lisäksi näiden kahden ääripään väliin on ehdotettu käsitettä, joka kuvaa 'keskikokoista' luovuutta (engl. middle c) (esim. Moran 2009) viittaamaan tuotteeseen tai ideaan, joka syntyy tietyssä organisaatiossa tai pienehkössä yhteisössä. Tässä artikkelissa tarkastelukohteena on kymmenen opiskelijan muodostama yhteisö; niinpä siinä keskitytään juuri tällaiseen 'middle c' -tyyppiseen luovuuteen, josta käytetään käsitettä yhteisöllisen luovuus.

Tässä artikkelissa kuvattu tutkimus kohdistuu opettajaksi opiskelevien yhteisöön, joka opiskeli ja työskenteli yhdessä kolmen vuoden ajan. Tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita jostain opiskelijoiden luovasta materiaalisesta tuotoksesta, vaan ensisijaisesti professionaalista oppimisesta ja identiteettiä työstä, joka edistää yksilöllistä ja kollektiivista ammatillista kasvua oppimisyhteisössä (vrt. Craft et al. 2007). Oppimisyhteisössä, jossa ryhmän jäsenet joutuvat suunnittelemaan ja arvioimaan oppimistuloksiaan sekä suorittamaan opinto-ohjelmansa, tuloksekas oppiminen on haasteellista. Yhteisöllistä luovuutta tarvitaan keksittäessä strategioita yhteiseen työskentelyyn ja oppimiseen sekä neuvoteltaessa kaikkia tyydyttäviä sovitteluratkaisuja. Yhteisöllistä luovuutta tarvitaan myös kollektiivisten oppimistulosten saavuttamiseen ja kohteen olevan oppimistehtävän monipuoliseen ja syvälliseen ymmärtämiseen. Jotta ryhmän jäsenet kykenisivät neuvottelemaan tällaisen monipuolisen, syvällisen ja hyvin perustellun ratkaisun tilanteessa, jossa ryhmän jäsenet edustavat monia erilaisia käsityksiä, jäsenten on tuotava esille vaihtoehtoisia näkemyksiä ja keskusteltava niistä siten, että

erilaiset merkitykset ja vastakkaisuuden paljastuvat ryhmän keskustelussa.

Vaikka luovuutta on vaikea yksiselitteisesti määritellä ja empiirisessä tutkimuksessakin luovuutta on operationaalistettu hyvin eri tavoin, yleisesti ollaan yksimielisiä siitä, että luovuus merkitsee aiempaan nähden jotakin uutta tai uudenlaista tapaa lähestyä ongelmaa (John-Steiner 2000; Sawyer 2003; 2004; Sternberg 2003). Oppimisryhmän keskustelussa tämä tarkoittaa sitä, että käsillä olevaan ongelmaan ehdotetaan uusia ja vaihtoehtoisia ratkaisuja. Määritelmämme yhteistoiminnallisesta luovuudesta ottaakin lähtökohdaksi sen yleisesti jaetun käsityksen, että luovuudessa on kyse aina jostakin uudesta. Kuitenkaan yksin idean uutuus ei ole riittävä kriteeri luovuudelle; tämän lisäksi uuden idean on oltava jollain tapaa järkevä ja tarkoituksenmukainen tilanteessa, jossa sitä ehdotetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ollakseen luova, idean tulisi olla sosiaalisesti tarkoituksenmukainen ja jollain tapaa arvokkaaksi tunnustettu (esim. Sawyer 2004; Sternberg 2003).

Vertaisryhmään perustuvassa oppimisyhteisössä on mahdollon edeltä käsin tietää, millaisia ongelmia ryhmässä syntyy ja mitkä ovat hyviä tai luovia ratkaisuja näihin ongelmiin. Sen sijaan ryhmän on työskenneltävä yhdessä määriteltäkseen ongelmat ja löytääkseen niihin ratkaisut. Luovuus yhteistoiminnassa syntyykin yhdessä työskentelyn dynaamisessa prosessissa; yhdessä työskentely tuottaa uusia ja tarkoituksenmukaisia ideoita käsillä olevaan oppimistilanteeseen ja siinä ilmenevään ongelmaan. Luova prosessi yhteisöllisessä oppimistilanteessa edellyttää, että vastakkaiset ideat keskustellaan yhdessä läpikotaisin

niin, että niiden merkitykset suhteutetaan toisiinsa. Vain tällaisen prosessin kautta voi syntyä monipuolinen ja perusteltu yhteinen käsitys asiasta.

Sosio-kulttuurinen käsitys yhteisöllisestä luovuudesta olettaa, että luova yhteistoiminta määräytyy tilanteen, ajan ja paikan mukaan. Tämän pohjalta on syytä olettaa, että mikäli haluamme ymmärtää yhteisöllisen luovuuden prosesseja, meidän on syytä tarkastella myös tilanteessa valitsevia resursseja ja mahdollisia esteitä luovuudelle. Pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä on oletettavaa (esim. Mercer & Littleton 2007), että ryhmän yhteinen historia on merkittävä resurssi yhteisölliselle luovuudelle. Vaikka pitkäkestoisissa pienyhteisöissä tapahtuvaa luovuutta ei ole kovin paljon tutkittu, jotkut tutkimukset ovat puretuneet luovien pariskuntien vuosia, jopa vuosikymmeniä jatkuneeseen yhteistoimintaan. John-Steiner (2000) on dokumenttina hyödyntäen tutkinut tieteessä ja taiteessa tunnettujen pariskuntien luovaa yhteistoimintaa. Tarkastelun kohteena on ollut erityisesti se, miten yksilöt laajentavat identiteettiään työtoveruuden ja parisuhteen kautta, miten he toimivat ja pitivät yllä sosiaalista vuorovaikutusta, ja miten he luovat toisilleen lähikehityksen vyöhykkeitä. Tulostensa pohjalta John-Steiner (2000) tunnistaa erilaisia yhteistoiminnan tyyppjä: hajautettu, täydentävä, perhemalli ja integratiivinen. Tiedettä tekevien pariskuntien kohdalla täydentävä malli oli yleisin; se perustui siihen, että osapuolet eivät olleet samankaltaisia, vaan pikemminkin erilaisia maailmankuvaltaan, perspektiiviltään, osaamiseltaan ja tiedoiltaan. Täydentävyys yhteistoiminnassa merkitsee tällöin sitä, että kukin yksilö, joka voi toteuttaa vain osan inhimillistä potentiaaliaan, voi yhteistoimin-

nassa laajentaa, parantaa, muuttaa ja löytää uudelleen yksilöllisiä mahdollisuuksiaan. Täydentävyys voi ilmetä temperamentin, motivaation tai emotionoiden kohdalla mutta myös tiedoissa ja taidoissa. Yhteinen intohimo tai halu ratkaista jokin ongelma tai suorittaa käsilä oleva tehtävä oli John-Steinerin mukaan ratkaisevaa parin menestymisen kannalta. Yhteistyössä osallistujat vahvistivat sitoutumistaan ja kestävyytään yhteisen intohimon toteuttamisessa (John-Steiner 2004, 189).

1.2. Luovan yhteistoiminnan edellytykset ja resurssit

Tutkijat ovat todenneet, että ympäristö – niin fyysinen kuin sosiaalinen - on tärkeä luovuuden kannalta (Hunter, Bedell & Mumford 2007). Tutkimusten pohjalta on esitetty, että sosiaalisen ympäristön ominaisuudet vaikuttavat merkittävästi siihen, ilmeneekö ja millaisena yhteisöllinen luovuus esiintyy (Csikszentmihalyi 1996; Florida 2002; Gardner 1993). Esimerkiksi sellaiset ympäristön ominaispiirteet kuten sosiaalinen ilmapiiri, luottamus, tuki sekä tiedolliset ja älylliset resurssit, on havaittu tärkeiksi (Moran 2009). Ryhmän toiset yksilöt on nähty yhteisössä resurssiksi toinen toisilleen. Yksittäisen opiskelijan toiminta ja tavat, joilla opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, muodostavat muille opiskelijoille sosiaalisen kontekstin. Henkilöiden vastavuoroinen merkitys tulee esille opiskelijoiden dialogissa, jossa he joutuvat tekemään suunnitelmia ja ratkaisemaan ongelmia ryhmässä. Sosio-kulttuurinen lähestymistapa ja erityisesti kulttuurihistoriallinen käsitys luovuudesta korostaa lisäksi vuorovaikutuksen ajallista ja historiallista ulottuvuutta. Luovuus nähdään ajassa kehkeytyvänä ilmiönä, johon sisältyy

nykyhetken lisäksi menneestä saatavien resurssien hyödyntäminen etsittäessä parempia vaihtoehtoja tulevaisuutta varten (esim. Moran 2009).

Pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä jaettu yhteinen historia toimii yhteistoiminnan tärkeänä resurssina. Ryhmän historian myötä tietynlainen kulttuuri vakiintuu vähitellen yhteisölle ominaiseksi tavaksi tehdä asioita ja harjoittaa yhteistoimintaa. Yhteisön kulttuuri yhdistää tietämyksen, taidot ja oppimisen tavat ympäristön työvälineisiin ja sosiaalisiin aspekteihin. Yhteisön kulttuurissa nämä tekijät eivät esiinny erillisinä asioina, vaan kulttuuri näyttäytyy pikemminkin yhteisön toiminnassa kaikkialle läpitunkevana toimintatapana. Vaikka kulttuuri muuttuu yhteisön kehityksen myötä, se kantaa aina mukanaan menneitä tapahtumia ja sisältää tietynlaista jatkuvuutta (Moran 2009). Kun tietynlainen kulttuuri on vakiintunut, sitä ei ole helppo muuttaa, ei edes silloin kun se ei ole enää tarkoituksenmukainen yhteisen oppimisen tai luovan yhteistoiminnan kannalta.

*Yhdessä
työskentely
tuottaa uusia
ja tarkoituksen-
mukaisia
ideoita.*

Luovuustutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitkä ovat välttämättömiä edellytyksiä yhteistoiminnalliselle luovuudelle. Yleisesti kuitenkin luottamusta ja turvallisuutta on pidetty tärkeinä edellytyksinä luovuudelle. Bull, Montcomery ja Baloché (1995) korostavat että yliopistopöiskelijöiden psykologisesta turvallisuudesta on pidettävä huolta, jos odotamme heidän toimivan luovasti. Vass (2007), joka tarkasteli pitkittäistutkimuksessaan 7-9-vuotiaiden lasten luovaa kirjoittamista luokkahuoneympäristössä, korostaa emootiöiden merkitystä yhteistoiminnallisissa hankkeissa. Vaikka turvallisuutta on pidetty useasti välttämättömänä edellytyksenä yhteistoiminnalliselle luovuudelle, jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että liiallinen turvallisuus voi myös vähentää luovuutta. Nämä tutkijat ovat esittäneet, että haasteet, turhaumat ja hämmennys ovat luovuuden avaintekijöitä (Csikszentmihalyi 1996; Gardner 1993; Gruber 1974).

Luottamus näyttää erityisen tärkeältä pitkäkestoisissa suhteissa, oli sitten kyse luovista pariskunnista, luokkahuoneympäristöstä tai oppimisyhteisöistä, jossa opiskelijat ovat vuosia yhdessä (Craft 2003). Luottamus sisältää kunnioituksen toisen henkilön erilaista näkökulmaa kohtaan, odotuksen hyvästä tahdosta sekä uskon siihen, että toinen on valmis myötävaikuttamaan yhteiseen hankkeeseen. Tällainen luottamus on nähty perustana yhteistyölle, joka mahdollistaa todellisen jakamisen, konfliktien avoimen käsittelyn ja pitkäkestoisen suhteen - huolimatta siitä, että epävarmuudet ja riskit ovat olemassa (Moran & John-Steiner 2004).

Ryhmäoppimistilanteissa luottamus edellyttää yksilöiden emotionaalista turvallisuutta. Jos yksilöt tuntevat olonsa

turvalliseksi, heidän ei tarvitse kokea persoonalliseen integriteettiinsä kohdistuvaa uhkaa. Pitkäkestoisessa yhteistyössä luottamus merkitsee myös henkilöiden luottamuksen siihen, että he saavat apua toinen toisiltaan. Vastavuoroisuus merkitsee sekä emotionaalista että älyllistä tukea vaikeissa tilanteissa (John-Steiner 2000). Erityisesti tilanteissa, joissa on kyse kriittisistä asioista kuten ryhmän senhetkisestä dynamiikasta tai joidenkin ryhmän jäsenten ulos sulkemisesta tai mukaan ottamisesta, on erittäin tärkeää, että osallistujat kunnioittavat toistensa haavoittuvuutta. Erityisen tärkeää tämä on silloin kun kyseessä ovat epätasa-arvoiset valtasuhteet. Valtaan liittyvät kysymykset ovat herkkiä erityisesti niiden jäsenten näkökulmasta, jotka tuntevat itsellään olevan vain vähän valtaa tai joiden osallisuus ryhmän sisällä on vähäistä (esim. Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005).

Yhteistyöpartnerit voivat luoda toisilleen lähikehityksen vyöhykkeitä myös tunteiden alueella (esim. John-Steiner 2000). Kehittyvät partnerit voivat näin laajentaa affektiivisia resurssiaan ottamalla osaa yhteisen kokemuksen tunne-seuraamuksiin, kuten yhteiseen iloon tai suruun. Emotionaalinen tuki luo ikään kuin turvallisuusvyöhykkeen, jonka sisällä niin tukea kuin rakentavaa kritiikkiä voidaan partnereiden kesken harjoittaa tehokkaasti. Tällainen prosessi merkitsee samastumista, toistensa tukemista ja täydentämistä sekä rakentavaa kritiikkiä. Yhteistoiminnassa partnerit voivat näin rakentaa keskinäisen solidaarisuuden pohjalle. John-Steiner korostaa että vastavuoroinen huolenpito toinen toisistaan on perustava pohja oppimiselle luovan yhteistoiminnan tunnevyöhykkeellä. Storey ja Joubert (2004) käyttävät metaforaa 'emotionaal-

linen tanssi' kuvaamaan luovaa yhteistoimintaa; he esittävät, että vastavuoroinen luottamussuhde on avaintekijä luovassa yhteistoiminnassa. Myös Searle (2004) korostaa tiimin jäsenten keskinäisen luottamussuhteen merkitystä: luovuus edellyttää turvallista ympäristöä, jossa haavoittuvuus on minimoitu.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta yhteisöllisen luovuuden optimaaliset edellytykset merkitsevät sitä, että yhteisössä syntyy kollektiivinen lähikehityksen vyöhyke, jolla yhteisön jäsenet toimivat resursseina toinen toisilleen. Pitkäkestoista yhteistoimintaa koskevien tutkimusten pohjalta voimme olettaa, että tärkeimmät emotionaaliset resurssit luovalle yhteistoiminnalle ovat osallistujien kokema luottamus ja turvallisuus, joka ilmenee emotionaalisenä tukemisena ja vastavuoroisena huolenpitona toinen toisistaan. Silloin kun yhteisö tarjoaa tällaisia resursseja, ne toimivat hedelmällisinä tekijöinä, jotka sallivat osallistujien esittää vaihtoehtoisia näkökulmia, paljastaa vastakkainasetteluja erilaisten näkemysten ja merkitysten välillä ja rakentaa näin moniulotteista ymmärrystä opittavasta aiheesta.

Tilanteissa, joissa esitetään vastakkaisia tai kriittisiä näkemyksiä, syntyy todennäköisesti jännitteitä. Nämä ovat kuitenkin välttämättömiä, koska luovan yhteistoiminnan tavoitteena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen, vaan pikemminkin lopputulos, joka antaa riittävästi painoa kriittiselle keskustelulle ja vaihtoehtoisten näkemysten arvioinnille (Lahti, Eteläpelto, Siitari 2004; Mercer & Littleton 2007; Moran & John-Steiner 2004; Wegerif et al. 2005). Ilman välttämättömiä edellytyksiä kriittiselle argumentoinnille, toistensa täydentäminen (hyödyntämällä osallistu-

jien erilaista osaamista, mielipiteitä, arvoja ja maailmankuvaa) ei ole mahdollista.

1.3. Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisöllistä luovuutta opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä. Luova yhteistoimintaa operationaalistetaan seuraavasti:

1. *Uusien, tilanteeseen soveltuvien ideoiden ja ratkaisujen syntyminen* käsillä olevaan oppimistehtävään. Tilanteesta riippuen uusi ratkaisu voi olla uusi idea, uusi jaettu ymmärrys asiasta, uusi tapa lähestyä ongelmaa tai uusi työmenetelmä.

2. Uudenlainen tapa lähestyä ongelmaa edustaa usein entiseen nähden vaihtoehtoisia näkökulmaa. Yhteisöllinen luovuus edellyttääkin näin ollen myös *vaihtoehtoisia näkökulmia, jotka tuodaan esille keskustelussa.*

3. Yhteisöllinen luovuus edellyttää myös kollektiivista ratkaisun rakentelua. Uusista ja vaihtoehtoisista ideoista on keskusteltava siten, että erilaiset vastakkainasettelut ja vastakohtaiset näkemykset – samoin kuin erilaiset merkitykset – paljastuvat ja tulevat näkyviksi. Luovaa yhteistoimintaa arvioitaessa onkin syytä huomioida, *paljastuvatko keskustelussa vastakkaisasettelut ja vastakohtaiset näkemykset, jotka koskevat käsiteltävää asiaa koskevia erilaisia merkityksiä.*

4. Koska kaikki opettajaopiskelijoiden keskusteluissa käsiteltävät aiheet koskivat komplekseja ja moniulotteisia ilmiöitä (hyvä opettajuus, sosiaalinen vuorovaikutus ja hedelmällinen palau-

te), yhteisöllinen luovuus oppimistiloksissa merkitsee sitä, että syntyy *syvälinen ja monipuolinen ymmärrys opiskelusta vasta aiheesta.*

Oppimisyhteisöjen luovaa yhteistoimintaa on tähän saakka tutkittu pääasiassa lyhytkestoisissa ja kontekstista irrallisissa tilanteissa. Tällöin ei voida ymmärtää ryhmän historian merkitystä. On kuitenkin oletettavaa, että laadukkaan yhteistoiminnan edellytykset rakentuvat vähitellen. Yhteisö tarvitsee yhteistä aikaa ja historiaa kehittääkseen vastaavuuksista luottamusta ja yhteistä käsitystä siitä, mitkä ovat kunkin osallistujan vahvuudet ja resurssit.

Metodologisesti sovellamme subjektilähtöistä sosio-kulttuurista viitekehystä, joka korostaa yksilö-osallistujien toimijuutta ja osallisuutta. Subjektilähtöisyys merkitsee sitä, että emme ole kiinnostuneita ainoastaan yhteistoiminnan rakenteista ja prosesseista, jotka näyttäytyvät ryhmätason objektiivisissa indikaattoreissa, kuten vuoropuheen laadussa tai diskurssin luonteessa. Näiden rinnalla tavoitteena on nähdä yhteisön osallistujat sosiaalisina toimijoina, joiden kokemuksia ja arviointeja kuullaan ja jotka otetaan yhteisöjen arvioinnissa vakavasti huomioon. Pyrimmekin käsittelemään tutkimukseen osallistuvia opettajaopiskelijoita henkilöinä, joilla on oma ääni ja sanottavaa (Eteläpelto et al. 2005; Eteläpelto 2008). Tästä lähtökohdasta seuraa se, että käytämme opettajaopiskelijoiden omia arviointeja heidän omista videoiduista ryhmätilanteistaan. Arviot tehdään kriteereillä, jotka perustuvat edellä kuvattuihin luovuuden aspekteihin. Viisi erilaista ryhmätillannetta, joita opettajaopiskelijoiden pyydettiin arvioimaan, oli valittu tutkijoiden toimesta. Tilanteet edustivat kah-

den opiskeluvuoden ajalta sen eri vaiheista nauhoitettuja ryhmän yhteisiä oppimistilanteita. Hyödyntäen näitä opiskelijoiden itsensä tekemiä arviointeja viidestä eri tilanteesta tämä tutkimus pyrkii ymmärtämään luovien yhteisöllisten prosessien luonnetta ja erityispiirteitä. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään, mitä opettajaopiskelijat pitivät tärkeimpinä esteinä luovalle yhteistoiminnalle yhteisöllisissä oppimistilanteissa.

Ymmärtääksemme paremmin niitä kontekstuaalisia tekijöitä ja resursseja, jotka ovat välttämättömiä yhteisölliselle luovuudelle, jatkoanalyysissä syvennettiin kahteen ääripäitä edustavaan tilanteeseen, jotka opiskelijat olivat arvioineet 1) vähiten luovaksi ja 2) parhaimmaksi luovuuden kannalta. Analysoimme näissä kahdessa tilanteessa sellaisia tekijöitä ja olosuhteita, joita aiemmissa tutkimuksissa on pidetty tärkeinä yhteisöllisen luovuuden kannalta. Kiinnitimme huomiota sellaisiin tekijöihin kuten ilmapiiri, puheen yleinen luonne, (esim. oliko se toinen toistaan täydentävää vai kiistelevää) sekä erilaisten resurssien käyttöön puheessa.

Tutkimuskysymykset voidaan täsmentää seuraavasti:

1. Millaisia tilannekohtaisia luovia prosesseja on löydettävissä opettajaopiskelijoiden kuvauksista, jotka koskevat heidän oman oppimisyhteisönsä vuorovaikutustilanteita?

Luovan yhteistoiminnan aspekteina eroteltiin:

- a) uusien ideoiden syntyminen
- b) vaihtoehtoisten näkökulmien esittäminen
- c) vastakkaisuuksien ja vastakohtaisten näkemysten ja merkitysten paljastaminen

d) syvällisen ja monitahoisen yhteisen näkemyksen rakentaminen käsiteltävää aiheesta.

2. Mitä opettajaopiskelijat pitivät tärkeimpinä esteinä luovalle yhteistoiminnalle heidän oman oppimisyhteisönsä yhteisissä oppimistilanteissa?

3. Millaiset sosiaaliset, emotionaaliset ja älylliset resurssit ja olosuhteet vallitsivat pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä niissä oppimistilanteissa, joissa yhteistoiminnallista luovuus kukoisti tai oli vähäisintä?

2. Tutkimuksen toteutus

2.1. Tutkimuksen osallistuvat opettajaopiskelijat ja oppimisyhteisö

Tutkimukseen osallistui kymmenen luokanopettajaopiskelijan ryhmä, johon kuului kahdeksan naista ja kaksi miestä, iältään 20-40 v. Opiskelijat olivat lopettelemassa kolmatta opiskeluvuottaan yliopistossa. He opiskelivat opettajankoulutusohjelmassa, jossa käytettiin intensiivistä pienryhmätyöskentelyä. Tavoitteena oli pitkäkestoisen, yhtäjaksoisesti kolmen vuoden yhteisöllisen opiskelun myötä kehittää opettajaopiskelijoiden ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja. Opiskelua ohjasi opetussuunnitelma, joka koostui opettajalta vaadittavista kompetensseista ja yleisestä oppimisympäristön kuvauksesta. Arviointi nähtiin jatkuvana ryhmäkohtaisena prosessina, joka liittyi kiinteästi oppimistavoitteiden ja opiskelumuotojen ryhmäpohjaiseen suunnitteluun. Opetussuunnitelma tarjosi huomattavan paljon autonomiaa ryhmän opintojen suunnitteluun ja se myös

edellytti ryhmältä melkoista aktiivisuutta ja yhteistoiminnallista luovuutta. Opiskelijat täsmenivät oppimistavoitteensa ja opiskelumuotonsa yhdessä, he myös valitsivat oppimateriaaleja ja aiheistoja suositeltujen materiaalien joukosta.

Opetussuunnitelma vaati yhteisöllistä luovuutta niin yhteisten opintojen suunnitteluun kuin niiden toteutukseen. Keskeisenä ajatuksena oli teorian ja käytännön integrointi siten, että samaan aikaan kun opiskellaan esim. vuorovaikutukseen liittyviä asioita, näitä voidaan tutkia ja kehittää omassa oppimisyhteisössä. Johtuen jatkuvasta pyrkimyksestä arvioida reflektiivisesti omia oppimistuloksia ja asettaa sen pohjalta omia oppimistavoitteita, ryhmän toimintaan sisältyi, ei vain ongelmien ratkaisua, vaan myös niiden löytämistä ja uudelleenmäärittelyä. Alussa ryhmässä oli kaksi ohjaajaa, mutta ensimmäisen vuoden aikana pyrittiin siihen, että ryhmä tulisi ensisijaisesti toimeen omillaan ja ainoastaan tarvittaessa pyytäisi apua ohjaajilta. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskeltiin oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä teemoja sekä pohdittiin mm., millaista on hyvä opettajuus ja millaista on hyvä palautteenanto. Toisena vuonna käsiteltiin edelleen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ryhmädynamiikkaan liittyviä aiheita sekä aloitettiin peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot. Tällöin myös aloitettiin opetusharjoittelun suunnittelu ja toteutus.

Kaikissa tässä tutkimuksessa analysoiduissa ryhmäoppimistilanteissa opiskelijat keskustelivat ja arvioivat omia ryhmäoppimistilanteitaan. Arvioidut tilanteet olivat emotionaalisesti voimakkaasti latautuneita jo senkin vuoksi, että

niissä käsiteltiin oman ryhmän tapahtumia. Ryhmän koheesio oli voimakas ja kaikki olivat sitoutuneita yhteiseen opiskeluun ja työskentelyyn ryhmässä. Sitoutumisen voimakkuutta kuvaa se, että ensimmäisen kolmen vuoden aikana vain yksi opiskelija jäi pois ryhmästä. Ryhmä toimi myös vastuullisesti pitäen huolta jäsenistään.

2.2. Tietojen keruu

Koko opintojensa ajan opiskelijoita rohkaistiin videoimaan ryhmätyöskentelyistuntojaan myöhempää arviointia ja reflektointia varten; myös tutkimuksen tekeminen omasta ryhmästä oli tavoitteena useammalla ryhmän jäsenellä ja heidän ohjaajillaan. Tiedonkeruussa tätä tutkimusta varten hyödynnettiin opintojen aikana tehtyjä videointeja siten, että yhteensä 36 tunnin videomateriaalista tutkija poimi mahdollisimman edustavia ryhmätyötilanteita, jotka olivat pituudeltaan 15-20 minuuttia. Arvioitavia tilanteita pyrittiin valikoimaan siten, että niissä mahdollisimman moni opiskelija olisi läsnä ja että ne edustaisivat eri opintojen vaiheista tyypillisiä, mutta samalla haastavimpia tilanteita, joissa käsiteltiin opetussuunnitelman kannalta keskeisiä teemoja. Viidessä sessiossa käsiteltävät aiheet koskivat seuraavia teemoja:

Sessio I

Hyvän opettajuuden analyysi

Sessio II

Miten antaa hedelmällistä palautetta ryhmätilanteessa

Sessio III

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat oppimisyhteisössä

Sessio IV

Oppimisyhteisön toiminnan perussäännöt

Sessio IV

Ryhmän kokoonpano ja yhden henkilön jääminen pois ryhmästä.

Sessiot oli poimittu opintojen eri vaiheista siten, että ensimmäinen sessio oli ensimmäisen opiskeluvuoden syyslukukauden alusta, toinen ensimmäisen vuoden kevätlukukauden puolivälistä; kolmas sessio oli toisen opiskeluvuoden alkupuolelta, neljäs toisen vuoden kevätlukukauden alusta ja viides aivan kevätlukukauden lopusta.

Tiedonhankinta oli järjestetty siten, että kolmannen vuoden kevätlukukauden keskivaiheilla opiskelijat katselivat yhteisen pöydän ympärille kokoontuneina videoituja sessioita ja arvioivat niitä yksilöllisesti kullekin edeltä käsin jaetulle kyselylomakkeelle, jossa oli avoimia kysymyksiä (Liite 1). Opiskelijoita rohkaistiin tekemään arvio omakohtaisesti ja tukeutumaan vain omiin näkemyksiin videoiduista tilanteista. Kun tutkijat olivat keränneet täytetyt lomakkeet pois, opiskelijat saivat hengähdystauon ennen kuin siirryttiin seuraavaan videoituun tilanteeseen. Tässä vaiheessa ryhmä saattoi keskustella yhdessä arvioiduista tilanteista, mutta heiltä ei pyydetty mitään yhteistä arviota.

2.3. Tutkimusaineistojen analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin tutkijatriangulaatiota ja tiedot pelkistettiin kvantitatiiviseen muotoon, josta laskettiin absoluuttiset ja prosentuaaliset frekvenssit. Opiskelijoiden vastauksia luovuuden esteistä eri tilanteissa analysoidiin yli tilanteiden temaattisen analyysin avulla (Braun & Clarke 2006). Aineisto kirjoitettiin aluksia Word-dokumentiksi, jota luettiin yhä uudelleen etsien ai-

neistosta merkityksiä ja säännönmukaisuuksia. Aluksi kaksi tutkijaa luki aineistoa erikseen ja sen jälkeen keskusteltiin vertailemalla eriäviä näkemyksiä. Seuraavassa vaiheessa luotiin alkuperäiset aineistolähtöiset koodit ja pyrittiin järjestelemään aineistoa näiden avulla mielekkäiksi luokiksi. Tässä vaiheessa tutkijat pitäytyivät vielä hyvin tarkasti opiskelijoiden alkuperäisissä kielellisissä ilmaisuisissa. Tämän jälkeen tutkijat taas keskustelivat keskenään tekemistään luokituksista ja annetuista koodeista. Temaattisen analyysin kolmas vaihe oli koodien pohjalta tapahtuva aineiston koostaminen potentiaaliin teemoihin ja kaiken relevantin aineiston kokoaminen näiden teemojen alle, mikä merkitsi laajempien teemojen etsimistä ja tunnistamista sekä koodattujen yksiköiden sijoittamista näiden alle. Eri koodeja yhdisteltiin toisiinsa, jotta niistä voitaisiin muodostaa laajempia yläteemoja. Tällöin käytettiin runsaasti visuaalisia apukeinoja, kuten erilaisia käsitekattoja. Tässä vaiheessa alkoi syntyä myös alateemoja ja niiden yläpuolella olevia pääteemoja. Analyysin viimeistelyvaiheessa luotiin vielä laajempi katsaus teemoihin ja alateemoihin, jotta voitaisiin tarkistaa, miten kattavasti ne sopivat koko aineistoon ja miten edustavan temaattisen kartan ne muodostavat. Kukin teema hiottiin vielä käsitteellisesti ja analyysistä nouseva kokonainen 'tarina' täsmennettiin. Teemoille pyrittiin saamaan selkeät ja kuvaavat nimet (ks. Braun & Clarke 2006). Viimeisessä vaiheessa rakennettuun temaattiseen karttaan lisättiin kvantitatiivista tietoa kuvaamaan alkuperäisten ilmaisujen absoluuttisia frekvenssejä kussakin teemassa. Tutkijatriangulaatiota käytettiin kaikissa analyysin vaiheissa.

Saadaksemme vastauksen kolmannen tutkimuskysymyksen, joka koski luovaa yhteistoimintaa sisältävissä oppimistilanteissa käytettäviä sosiaalisia, emotionaalisia ja älyllisiä resursseja ja edellytyksiä, tehtiin parhaimmaksi ja heikoimmaksi arvioidun oppimistilanteen vertailu. Analyysi tehtiin hyödyntämällä videoinnin pohjalta litteroitua puhetta näissä kahdessa tilanteessa.

3. Tulokset

Tämä tulosluku on jäsennetty tutkimusongelmien mukaisesti siten, että ensin (3.1.) kuvataan opiskelijoiden arvioita viidestä videodusta oppimistilanteesta. Alaluvussa 3.2. kuvataan sitten opiskelijoiden käsityksiä yhteistoiminnallisen luovuuden esteistä yli viiden tilanteen. Tämän jälkeen (3.3.) esitetään parhaan ja heikoimman tilanteen vertailun pohjalta, millaisia olivat luovan yhteistoiminnan keskeiset resurssit ja edellytykset.

3.1. Ryhmätilanteissa esiintyvät luovan yhteistoiminnan prosessit

Taulukko 1 kuvaa miten opiskelijat arvioivat viittä videoitua oppimissessiota neljällä esitetyillä kriteerillä. Taulukossa esitetään, kuinka moni opiskelija katsoi kunkin kriteerin mukaisen luovan yhteistoiminnan täyttyvän eri sessioissa. Enemmistö vastaajista arvioi, että useimmissa tilanteissa *syntyi uusia ideoita*. Eri tilanteiden välillä oli kuitenkin huomattavia eroja. Kaikkein luovimmin oli sessio IV, jossa keskusteltiin ryhmän toiminnan pelisäännöistä. Tällöin esitettiin paljon uusia konkreettisia menetelmiä, joilla ryhmän pelisääntöjä voitaisiin terävöittää ja luoda näin yhteiset perusteet ryhmän työskentelylle. Sessio

Taulukko 1. Opiskelijoiden arvioinnit yhteisöllisestä luovuudesta viidessä oppimistilanteessa: myönteisesti vastanneiden opiskelijoiden osuudet (N=9).

Yhteisöllisen luovuuden kriteeri	Sessio I	Sessio II	Sessio III	Sessio IV	Sessio V
Uusien ideoiden syntyminen	7 78%	6 67%	4 44%	8 89%	7 78%
Vaihtoehtoiset näkökulmat	9 100%	9 100%	8 89%	8 89%	9 100%
Vastakkaisuuksien paljastuminen	6 67%	6 67%	3 33%	4 44%	8 89%
Syvällinen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta	6 67%	7 78%	3 33%	6 67%	9 100%

III, jossa käsiteltiin sosiaalista vuorovaikututusta, arvioitiin heikoimmaksi uusien ideoiden syntymisen kannalta. Vain alle puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että tässä sessiossa olisi syntynyt uusia ideoita.

Lähes kaikki vastaajat arvioivat, että *ryhmäkeskustelussa esitettiin vaihtoehtoisia näkemyksiä* kaikissa sessioissa. Ryhmässä siis esitettiin vaihtoehtoisia näkemyksiä ja monenlaisia mielipiteitä, mikä onkin eräs perusedellytys ryhmän luovuudelle. Huolimatta siitä, että vaihtoehtoisia näkemyksiä esitettiin kaikissa sessioissa, eri tilanteiden välillä oli kuitenkin melkoisia eroja siinä, kuinka vahvasti erilaisia näkemykset olivat. Joissakin tilanteissa vaihtoehtoiset näkemykset lähinnä vain rikastivat aiemmin esitettyä, kun toisissa tilanteissa saattoi syntyä voimakas kiista kahden ryhmän jäsenen tai kahden alaryhmän välille.

Taulukko 1 osoittaa, että siinä, *paljastiko ryhmäkeskustelu ristiriitaisuuksia ja vastakkaisia näkemyksiä, jotka koskivat käsiteltävän aiheen erilaisia merkityksiä*, oli huomattavia eroja tilanteiden välillä.

Heikoin tässä suhteessa oli tilanne III, joka oli heikoin myös uusien ideoiden esittämisen kannalta. Toisessa ääripäässä oli tilanne V, jota pidettiin parhaimpana ristiriitaisuuksien ja vastakkaisten näkemysten paljastamisessa. Tässä sessiossahan käsiteltävänä aiheena oli ryhmän koostumus ja yhden ryhmän jäsenen pois jääminen ryhmästä.

Tulokset osoittavat, että vaikka ryhmän dialogissa saatetaan esittää runsaasti vaihtoehtoisia näkemyksiä, keskustelu ei välttämättä paljasta näiden näkemysten ristiriitaisuutta. Itse asiassa ristiriitaisuuksien paljastaminen näytti olevan kaikkein heikoimmin toteutuva seikka arvioituista yhteisöllisen luovuuden aspekteista (tosin eri sessioiden välillä oli huomattavia eroja). Tästä voimme päätellä, että se on myös eräs vaativimmista prosesseista luovassa ryhmädialogissa. Kuitenkin ristiriitojen paljastaminen on välttämätön edellytys sille, että keskustelussa voisi syntyä syvällinen ja monipuolinen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta.

Kysymykseen siitä, muodostuiko ryhmä

mäkeskustelussa syvälinen ja monipuolinen ymmärrys käsiteltävästä aiheesta, enemmistö opiskelijoista vastasi, että kaikissa sessioissa, lukuun ottamatta sesiota III, keskustelu todellakin rakensi syvällisen ja monipuolisen käsityksen opiskeltavasta aiheesta. Session III osalta vain yksi kolmasosa opiskelijoista arvioi keskustelun luoneen monipuolisen ja syvällisen käsityksen opiskelun kohteena olevasta aiheesta. Vastauksiin liitettyt varaukset ja täsmennykset osoittivat kuitenkin huomattavia eroavuuksia siinä, millaisena keskustelun syvällisyys näyttäytyi eri sessioissa. Opintojen alkuvaiheen keskustelussa syntyneitä käsityksiä hyvästä opettajuudesta pidettiin rajoittuneempana ja kapeampana kuin kaksi vuotta myöhemmin käytyä keskustelua, jota pidettiinkin monipuolisena ja laaja-alaisena.

Yhteensä opiskelijoiden tekemät arvioinnit osoittivat, että se aspekti, minkä arvioitiin parhaiten täyttävän luovan yhteistoiminnan kriteeri, oli *vaihtoehtoisten ja vastakkaisten näkemysten esittäminen*. Useimmissa sessioissa lisäksi rakennettiin kollektiivisesti uusia ideoita, erityisesti sellaisia, jotka koskivat uusia yhteistoiminnallisia opiskelustrategioita. Useimmissa sessioissa opiskelijat myös *rakensivat monitahoisen käsityksen* opiskeltavasta aiheesta. Sen sijaan ei ollut lainkaan itsestään selvää, että ryhmäkeskustelussa olisivat *paljastuneet erilaisia merkityksiä koskevat ristiriitaisuudet ja vastakkaiset näkemykset*. Sessioiden välinen vertailu osoitti, että niiden välillä oli huomattavia eroja yhteisöllisessä luovuudessa. Sessio III näytti olevan useimmilla kriteereillä arvioiden heikoin, kun taas sessio V arvioitiin useimmilla kriteereillä parhaimmaksi.

3.2. Yhteisöllisen luovuuden ehdot ja esteet

Suvaitsevaisuutta ja toleranssia erilaisia mielipiteitä kohtaan on yleisesti pidetty tärkeänä edellytyksenä luovuudelle. Laajemmalla sosiaalisella tasolla on kyse erilaisuuden siedosta (Florida 2002); yhteisötasolla suvaitsevaisuus on edellytyksenä sille, että hyödynnetään osallistujien erilaista osaamista ja erilaisia vahvuuksia toisiaan täydentävästi. Opiskelijoiden arviointeja suvaitsevaisuudesta testattiin seuraavalla kysymyksellä: 'Tunnustettiinko ja hyväksyttiinkö ryhmässä työskentelyn lähtökohdaksi se, että ryhmän jäsenillä oli erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä käsiteltävistä asioista?'

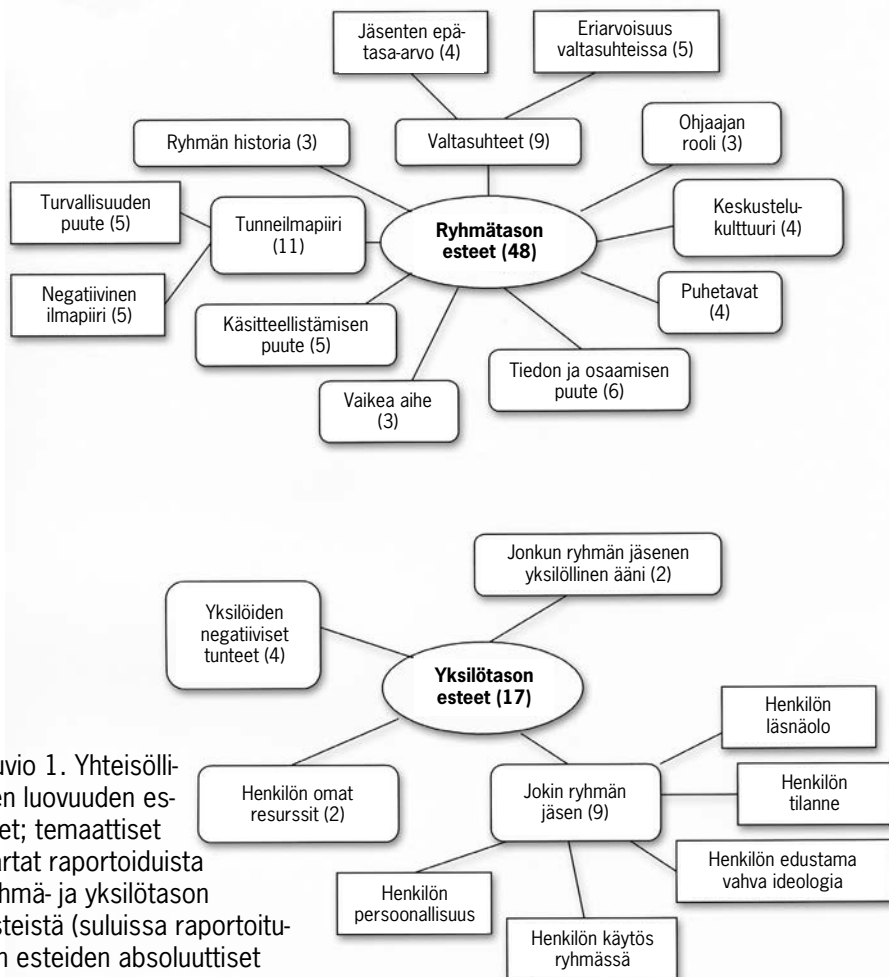
Taulukko 2 osoittaa, että erilaisten mielipiteiden tunnustaminen oli yleisempää myöhemmässä opiskeluvaiheessa kuin alkuvaiheissa. Kun ensimmäisessä sessiossa aivan opintojen alussa vain yksi kolmasosa arvioi, että erilaiset näkemykset olisi tunnustettu lähtökohdaksi, viimeisen session osalta kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että erilaiset näkemykset tunnustettiin ja niitä suvaittiin. Kolmannen session osalta, joka monella tapaa edusti luovuuden kannalta heikointa tilannetta, noin puolet oli sitä mieltä, että siinä tunnustettiin lähtökohtaisesti erilaisten mielipiteiden olemassaolo. Kuitenkin monet tekivät varauksen ja lisäyksen tyyliin 'Ehkä erilaiset näkemykset tunnustettiin, mutta niitä ei hyväksytty'.

Taulukko 2. Opiskelijoiden arvioinnit siitä, tunnustettiinko ryhmän jäsenten erilaiset lähtökohdat yhteistyön pohjaksi; myönteisesti vastanneiden prosentuaaliset osuudet (N= 9).

Sessio I	33 %
Sessio II	56 %
Sessio III	56 %
Sessio IV	78 %
Sessio V	100 %

Vastaukset kysymykseen siitä, mitkä olivat suurimpia esteitä sille, että vaihtoehtoisia näkemyksiä ei esitetty, eikä niistä kes-

kusteltu, jokainen vastaaja raportoi ainakin yhden esteen jokaisen tilanteen kohdalla. Vastauksista tehtiin temaattinen analyysi siten, että kaikki raportoidut esteet yli tilanteiden käsiteltiin yhtenä kokonaisuutena. Temaattisen analyysin ensimmäisistä vaiheista voitiin tunnistaa kaksi esteiden pääluokkaa, jotka olivat ryhmätason ja yksilötason esteet. Analyysin toisessa vaiheessa henkilöiden vastaukset luokiteltiin niiden samankaltaisuuden perusteella kahteen alateemaan. Analyysin seuraavassa vaiheessa arvioitiin muodostettuja alateemoja kriittisesti ja jäsenneltiin joitakin alateemoja uudelleen. Tällöin myös tarkistettiin, miten osuva teema oli suhteessa sen alle



Kuvio 1. Yhteisöllisen luovuuden esteet; temaattiset kartat raportoiduista ryhmä- ja yksilötason esteistä (suluisissa raportoitu- jen esteiden absoluuttiset frekvenssit).

sijoitettuihin alkuperäisiin raportointeihin esteistä. Tämän seurauksena tunnistettiin uusia alateemoja, yhdistettiin joitakin aiempia toisistaan erillisiä teemoja ja hylättiin joitakin aiempia alateemoja. Näin kyettiin entistä kattavammin luokittelemaan alkuperäistä aineistoa. Tässä vaiheessa teemoja ja alateemoja visualisoitiin piirtämällä käsittekartat kummastakin pääkategoriasta (Kuvio 1). Lopuksi laskettiin kuinka paljon kuhunkin teemaan ja alateemaan kuuluvia esteitä oli yhteensä raportoitu.

Kuvio 1 osoittaa, että ryhmätason esteitä raportoitiin kolme kertaa niin paljon kuin yksilötason esteitä. Yleisimmin raportoituja ryhmätason esteitä olivat emotionaalinen ilmapiiri ja valtasuhteet. Emotionaalista ilmapiiriä kuvattiin useimmiten turvallisuuden puutteena tai negatiivisena ilmapiirinä. Opiskelijat raportoivat luovuuden esteinä mm. *'hyvin negatiivinen ja tukahduttava ilmapiiri'* (sessio III), *'jähmettynyt ilmapiiri ja turvallisuuden puuttuminen'* (sessio III), *'ilmapiirin turvattomuus'* (sessio III), tai *'ilmapiiri: turvaton ja suvaitsematon'* (sessio II).

Luottamus ja turvallisuus on mainittu usein yhteisöllistä luovuutta koskevassa keskustelussa (esim. John-Steiner 2000; Storey-Joubert 2004). Kuitenkaan ilmapiirin luonnetta ja sen erityisen sävyn merkitystä ei ole paljoa tutkittu oppimisyhteisöjen kohdalla. Työelämän tutkimuksessa on korostettu myönteisten ihmissuhteiden merkitystä työntekijöiden hyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden kannalta, mutta vähemmän siitä on keskusteltu yhteisöllisen luovuuden näkökulmasta.

Toinen seikka, jota ei ole lainkaan riittävästi tutkittu luovan yhteistoimin-

nan näkökulmasta, koskee valtasuhteita. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että epätasa-arvoiset valtasuhteet ja epätasa-arvo ryhmän jäsenten kesken näyttivät olevan tärkeimpiä esteitä yhteistoiminnalliselle luovuudelle. Opiskelijoiden raportoinneissa valta-asetelmista todettiin mm. *'osa ryhmästä dominoi keskustelua'* (sessio I), *'muutos ryhmän valtasuhteissa ryhmän sisällä'* (sessio IV), tai *'Demokraattisessa ryhmässämme, jossa yksi henkilö (tässä tapauksessa Sari) ottaa johtavan roolin, tämä ei edistä asioiden todellista pohdiskelua'* (sessio IV).

Tietämiseen liittyvät esteet sisälsivät tiedon ja kompetenssin puuttumisen ryhmästä ja käsiteltävän aiheen vaikeuden. Lisäksi mainittiin käsitteellistämisen puutteet; niiden sijaan ryhmän jäsenten katsottiin kohdistavan huomiota liikaa omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa. Näiden lisäksi luovuuden esteeksi nähtiin *'keskustelukulttuuri'* tai tietty *'puhetavat'*, kuten *'liian nopea puhe'* tai *'päällekkäin puhuminen'*. Myös ohjaajan rooli mainittiin joissakin kommenteissa esteeksi luovuudelle.

Yleisimmäksi yksilötason esteeksi mainittiin jokin ryhmän jäsen, hänen persoonallisuutensa tai arvomaailmansa. Näihin viittaavat sellaiset kommentit kuin *'voimakkaat ideologiset näkemykset'* tai *'anteeksipyytelevä tapa esittää mielipiteitä johtuen erään ryhmän jäsenen läsnäolosta'*. Myös omia negatiivisia tunteita, kuten pelkoa, turhautumista tai epävarmuutta pidettiin luovuuden esteinä ryhmässä. Lisäksi *'oman äänen puuttuminen'* tai *'yhden äänen dominointi'* nähtiin esteinä ryhmän luovuudelle.

3.3. Yhteisöllisen luovuuden resurssit

Opiskelijoiden arviointien perusteella valittiin yhteistoiminnallisen luovuuden suhteen kaksi ääritilannetta: sessio III, joka arvioitiin heikommaksi ja sessio V, joka arvioitiin parhaimmaksi. Näitä tilanteita analysoitiin ja vertailtiin, jotta voitaisiin löytää vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, millaiset sosiaaliset, emotionaaliset ja älylliset *resurssit ja olosuhteet* vallitsivat pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä niissä oppimistilanteissa, joissa yhteistoiminnallista luovuus kukoisti tai oli vähäisintä. Analyysissä pyrittiin ensin saamaan kokonaiskuva tilanteista katsomalla tilanteiden videonauhoituksia useampaan kertaan ja keskustelemalla niistä kahden analyysiä tekevän tutkijan kesken. Tämän rinnalla luettiin huolellisesti ja yhä uudelleen tilanteista tehtyjä ryhmäkeskustelun litterointeja. Pyrkimyksenä oli ymmärtää, miten osallistujat keskustelivat keskenään ja millainen oli keskustelun sisältö. Analyysissä kiinnitettiin huomiota siihen, kuka puhui kellekin, miten laajasti eri henkilöt osallistuivat keskusteluun, oliko keskustelu kiistelevää, kriittistä vai harmonista, kuunneltiin toinen toistaan tarkkaavaisesti ja millaisia perusteluja esitettiin väitteiden tueksi. Analyysissä siis tarkasteltiin sellaisia ryhmätoiminnan ehtoja ja resursseja, joiden on aiemmissa tutkimuksissa oletettu edustavan tärkeitä resursseja ja edellytyksiä luovalle yhteistoiminnalle (Littleton & Miell 2004; Moran 2009; Mercer 2000; Sawyer 2003; 2007). Lukemalla yhä uudelleen ryhmäkeskustelujen litterointeja pyrittiin myös ymmärtämään puheen sisältöjä ja merkityksiä siten, että voitaisiin tunnistaa ne edeltävät kontekstuaaliset tekijät ja resurssit, joita keskustelussa

käytettiin. Näin pyrittiin saamaan kokonaisvaltainen kuva käytetyistä resursseista ja edellytyksistä. Seuraavassa kuvataan heikoimman ja parhaimman session keskusteluja, mikä antaa yleiskuvan keskustelun sisällöistä ja teemoista. Lisäksi illustroidaan joitakin palasia käydyistä keskusteluista. Aluksi tarkastellaan sitä sessiota, jonka opiskelijat arvioivat heikoimmaksi ja tämän jälkeen parhaimmaksi arvioitua sessiota.

Yhteisöllisen luovuuden kannalta **heikoimmaksi arvioitu sessio III** oli toisen opiskeluvuoden syksyltä, noin kuukausi opintojen alkamisesta. Ryhmällä oli tässä vaiheessa taustallaan yhden vuoden yhteinen historia. Uusi ohjaaja oli aloittanut työskentelyn ryhmän kanssa tämän toisen vuoden alusta. Opiskelun teemana oli sosiaalinen vuorovaikutus oppimisyhteisössä ja keskustelu oli enimmäkseen hyvinkin kriittistä puhetta oman ryhmän vuorovaikutuksesta ja sen ongelmista. Puheen sävy oli hyvin negatiivista siinä mielessä, että puheessa ilmaistiin negatiivisia kommentteja ja tuotiin esiin kielteisiä tunteita. Session aikana esiintyi episodi, jossa kahden ryhmän jäsenen välillä käytiin tiukka väittely; siinä kumpikin esitti hyvin voimakkaasti vastakkaisen mielipiteen ilman että kumpikaan olisi kyennyt samastumaan toisen näkökulmaan. Episodi päättyi siten, että altavastaaaja purskahti itkuun. Toivuttuaan siitä hieman henkilö totesi, että hänellä on samanlainen onneton ja avuton olo, jonka hän oli kokenut yläasteella jouduttuaan koulukiusaamisen kohteeksi.

Tilanne oli emotionaalisesti hyvin voimakkaasti latautunut ja sisälsi runsaasti puhetta negatiivisista tunteista, kuten ulkopuolelle jättämisestä ja pois-sulkemisesta, luottamuksen ja turvalli-

suuden puutteesta, epätasa-arvoisista valtasuhteista ja positiivisen palautteen puutteesta. Esitettyjä väitteitä perusteltiin ensisijaisesti yksilöiden henkilökohtaisilla kokemuksilla, eikä ryhmän yhteistä historiaa juuri käytetty puheessa resurssina. Jos ryhmän historiaan viitattiin, lähinnä negatiivisia aspektoja nostettiin esille: inklusiivisen ilmapiirin puuttuminen, joidenkin jäsenten dominointi, emotionaalisen tuen puute sekä luottamuksen ja rohkaisun puute.

Keskustelu tässä vähiten luovassa tilanteessa oli luonteeltaan pääosin kiistelevää. Henkilöt, jotka kokivat jääneensä ryhmän ulkopuolelle tai joiden osallisuus oli vähäistä, esittivät ryhmän toiminnasta ja ilmapiiristä kriittisiä kommentteja, kun taas ne, jotka kuuluivat epäviralliseen 'valtaryhmään', puhuivat ikään kuin ryhmän puolesta. Valtaryhmään kuuluvat eivät voineet ymmärtää, että alhaisen osallisuuden omaavat henkilöt eivät tunteneet oloaan turvalliseksi tai mukavaksi ryhmässä. Heidän kommenttinsa paljastavat, että he pitivät negatiivisten ryhmäkokemusten syynä henkilöiden omaa käyttäytymistä, eikä suinkaan ryhmän toimintatapaa. Seuraavassa keskustelunpätkässä tämä havainnollistuu Katin vastauksessa Jaanalle, Otolle ja Heidille (nimet ovat pseudonyymejä).

Jaana: Minusta ryhmän ilmapiirillä on hirvittävän suuri vaikutus sille, miten sä uskallat osallistua keskusteluun. Mä ajattelen et se on hirmu tärkeä, se keskustelukuttuuri...kun sä saat vaikutelman, et oot hyväksytty ja sit sä ajattelet, et oot tärkeä, niin sellainen hyvä ilmapiiri on tärkeä. Ja vaikka suhun ei suhtauduttakaan positiivisesti, niin sillä on hämmästyttävä vaikutus siihen, et miten sä voit myötävaikuttaa johonkin.

Otto: Myös musta tuntuu, et usein täällä jos joku sanoo jotakin, niin ihmiset ikään kuin heti ryntää selittämään sen pois. Sitten muutaman ihmisen kesken täällä on niin vilkas mielipiteitten vaihto, ettei siihen pääse millään väliin sanomaan mitään...niin sit musta tuntuu et näiden muutaman ihmisen tulkinta alkaa dominoida, koska tuntuu siltä, et henkilön oma mielipide on uhattuna ja siksi se selitetään pois mahdollisimman nopeesti. Ja jos joku saa paljon enemmän aikaa puhumiseen, niin sillä on enemmän vaikutusvaltaa päätöksiin ja siihen, miten asiat tulkitaan tässä ryhmässä.

Kati: Mut eiks tuo johdu luottamuksen ja rohkeuden puutteesta esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, missä jollakin on kokemus, et tilanne karkaa käsistä. Ja sit siellä on joku, joka pärjää hyvin tilanteessa, ja toinen, joka on eri mieltä, mutta ei sano mitään. Mä ainaskin selviäisin tolasesta tilanteesta.

Heidi: Mä tiedän, et sä selviäisit kyllä, mut kun täällä on ihmisiä, joilla on tunne, et ne ei kuulu tähän ryhmään, eikä ne voi hyvin tässä ryhmässä, niin miten sä voit mennä sellaseen tilanteeseen ja sanoa, et please, älkää...voisitteks te please, olla mulle kilttejä. Sä et voi mennä ja sanoa näin.

Kati: Mä ainakin menisin sanomaan.

Heidi: Mut kun sä yrität sanoa, et please, voisitteks te olla mulle kiltimpiä, niin sieltä tulee heti vastaus, et mehän ollaan sulle kilttejä, niin et miksi sä valitat. Nii, tää on mun tulkinta siitä, miten [purskahtaa itkemään]...kun ei oo energiaa, ei jaksa...[itkee].

Edellisessä tilanteessa ryhmän jäsenet eivät käytä empaattista solidaarisuutta

emotionaaliseen tukemiseen ja rakentamisaan vastavuoroista ymmärrystä. Turvallinen ja positiivinen ilmapiiri puuttuu; sen sijaan käynnissä on selvä kamppailu vastakkaisten näkemysten välillä. Osallistujat eivät käytä toistensa kokemuksia resurssina ryhmätilanteen analyysissä. Sen sijaan Jaanan, Oton ja Heidin negatiiviset kokemukset kielletään Katin puheessa. Jotta näistä esitetyistä kokemuksista ja tuntemuksista olisi tulut ryhmätilanteeseen resurssi, ne olisi pitänyt ottaa todesta ja hyödyntää luotessa monipuolista ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta, tässä tapauksessa ryhmän sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sen sijaan tilanteessa syntyi polarisoituja mielipiteitä, jotka eivät kohdanneet. Jotuen siitä, että tilanteessa ei rakentunut yhteistä käsitystä ryhmän ongelmasta, keskustelu ei tuottanut uusia ja luovia tapoja parantaa ryhmän dynamiikkaa. Niinpä tilanne ei tarjonnut välttämättömiä resursseja yhteisölliselle luovuudelle. Koska ryhmän historia ei ollut myöskään ohjaajalle riittävän tuttu, hänkään ei kyennyt tarjoamaan hedelmällistä tukea ryhmälle. Myöskään osallistujien kokemuksia ryhmän historiasta ei käytetty tilanteessa resurssina, vaikka niihin viitattiin.

Yhteisöllisen luovuuden kannalta paras oli sessio V, jossa keskusteltiin ryhmän kokoonpanosta ja yhden henkilön pitkäaikaista poissaoloa ryhmästä. Siinä pohdittiin, miten pitkäaikaiseen poissaoloon ja henkilön mahdolliseen poisjäämiseen ryhmästä tulisi suhtautua. Keskustelu käytiin toisen vuoden lopulla ja se oli monessa suhteessa hyvin erilainen kuin edellä kuvattu heikoin tilanne.

Vaikka keskustelun aikana vallitsi erilaisia mielipiteitä keskusteltavasta ai-

heesta, ne eivät olleet vastakohtaisia, vaan pikemminkin rikastuttavat keskustelua luoden moniulotteisen kuvan käsiteltävästä asiasta. Tilanteessa ei ollut kahden henkilön välistä vastakkainasettelua, kuten oli heikoimmassa tilanteessa. Ryhmä myös toimi hyvin inklusiivisesti ottaen kaikki jäsenet mukaan keskusteluun. Osallistujien puhe rakentui paljolti siten, että se perustui edeltävään puheenvuoroon, jatkaen siitä tai ainakin viitaten siihen. Eräs ryhmän jäsen (Mari) esiintyi erittäin reflektiivisesti suhteessa omaan mielipiteisiinsä. Mari myös osoitti empaattista solidaarisuutta kahdelle muulle alhaista osallisuutta edustavalle ryhmän jäsenelle. Liisa, joka oli usein epävirallisesti toiminut ikään kuin ohjaajan roolissa, hylkäsi tämän roolin, ja kääntyi varsinaisen ohjaajan puoleen kysyen hänen mielipidettään. Ohjaaja vastasikin Liisan esittämään kysymykseen ja antoi samalla merkittävää emotionaalista tukea samastamalla puheessaan selkeästi poissaolevaan ryhmän jäseneseen.

Videonauhoitetusta tilanteesta käy ilmi, että keskustelu oli intensiivistä ja hyvin fokusoitua. Opiskelijoiden puheenvuorot olivat melko pitkiä ja he perustelivat väitteensä hyvin. Tämän lisäksi osallistujien eleet ja ilmeet osoittivat, että he kuuntelivat toisiaan tarkkaavaisesti ja myös osoittivat kunnioittavansa toistensa näkemyksiä. Sessio alkoi Katin pitkällä puheenvuorolla, jossa hän viittaasi useasti ryhmän yhteiseen historiaan käyttäen sitä perusteluna esittämilleen väitteille. Syitä yhden henkilön pois jäämiselle ryhmästä etsittiin ryhmän yhteisestä historiasta. Kati pohdiskeli, miten ryhmän ilmapiiri oli muuttunut henkilön lähdön jälkeen. Mari jatkoi sitten pitkällä ja hyvin reflektiivisellä puheenvuorolla, jossa hän hyvin ink-

lusiivisesti viittasi aiempiin Jaanan, Saaran, Katin ja Susannan puheenvuoroihin. Seuraava episodi kuvaa tätä:

Mari: Niin, minulla ei ole täysin ehdotonta tai jäykkää mielipidettä tästä, mutta sitten kun Jaana sanoi, että älä laita ongelmaa minun syykseni, on myös muita, joilla on samanlainen mielipide. Niinpä jos olen täysin rehellinen, jos ajatelen täysin itsekeskeisesti, tunnen oloni paljon rennommaksi täällä nyt. Mutta tämä tunne, joka minulla nyt on, liittyy myös moniin muihin seikkoihin opiskelun ulkopuolella; niinpä en haluaisi kytkeä sitä pelkästään tähän ryhmätilanteeseen.

Susanna: Totta, tuo pätee siis meihin molempiin.

Mari: Kyllä, tosiaan [katsoo Susannaan].

Susanna: Tässä mielessä olemme siis samassa tilanteessa [katsoo Mariin].

Mari: No niin...siinä mielessä. Mutta minulla on sellainen kokemus, että tämä on ollut jotain sellaista, mikä on tässä yleisessä mielipiteessä. En tiedä, tuleeko se täysin siitä vai myös muista syistä, mutta minusta tuntuu, että ilmapiiri täällä on muuttunut positiivisempaan suuntaan. En tiedä onko minulla jotain sellaista sanottavaa, jota täällä ei olisi jo aiemmin sanottu, mutta...

Sitten Mari alkaa pohtia reflektoiden ryhmän historiaa ja miten se oli yhteydessä poissaolevaan henkilöön. Hän viisioi ryhmän tulevaisuutta ja sitä, mitä seuraisi erilaisista vaihtoehtoisista ratkaisuista: siitä, että poissaoleva henkilö ei enää tulisi ryhmään, tai siitä, että hän tulisi. Mari pohdiskelee näitä vaihtoehtoja sekä koko ryhmän että poissaolevan henkilön näkökulmasta.

Yhteisöllisen luovuuden kannalta parhaassa tilanteessa osallistujat tarkastelivat mielipiteitään ja motiivejaan monesta eri näkökulmasta ja rakensivat näin moniulotteista ymmärrystä tilanteesta. Ryhmäkeskustelussa analysoitiin erilaisten valintojen seuraamuksia mm. oikeudellisesta näkökulmasta: mitkä ovat yksittäisen opiskelijan oikeudet, mitkä taas ryhmän oikeudet ja velvollisuudet? Pohdittiin myös eettisiä näkökohtia, jotka liittyivät henkilön poisjäämiseen ryhmästä. Johtopäätöksensä keskustelusta opiskelijat muotoilivat kysymyksen dilemmaksi, kumpi on tärkeämpää, pitää huolta muista ihmisistä vai pitää huolta itsestään?

Keskustelun aikana ryhmä myös arvioi itseään reflektiivisesti. Lopussa käännyttiin ohjaajan puoleen kun Liisa kysyy ohjaaja Annan mielipidettä: 'Mitä sinä ajattelet Anna ohjaajana - vaikka tähän ei varmaan oo helppo vastata - pitäisikö tämänkaltaisen ryhmän yrittää kampailla viimeiseen saakka ja kääntää jokainen kivi, vai onko se vaan liian helppoa meille jättää yksi henkilö ulkopuolelle?' Ohjaaja Anna samastuu vastauksessaan selvästi poissaolevaan opiskelijaan puhuen hänen äänellään. Anna toteaa: *No, se miten mä näen tään, en usko, et Maija [poissaoleva opiskelija] on tulossa takaisin. Siksi meidän ei tarvitsekaan alkaa tehdä mitään, koska minusta on turha pohtia tätä takaisin tulemistä. Käsittelem tilanteen sitten kun, ja jos se tulee eteen, sitten katsotaan. Näin ajattelen, ja jotenkin, jos ajattelen itseäni Maijan [poissaolevan opiskelija] asemaan, minun olisi kyllä tosi vaikea tulla takaisin'.*

Kun vertaillaan yhteisöllisen luovuuden kannalta heikompa ja parasta tilannetta, voidaan yhteen vetäen tiivistää seuraavat tilanteiden erityispiirteet:

Heikoimmassa tilanteessa:

- Ryhmän ilmapiiri oli emotionaalisesti negatiivisesti latautunut.
- Ryhmän jäsenillä oli vastakkaiset näkemykset koskien toistensa puhetta.
- Suurin osa puheesta oli kiistelevien pariin välistä väittelyä.
- Yksilöt ilmaisivat monia negatiivisia tunteita ja kritiikkiä ryhmää kohtaan.
- Yksilön omaan kokemushistoriaan viitattiin puheessa runsaasti.
- Vastavuoroista huolenpitoa esiintyi niukasti.
- Ohjaajan resursseja ei hyödynnetty.

Parhaimmassa tilanteessa:

- Ryhmän ilmapiiri oli keskittynyt ja käsiteltävään asiaan fokusoitunut.
- Ryhmän jäsenet kuuntelivat toisiaan tarkasti.
- Ryhmän jäsenet viittasivat positiivisella ja inklusiivisella tavalla toinen toistensa puheeseen ottaen toisten puheet näin resurssiksi omalle puheelleen.
- Ryhmän historiaa käytetään runsaasti resurssina keskustelussa.
- Vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita rakennettiin ja niiden seuraamuksia pohdittiin.
- Reflektiivinen asenne omaan mielipiteeseen nähden oli ilmeistä.
- Opiskelijoiden välille rakentui emotionaalista tukea.
- Ohjaajan resursseja hyödynnettiin pohdittaessa vaikeita asioita.
- Ohjaaja tarjosi emotionaalista tukea samastumalla poissaolevaan ryhmän jäseneseen.

Yhteenvedon ja tilanteiden vertailun perusteella voimme ymmärtää, että luovalle yhteistoiminnalle välttämättömät edellytykset ja resurssit jäivät puuttumaan heikoimmassa tilanteessa. Sen sijaan parhaimmassa ja luovuuden kannalta rikkaammassa tilanteessa olivat

läsnä luovan yhteistoiminnan kannalta tärkeimmät ainekset.

4. Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittavat komplementaarisuuden merkityksen pitkäkestoisessa yhteistyössä; myös John-Steiner (2000) korosti täydentävyyttä tutkija- ja taiteilijaparien pitkäkestoisessa luovassa yhteistyössä. Heikoimman ja parhaimman tilanteen vertailu osoitti selvästi, että ne erosivat siinä, miten niissä käytettiin toinen toistensa puhetta resurssina ja miten puhetta hyödynnettiin rakennettaessa moniulotteista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Heikoimmassa tilanteessa täydentävyyttä ei juuri ilmennyt, kun taas parhaimmassa tilanteessa dialogia rakennettiin pääosin komplementaarisuuden varaan. Heikoimmassa tilanteessa puhujat yrittivät mitätöidä toistensa puheet, jolloin niitä ei myöskään käytetty yhteisinä resurssina, jotka olisivat rikastaneet ilmiöstä muodostuvaa kokonaiskuvaa. Heikoimmassa tilanteessa puhujat saattoivat myös puolustaa ryhmää ja samalla kieltää kokonaan joidenkin henkilöiden esiin tuomat ryhmäkokemukset. Tällaisessa kaksinapaisessa asetelmassa ei ollut mahdollista rakentaa monipuolista kuvaa opiskeltavasta ilmiöstä. Asetelma ei myöskään mahdollistanut osallistujien kokemusten käyttämistä keskustelun resurssina. Sen sijaan keskustelu pelkistyi vastakohtaisiin asetelmiin, mustaan ja valkoiseen, mikä ei edistänyt luovaa yhteistoimintaa. Heikoimmassa tilanteessa luovuus oli tukahdutettu emotionaalisesti negatiivisen ilmapiirin johdosta niin, että henkilöt kokivat tilanteen uhkaavana psyykkiselle turvallisuuden tunteelleen.

Vaikka heikoimmassa tilanteessa valinnut älyllinen ja emotionaalinen jännite tässä tilanteessa näytti ehkäisevän yhteisöllistä luovuutta, tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö jännitteet voisi olla hyödyllisiä luovan yhteistoiminnan kannalta. Hedelmällinen ja luova yhteistointa ei merkitsekään jännitteiden puuttumista, vaan pikemminkin jännitteiden hedelmällistä käsittelyä (Lahti, Eteläpelto & Siitari 2004; Moran & John-Steiner 2004). Jännitteitä on aina haavoittuvuuden ja turvallisuuden välillä, tekemisen ja tekemättömyyden, mukaan menemisen ja etäisyyden ottamisen välillä. Hedelmällisissä jännitteissä osallistujien persoonalliset erot eivät eliminoidu; pikemminkin ne nähdään mekanismeina, jotka edistävät uinuvien mahdollisuuksien löytämistä.

Löydöksemme osoittavat, että jännitteitä on kaikissa ryhmätilanteissa. Ne myös mainittiin kuvattaessa luovan yhteistoiminnan esteitä. Erityisesti emotionaalinen ilmapiiri nousi esteiden arvioinnissa voimakkaasti esille: epävarma ja negatiivinen ilmapiiri nähtiin tärkeimmäksi luovuuden esteeksi. Lisäksi jännitteitä sisältävät epätasa-arvoiset valtasuhteet nousivat esille luovan yhteistoiminnan esteinä. Yksilöiden välisistä jännitteistä kertovat myös luovuuden esteiksi mainitut yksilötason esteet, jotka eivät siis aina näyttäneet jalostuvan Moranin ja John-Steinerin (2004) kuvaamaksi hedelmälliseksi jännitteeksi.

Yhteensä löydöksemme havainnollistavat, että luovuuden näkökulmasta emotionaalilla ja affektiivisilla tekijöillä on huomattava merkitys ainakin pitkäkestoisessa yhteisössä. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimuslöydösten kanssa, jotka osoittavat emotionaalisten tekijöiden huomattavan mer-

kityksen yhteistoiminnassa (Littleton & Miell 2004; Moran & John-Steiner 2004; Storey & Joubert 2004). Tuloksemme osoittavat lisäksi, että yhteisöllinen luovuus näyttäisi edellyttävän emotionaalisesti positiivista ilmapiiriä. Tämä kävi ilmi heikoimman ja parhaimman tilanteen vertailusta. Heikoimmassa tilanteessa sellaiset negatiiviset tunteet kuten pelko ja turvallisuuden puute olivat päällimmäisiä, kun taas parhaassa tilanteessa monet positiiviset tunteet, kuten solidaarisuus ja toinen toistensa mielipiteiden hyväksyminen värjäsivät ilmapiiriä.

Pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä emotionaalinen ilmapiiri ja valtasuhteet näyttivät olevan tärkeitä yhteisöllisen luovuuden kannalta. Ryhmän yhteinen historia näyttäytyi tärkeimpänä resurssina luovalle yhteistoiminnalle. Jos haluamme saada täyden hyödyn pitkäkestoisista oppimisyhteisöistä, joissa henkilöt toimivat oman oppimisensa ja kehittymisensä agentteina, tarvitsemme lisätutkimusta erityisesti siitä, mikä on tunne- ja valtasuhteiden merkitys tällaisissa yhteisöissä.

Tutkimus on saanut tukea Suomen Akatemian tutkimusprojektista no. 111184.

Lähteet

Arvaja, M., Rasku-Puttonen, H., Häkkinen, P. & Eteläpelto, A. 2003. Constructing knowledge through a role game in a web-based learning environment. *Journal of Educational Computing Research* 28 (4), 319-341.

Boden, M. A. 1990. *The creative mind: Myths and mechanisms*. New York: Basic Books.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.

Bull, K. S., Montgomery, D. & Baloch, L. 1995. Teaching creativity at the college level: A synthesis of curricular components perceived as

- important by instructors. *Creativity Research Journal* 8 (1), 83–89.
- Craft, A. 2003. Creative thinking in early years of education. *Early Years* 23 (2), 143–154.
- Craft, A., Cremlin, T., Burnard, P. & Chappell, K. 2007. Teacher stance in creative learning. *Thinking Skills and Creativity* 2 (2), 136–147.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, prospects and progress in work-related learning. In S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Eds.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 233–247.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. 2008. The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3, 226–240.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 183–207.
- Florida, R. 2002. *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Glavenau, V. P. 2009. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology* 2009. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007.
- Gruber, H. E. 1974. *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. New York: Dutton.
- Gruber, H. E. 1989. The evolving systems approach to creative work. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.) *Creative people at work*. New York: Oxford University Press, 3–34.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E. & Mumford, M. D. 2007. Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal* 19 (1), 69–90.
- Jeffrey, B. & Craft, A. 2004. Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies* 30 (1), 77–87.
- John-Steiner, V. 2000. *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. 2004. Conflict as a challenge to productive learning during long-term collaboration. In K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Eds.) *Learning to collaborate: Collaborating to learn*. New York: Nova Science Publishers, 145–160.
- Littleton, K. & Miell, D. 2004. Collaborative creativity: Contemporary perspectives. In D. Miell & K. Littleton (Eds.) *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books, 1–8.
- McAllister, D. J. 1995. Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal* 38 (1), 24–59.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Moran, S. In press. Creativity in school. In K. Littleton, C. Woods & J. K. Staarman (Eds.) *Handbook of educational psychology: New perspectives on learning and teaching*. New York: Elsevier.
- Moran, S. & John-Steiner, V. 2004. How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell & K. Littleton (Eds.) *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books, 11–25.
- Sawyer, K. R. 2003. *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sawyer, K. 2004. Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- Sawyer, K. 2007. *Group genius. The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Searle, R. H. 2004. Creativity and innovation in teams. In D. Miell & K. Littleton (Eds.) *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books, 175–188.
- Sternberg, R. J. 2003. The development of creativity as a decision-making process. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.) *Creativity and development*. New York: Oxford University Press, 91–138.
- Storey, H. & Joubert, M. M. 2004. The emotional dance of creative collaboration. In D. Miell & K. Littleton (Eds.) *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books, 40–51.
- Vass, E. 2007. Exploring processes of collaborative creativity - The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity* 2 (2), 107–117.
- Wegerif, R., Linares, J. P., Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Velez, M. 2005. Thinking together in the UK and Mexico: Transfer of educational innovation. *Journal on Classroom Interaction* 40 (1), 40–48.

Liite 1.

Kyselylomakkeella opiskelijoita pyydettiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin, jotka käsittelivät yhteistoiminnallista luovuutta:

(a) Synnyttikö ryhmäkeskustelu uusia ideoita?

(b) Ilmaistiinko keskustelun aikana vaihtoehtoisia näkemyksiä?

(c) Paljastiko keskustelu ristiriitaisuudet ja vastakkaiset näkökulmat, jotka koskivat erilaisia aiheita koskevia merkityksiä?

(d) Loiko keskustelu syvällisen ja moniulotteisen kuvan käsiteltävästä aiheesta?

(e) Tunnustettiin lähtökohtaisesti keskustelijoiden erilaiset käsitykset asiasta?

(f) Mitkä olivat suurimpia esteitä sille, että vaihtoehtoisia näkemyksiä ei esitetty eikä niistä keskusteltu?

